



HELGA CAROLINE PERES

“SE PODES VER, REPARA”:
A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR EM CENA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE

SÃO CARLOS, FEVEREIRO DE 2021.

HELGA CAROLINE PERES

“SE PODES VER, REPARA”:

A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR EM CENA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação/PPGE em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura e subjetividade

Orientador: Professor Doutor Luiz Roberto Gomes

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0).

SÃO CARLOS, FEVEREIRO DE 2021.

Peres, Helga Caroline

"Se podes ver, repara": a (re)educação do olhar em cena
/ Helga Caroline Peres -- 2021.
469f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz Roberto Gomes

Banca Examinadora: Luiz Roberto Gomes, Alan Victor

Pimenta Pales de Almeida Costa, Antonio Álvaro Soares

Zuin, Ari Fernando Maia, Magali dos Reis

Bibliografia

1. Cinema na escola. 2. Reeducação do olhar. 3.
Hermenêutica objetiva. I. Peres, Helga Caroline. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

HELGA CAROLINE PERES

“SE PODES VER, REPARA”:

A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR EM CENA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação/PPGE em Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar como requisito para a obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura e subjetividade

Orientador: Professor Doutor Luiz Roberto Gomes

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0).

Data da Defesa: 25/02/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Professor Doutor Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Membro titular: Professor Doutor Alan V. P. de Almeida Pales Costa (UFSCar)

Membro titular: Professor Doutor Antônio Alvaro Soares Zuin (UFSCar)

Membro titular: Professor Doutor Ari Fernando Maia (UNESP/Bauru)

Membro titular: Professora Doutora Magali dos Reis (PUC/Minas)

Membro suplente: Professora Doutora Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Membro suplente: Professora Doutora Luciana Azevedo Rodrigues (UFLA)

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas/CECH



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Helga Caroline Peres, realizada em 25/02/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Profa. Dra. Magali dos Reis (PUCMinas)

Prof. Dr. Ari Fernando Maia (UNESP)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nome: Helga Caroline Peres

Título da Tese: “*Se podes ver, repara*”: a (re)educação do olhar em cena

Este trabalho foi subvencionado pelo convênio FAPESP/CAPES para a concessão de bolsas em instituições públicas e privadas sem fins lucrativos de ensino superior do Estado de São Paulo, no período de 01/02/2018 a 31/01/2021. As opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações expressas neste material são de inteira responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.



São Carlos, fevereiro de 2021.

Para Maria Teresa e Anita, que mesmo em outro plano, permanecem

AGRADECIMENTOS

[...] acreditou então que o afecto verdadeiro era o único desengano, a grande forma de encontro e de pertença. A grande forma de família.
[Valter Hugo Mãe, em *O Filho de Mil Homens*]

Essa pesquisa carrega os ecos dos tantos encontros e pertenças que a tornaram concreta, e sem os quais, certamente, ela não se sustentaria. Afetos, no sentido mais plural do termo, que atenuam os desassossegos destes tempos tão penosos e fatigantes em que a barbárie, com sua face mordaz, nos atinge e nos aflige diariamente. Embora não seja possível registrar neste breve espaço cada uma destas tantas afecções, ou mesmo traduzir em palavras o significado da experiência de tais encontros, deixo registrada, nessas poucas páginas, minha gratidão.

Agradeço, inicialmente, ao orientador deste trabalho, Prof. Luiz Roberto Gomes. Luiz me mostrou desde o início que o significado de “acolhimento” não diz respeito, unicamente, às ideias e leituras relacionadas à pesquisa, mas se estende em direção às experiências diversas que nos formam e que se tornam parte de nosso “fazer investigativo”. Obrigada pela confiança, por me encorajar a sempre dar um passo além, por acreditar na minha pesquisa e pela parceria ao longo desses anos de trabalho conjunto.

Agradeço, também, aos professores que compuseram as bancas de qualificação/defesa, pelas contribuições oriundas da leitura comprometida e cuidadosa de meus textos... mas não só. Ao Prof. Ari, agradeço pelos encontros sempre tão leves e alegres, pelos *insights*, e por se fazer presente desde o início; ao Prof. Alan, pelas aulas, pelos aprendizados, e pelos “papos de corredor” sempre tão instigantes; ao Prof. Antonio Zuin, pelas leituras e arguições quando a pesquisa encontrava-se ainda em fase de projeto, pelas análises empíricas e pelos produtivos encontros no grupo de pesquisa; e à Prof.^a Magali dos Reis, pela generosidade na recepção do trabalho.

Ao Professor Andreas Gruschka, agradeço imensamente por se fazer presente e articular as primeiras reconstruções empíricas de meus protocolos. Obrigada pelas minúcias, pelas discussões, pelos questionamentos tão necessários ao amadurecimento da pesquisa e pelos encontros tão agradáveis.

Agradeço à Professora Marion Pollmanns, da *European-Universität/Flensburg*, que, diante da impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente, não mediu esforços para que nossos diálogos pudessem transcorrer da melhor forma possível. Obrigada pela

interlocução, pela leitura rigorosa de meus textos e pela disposição em contribuir com a pesquisa. Estendo meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisas em Flensburg, que se dispôs prontamente a trabalhar na reconstrução do meu material empírico.

A todos os professores do PPGE, agradeço pelo compromisso com a formação, com a Universidade Pública e com a manutenção destes espaços de resistência. Aos funcionários da sessão de pós-graduação, sou grata por esclarecerem as dúvidas com prontidão e por sempre resolverem os problemas mais urgentes.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas “*Teoria Crítica e Educação*”/UFSCar e do PPGE. Nossos diálogos – seja nos encontros do grupo, nas aulas, nos congressos/seminários, ou tomando um café rápido entre nossos afazeres – se fizeram poderosa fonte para o pensamento crítico. Em especial, agradeço à Ivone, ao Guilherme, à Sandra e à Mariana, que se tornaram interlocutores da reeducação do olhar: obrigada pela disposição, pela leitura acurada dos protocolos, pelas análises e pela companhia nas tardes de terça-feira.

À Silvia Galli e à Márcia Alves sou imensamente grata pelo tanto que fizeram por mim durante o tempo em que conciliei a pesquisa e a docência. Agradeço por não se cansarem de reorganizar horários para que eu pudesse concluir as disciplinas, por não se fiarem nas determinações burocráticas e por compreenderem a relevância dos processos formativos. Meu carinho por vocês é gigante.

Aos colegas de profissão do Ranchinho – nossa *Refazenda* –, que tanto me ensinaram sobre os significados de uma educação estética, de uma educação para a experiência, de uma educação política. A vocês, agradeço pelos anos de parceria e de luta. E agradeço também aos meus alunos, que durante anos alegraram minhas tardes.

Agradeço à Márcia Costa, por me ensinar a “*encher o ar de chispas*”, como escreveu Galeano. Obrigada pelas parcerias de trabalho, pelas ideias extravagantes, por acreditar em outras possibilidades formativas, pelos projetos que colocamos em prática e por aqueles que ainda colocaremos. Em especial, agradeço por dar voz à minha pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

Aos professores que participaram do curso de formação “*Se podes ver, repara*”, agradeço por me acolherem com tanta delicadeza, mesmo sem que soubéssemos, de início, o quanto nossos encontros reverberariam em nossas experiências e em nossas “construções intersubjetivas”.

Agradeço à Maria Alice Del Duca, que me conheceu estudante, professora e pesquisadora, nunca deixando de me amparar em meu trabalho. À Leila, agradeço pelas portas sempre abertas.

Às crianças que participaram da pesquisa, minha mais sincera gratidão e meu maior respeito. Obrigada por contribuírem tanto, por abraçarem a infância, e por receberem com tanto carinho e curiosidade essa “estranha” cheia de perguntas.

Não poderia deixar de mencionar, aqui, aqueles com que compartilho uma vida inteira de afetos e de alegrias, as dores e as delícias do cotidiano, pessoas tão queridas que estiveram ao meu lado não apenas durante esses quatro anos:

À minha família, agradeço por absolutamente tudo, sempre, do começo ao fim. À minha mãe, Sueli, agradeço por não me deixar esmorecer e por ser meu maior exemplo de força; à minha tia, Sara, por me ensinar a “brincar de escrever” quando criança; ao meu tio, Luiz Roque, por escolher sempre permanecer; ao meu irmão, Caio, por nunca se cansar de me fazer perguntas e por não me deixar ficar em silêncio por muito tempo; ao meu pai, Wilson, pelos reencontros sempre tão divertidos; à Beatriz, ao William e ao Alex, pelo apoio e pela torcida.

Agradeço também aos meus amigos tão queridos, alegria dos meus dias, que me permitirem depositar, ainda, alguma expectativa em minha geração:

À Cesira, agradeço não apenas por trilharmos juntas essa empreitada que é a pesquisa, mas por nos apoiarmos tanto em nossos processos. Obrigada por me ensinar a ver poesia no mundo – apesar de tudo – e pela parceria em todo tipo de coisa possível.

À Carol Dea, que se faz presente ternamente nas tantas ressignificações que nos atravessam. Obrigada por me ensinar tanto (de tudo que extrapola nossas aulas), por se interessar e compartilhar tanto, e por tornar meus dias mais felizes.

Marina, Leianne e Larissa se fizeram minha fortaleza durante esses anos e me lembraram, quase diariamente, que nossa “casinha branca de varanda” continua em pé, em qualquer lugar que seja. Obrigada por não me deixarem esquecer os caminhos que percorri, por não me deixarem esquecer de mim mesma, e por serem sempre minha luz.

À Carol Ribeiro agradeço por ser essa força que tanto nos diz sobre “ir em frente”. Obrigada pelo carinho que nunca diminui e pelo cuidado que sempre se renova.

À velha guarda araraquarense, companheiros de longa data, dos sambas e carnavais, das parcerias e manifestações, dos abraços rápidos no fim daqueles dias exaustivos. A vocês, agradeço por me lembrarem sempre das levezas da vida. Em especial, agradeço ao Bruno e ao Henrique, por estarem aí para serem “lar”; ao Danilo,

pelas receitas de chá e pelos papos que tanto me ensinam; e ao Wellington, pelo carinho de sempre. Agradeço, ainda, àqueles que, na distância, conseguem se fazer expressão do afeto e do cuidado: Lutero, Marcela e Felipe.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP, em convênio com a CAPES, pela bolsa de estudos e pesquisa concedida (Proc. Fapesp: 2017/09707-0), apoio fundamental para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida com cuidado e dedicação. Infelizmente, este é ainda um privilégio – especialmente neste momento em que assistimos, diariamente, o desmonte da Universidade Pública e das agências de fomento que viabilizam o desenvolvimento científico. Diante deste contexto de ataques, de negacionismo e de desmerecimento – em que nosso trabalho é deslegitimado sob a acusação de “balbúrdia” –, deixo minhas mais sinceras expectativas de que possamos articular, ainda, formas de resistência.

[...] Alguns hindus estavam exibindo um elefante num quarto escuro, e muita gente se reuniu para vê-lo. Mas como o quarto estava escuro demais para que eles pudessem ver o elefante, todos procuravam senti-lo com as mãos, para ter uma ideia de como ele era. Um apalpou sua tromba e declarou que o animal parecia um cano d'água; outro apalpou sua orelha, e disse que devia ser um leque enorme; outro sua perna, e pensou que fosse uma coluna; outro apalpou seu dorso e declarou que o animal devia ser como um grande trono. De acordo com a parte que apalpava, cada um deu uma descrição diferente do animal. Um, por assim dizer, chamou-o de *Dal* e outro de *Alif*. [...]

O olho do sentido exterior é como a palma da mão,

O objeto inteiro não pode ser contido na palma.

O mar é uma coisa, a espuma é outra;

Ondas de espuma erguem-se do mar noite e dia,

Todos olham para a ondulação da espuma e não para o mar, em si [...].

(Jalaliddin Rûmî, em *Masnavi* – “*O Alcorão em persa*”)

O símbolo da inteligência é a antena do caracol ‘com a visão tateante’, graças à qual, a acreditar em Mefistófeles, ele é também capaz de cheirar. Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o perigo ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará. Em seus começos, a vida intelectual é infinitamente delicada. O sentido do caracol depende do músculo, e os músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento. O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis. [...] Como as espécies da série animal, assim também as etapas intelectuais no interior do gênero humano e até mesmo os pontos cegos no interior de um indivíduo designam as etapas em que a esperança se imobilizou e que são o testemunho petrificado do fato de que todo ser vivo se encontra sob uma força que o domina.

(Horkheimer e Adorno, em *A gênese da burrice*)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no âmbito das investigações que possuem como foco o vínculo entre a linguagem cinematográfica e a formação estética. De modo específico, partimos da crítica à semiformação estética promovida pelos modelos escolares hegemônicos – uma vez que estes se ocupam, predominantemente, da transformação da linguagem cinematográfica em objeto didático que se interpõe à experiência e, ainda, da manutenção da diversão e do entretenimento coadunados à indústria cultural. A partir desta crítica, propusemos uma investigação em torno de uma proposição formativa escolar afinada à experiência estética com a linguagem cinematográfica e a um projeto de reeducação do olhar. Definimos como *objetivo central* da pesquisa explorar e compreender os sentidos da experiência estética com o cinema enquanto *práxis pedagógica*. Nossos esforços são direcionados para a seguinte *questão*: poderia a apropriação da linguagem cinematográfica na escola ser ressignificada em direção a uma formação estético-cultural que tenha como norte à reeducação do olhar? Consideramos a *hipótese* de que a reeducação do olhar e a experiência estética, quando tidas como *telos* de uma orientação formativa teórico-crítica que almeja dar condições para o exercício crítico-filosófico em torno da linguagem cinematográfica, pode apenas ser lida no âmbito da negatividade – ou, em outras palavras, enquanto uma *pedagogia negativa do cinema*. Para dar corpo ao processo investigativo em torno desta aspiração, nos aproximamos da empiria a partir da *construção teórico-metodológica* orientada pela Hermenêutica Objetiva, que se torna, então, o método interpretativo de nossos dados. Recorremos à reconstrução empírica operada por esta metodologia para interpretar as contradições que emergem do que nomeamos de “intervenções pedagógicas”: atividades didáticas realizadas pela pesquisadora, em uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, nas quais foram apresentados aos estudantes cinco filmes, posteriormente, discutidos coletivamente. A interpretação crítica dos dados provenientes destas intervenções revela que as experiências dos estudantes com os filmes foram demarcadas por uma contradição basilar – que indica que, ao mesmo tempo em que a recepção dos filmes apresentou fortes marcas do modelo de recepção fílmica típico do entretenimento, já consolidado pela indústria cultural, houve, concomitantemente, uma espécie de abertura à experiência e à autorreflexão crítica, que até certo ponto se aproximam dos sentidos de uma experiência profunda e subjetiva mediada pela fantasia e pela imaginação. A interpretação dos dados revela, ainda, que a mediação didática que pretende se fazer *negativa*, no que diz respeito à experiência com a linguagem cinematográfica, se torna um fator decisivo. Diante desta constatação, nossa tese aponta para uma pedagogia negativa do cinema que permanece aberta enquanto *utopia negativa*, que pode e deve encontrar um lugar à margem, em meio às lacunas e aos entreatos que emergem da pedagogia institucionalizada.

Palavras-chave: cinema na escola; reeducação do olhar; experiência estética; indústria cultural; hermenêutica objetiva; didática negativa.

ABSTRACT

This research is part of the investigations that focus on the link between cinematographic language and aesthetic formation. Specifically, we part from the critique of the way in which school education promoted by hegemonic school models appropriates cinema – demarcated, predominantly, by transforming movies into didactic objects that stand in the way of experience or, still, by maintaining fun and entertainment in line with semiformalization - to investigate the character of a school formative proposition in tune with the aesthetic experience with cinematographic language and with a project of reeducation of the view. Our central objective is to explore and to understand the meanings of the aesthetic experience with cinema as pedagogical praxis. Our efforts are directed to the following question: could the appropriation of cinematographic language at school be re-signified in the direction of an aesthetic-cultural formation aimed to reeducation of the view? We consider the hypothesis that the reeducation of the view and the aesthetic experience, when seen as telos of a theoretical-critical formative orientation that aims to provide conditions for the critical-philosophical exercise around the cinematographic language, can only be read in the context of negativity - or, in other words, as a negative pedagogy of cinema. In order to embody the investigative process around it, we approach empirics based on the theoretical-methodological construct guided by Objective Hermeneutics, which then becomes the interpretive method of our data. We used the empirical reconstruction operated by this methodology to interpret the contradictions that emerge from what we named “pedagogical interventions”: didactic activities carried out by the researcher, in a classroom of the 5th year of Elementary School, in which students has watched five movies, which were later discussed collectively. The critical interpretation of the data from these interventions reveals that the experiences of the students with the presented movies were marked by a basic contradiction – which indicates that, at the same time that the reception of the movies presented strong marks of the model of the movie’s reception typical of entertainment, already consolidated by cultural industry, there was a kind of openness to experience and critical self-reflection, which to some extent come close to the senses of a deep and subjective experience mediated by fantasy and imagination. The interpretation of the data also reveals that didactic mediation, with regard to the experience with cinematographic language, becomes a decisive factor. Faced with this data, our thesis points to a negative pedagogy of cinema that remains open as a negative utopia, which can and must find a place on the margins, among the gaps that emerge from institutionalized pedagogy.

Key-words: cinema at school; reeducation of the view; aesthetic experience; cultural industry; objective hermeneutics; negative didactics.

RESUMÉN

Este trabajo se enmarca dentro de las investigaciones que se centran en el vínculo entre el lenguaje cinematográfico y la formación estética. De manera concreta, partimos de la crítica de la forma en que la educación escolar promovida por modelos escolares hegemónicos se apropia del cine – demarcado, predominantemente, por transformar el cine en objetos didácticos que se interponen en el camino de la experiencia o, aun así, por mantener la diversión y la diversión y entretenimiento en línea con la semiformación – para investigar el carácter de una propuesta formativa escolar en sintonía con la experiencia estética con el lenguaje cinematográfico y con un proyecto de reeducación de la mirada. A partir de esto, definimos como objetivo central explorar y comprender los significados de la experiencia estética con el cine como praxis pedagógica. Nuestros esfuerzos se dirigen a la siguiente pregunta de investigación: ¿se podría resignificar la apropiación del lenguaje cinematográfico en la escuela en la dirección de una formación estético-cultural que pretenda reeducar la mirada? Consideramos la hipótesis de que la reeducación de la mirada y la experiencia estética, cuando se ve como telos de una orientación formativa teórico-crítica que pretende brindar condiciones para el ejercicio crítico-filosófico en torno al lenguaje cinematográfico, sólo puede leerse en el contexto de la negatividad – o, en otras palabras, como una pedagogía negativa del cine. Para encarnar el proceso investigativo en torno a él, abordamos la empírica a partir del constructo teórico-metodológico guiado por la Hermenéutica Objetiva, que luego se convierte en el método interpretativo de nuestros datos. Utilizamos la reconstrucción empírica operada por esta metodología para interpretar las contradicciones que surgen de lo que llamamos “intervenciones pedagógicas”: actividades didácticas realizadas por el investigador, en un aula de 5º año de Primaria, en las que se presentaban a los alumnos cinco películas, que luego se discutieron colectivamente. La interpretación crítica de los datos de estas intervenciones revela que las experiencias de los estudiantes con las películas presentadas estuvieron marcadas por una contradicción básica - lo que indica que, al mismo tiempo que la recepción de las películas presentó fuertes marcas del modelo de recepción cinematográfico propio del entretenimiento, ya consolidado por la industria cultural, existía, al mismo tiempo, una especie de apertura a la experiencia y autorreflexión crítica, que en cierta medida se acercan a los sentidos de una experiencia profunda y subjetiva mediada por la fantasía y la imaginación. La interpretación de los datos también revela que la mediación didáctica, en cuanto a la experiencia con el lenguaje cinematográfico, se convierte en un factor decisivo. Frente a esta observación, nuestra tesis apunta a una pedagogía negativa del cine que permanece abierta como una utopía negativa, una utopía que puede y debe encontrar un lugar en los márgenes, en medio de las brechas que surgen de la pedagogía institucionalizada.

Palabras-clave: cine en la escuela; reeducación de la mirada; experiencia estética; industria cultural; hermenéutica objetiva; didáctica negativa.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – *Orbis Sensualis Pictus* – p. 58
- Figura 2** – Imagem e linguagem em *Orbis Sensualis Pictus* – p. 58
- Figura 3** - trechos do material didático “*as origens do cinema: jogos ópticos*” – p. 132
- Figura 4** – atividade “*os diferentes planos*” – p. 133
- Figura 5** – público que acompanha paralelamente a narrativa no interior do filme, em *A pequena vendedora de Sol* [1999] – p. 161
- Figura 6** – o encontro entre um morador da favela e os donos dos gatos, em *Couro de Gato* [1960] – p. 167
- Figura 7** – composição e construção imagética em *O menino e o mundo* [2013] – p. 169
- Figura 8** – rompimento com o universo animado em *O menino e o mundo* [2013] – p. 172
- Figura 9** – cenas que provocam o riso – p. 268
- Figura 10** – O amanhecer em Dakar – p. 269
- Figura 11** – Imagens do pensamento de Silli – p. 287
- Figura 12** – Frame de *O Menino e o Mundo* – p. 352
- Figura 13** – *Ato, atalho e vento* [Masagão, 2014] – p. 416
- Figura 14** – *O Espelho* [Tarkovsky, 1975] – p. 419
- Figura 15** – Gabi Teichert, em *A Patriota* [Kluge, 1978] – p. 422
- Figura 16** – *Entrada Proibida* [Produção coletiva, 2019] – p. 426

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – questões da atividade “roda de conversa sobre cinema” – p. 150
- Quadro 2** – organização das intervenções pedagógicas – p. 189

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| INTRODUÇÃO | p. 1 |
| PARTE I – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CINEMA, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A PEDAGOGIA | p. 10 |
| CAPÍTULO 1 – A experiência estética como <i>telos</i> da didática do filme e o impasse da práxis pedagógica | p. 11 |
| 1.1. Cinema e experiência estética | p. 14 |
| 1.1.1. <i>Estética, filosofia e formação: constelação em torno da experiência</i> | p. 14 |
| 1.1.2. <i>O filme, afinal, assiste pelo espectador?</i> | p. 26 |
| 1.2. Experiência estética: um problema da pedagogia? | p. 46 |
| 1.2.1. <i>No encaço das práticas pedagógicas</i> | p. 46 |
| 1.2.2. <i>Práxis escolar e negatividade</i> | p. 61 |
| CAPÍTULO 2 – Aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema.... | p. 70 |
| 2.1. A formação e os sentidos da reeducação do olhar | p. 73 |
| 2.2. A didática e os sentidos da crise | p. 89 |
| 2.3. A educação e os sentidos do deslocamento do cinema | p. 104 |
| PARTE II – A SALA DE AULA EM CENA | p. 115 |
| CAPÍTULO 3 – Pressupostos epistemológicos da pesquisa empírica | p. 116 |
| 3.1. Sobre os procedimentos da coleta de dados | p. 119 |
| 3.2. A Hermenêutica Objetiva e a reconstrução empírica | p. 123 |
| CAPÍTULO 4 – A elaboração das intervenções pedagógicas | p. 130 |
| 4.1. Escolhas didáticas | p. 130 |
| 4.2. A aproximação do <i>locus</i> da pesquisa | p. 141 |
| 4.2.1. <i>A escola</i> | p. 143 |
| 4.2.2. <i>Os sujeitos envolvidos</i> | p. 143 |
| 4.3. A escolha dos filmes | p. 150 |
| 4.3.1. <i>Zootopia: essa cidade é o bicho [2016]</i> | p. 154 |
| 4.3.2. <i>A Pequena Vendedora de Sol [1999]</i> | p. 160 |
| 4.3.3. <i>Couro de Gato [1960]</i> | p. 165 |
| 4.3.4. <i>O Menino e o Mundo [2013]</i> | p. 169 |
| 4.3.5. <i>A Chegada do Trem à Estação [1897]</i> | p. 174 |
| 4.4. A estrutura das intervenções | p. 176 |
| CAPÍTULO 5 – Experiência e didática nas intervenções pedagógicas | p. 181 |
| 5.1. Determinação dos casos: algumas questões preliminares | p. 181 |
| 5.2. Caso 1: A Chegada do Trem à Estação | p. 185 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 5.3. Caso 2: Zootopia: essa cidade é o bicho | p. 223 |
| 5.4. Caso 3: A Pequena Vendedora de Sol | p. 264 |
| 5.5. Caso 4: Couro de Gato | p. 293 |
| 5.6. Caso 5: O Menino e o Mundo | p. 325 |
| PARTE III – PISTAS PARA UM EXERCÍCIO INTERPRETATIVO | p. 360 |
| CAPÍTULO 6 – O preconceito de assistir e o bom espectador | p. 361 |
| 6.1. Experiência estética: contradições e tensionamentos | p. 363 |
| 6.2. Imagens da lanterna mágica na infância | p. 384 |
| CAPÍTULO 7 – Pedagogia negativa do cinema: desdobramentos e impasses..... | p. 398 |
| 7.1. <i>Entr'acte</i> | p. 401 |
| 7.2. Políticas da reeducação do olhar | p. 410 |
| 7.3. Figurações didáticas: um exercício imaginativo | p. 416 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | p. 432 |
| REFERÊNCIAS | p. 441 |
| FILMOGRAFIA | p. 449 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento está inserida no âmbito das investigações que possuem como foco o vínculo entre a linguagem cinematográfica¹, a formação estética e a escola. Em termos específicos, nosso interesse reside na interlocução e no diálogo com as proposições didático-pedagógicas que visam colocar em cheque a apropriação usual dos filmes nos modelos escolares hegemônicos², que os transformam em um recurso didático de apoio aos conteúdos escolares sistematizados ou mero entretenimento irrefletido. Tal forma de apropriação encontra-se coadunada à semiformação e aos mecanismos da indústria cultural, e, conseqüentemente, se torna um obstáculo à experiência com a linguagem cinematográfica.

A consolidação de tal forma de apropriação fílmica nas escolas brasileiras não é algo recente. Desde o advento do Cinema Educativo, na década de 1920, quando já se atribuía aos filmes o sentido pedagógico de um suporte ao ensino e à pesquisa escolar (DUARTE, 2008), até a crescente veiculação dos mais diversos tipos de filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica *mainstream* em momentos recreativos, a cultura escolar vem atribuindo à linguagem cinematográfica uma significação extrínseca. Tal significação indica que seu uso foi construído em torno da possibilidade de tornar a escola mais atraente e afinada às tecnologias de seu tempo. Como meio para fazê-lo, a associação dos filmes aos conteúdos escolares acabou por

¹ Optamos por utilizar o termo “linguagem cinematográfica” para qualificar, neste momento, os mecanismos que dão sentido à experiência do espectador de cinema: linguagem que, como coloca Almeida (2009), promove um tipo de educação visual, uma “[...] construção contemporânea da memória e do olhar pelas imagens e palavras em movimento do cinema [...] que vem produzindo, anônima e silenciosa, em arte e simulação, as imagens de nossa memória e as formas de nossa imaginação do real” (p. XI). Em suma, uma linguagem que se corporifica no filme – este que se torna, então, sua expressão objetiva. No entanto, é importante ressaltar que o uso de termos diversos – tais como “linguagem cinematográfica”, “cinema”, “indústria”, “aparato fílmico”, “filme”, dentre outros – será recorrente neste trabalho, em diferentes momentos. Não poderíamos desconsiderar a polissemia de sentidos e significações que surgem quando levamos em consideração as mediações que perpassam a experiência do espectador com a linguagem cinematográfica: ao mesmo tempo em que esta diz respeito aos processos que envolvem a educação do olhar, ela também diz respeito à dimensão industrial da produção cinematográfica enquanto negócio global; ao espaço do cinema, em si, enquanto espaço público, sala escura, momento de imersão; à configuração política das imagens; e à própria ressignificação da linguagem cinematográfica quando esta é apropriada no âmbito das propostas escolares – seja como recurso didático ou entretenimento, seja para outros fins tais como a promoção de cineclubes, experiências de criação e experimentação, dentre outras. Tais mediações, inevitavelmente, estão implicadas e dão sentido à experiência do espectador com a linguagem cinematográfica. Embora nosso trabalho tenha como foco a experiência com a linguagem, em si, em sua interlocução com a interface escolar, o uso de outros termos para nos referirmos a esta surge como uma tentativa de levar em conta a multiplicidade de tais mediações.

² Quando utilizamos o termo “modelos escolares hegemônicos”, nos referimos às escolas de Educação Básica que são orientadas pelo modelo curricular das competências e habilidades. Portanto, não tomamos como referência, no uso deste termo, as práticas escolares e suas diversas orientações teórico-metodológicas, mas sim as orientações político-pedagógicas que são instituídas nas escolas de maneira vertical, em nível macro.

torná-los inevitavelmente também um recurso didático ilustrativo, no qual o professor poderia apoiar-se para, então, utilizar suas mensagens para a elaboração de atividades diversas.

Nossa intenção, nesta pesquisa, é dar continuidade às investigações realizadas em nosso mestrado em Educação Escolar³. As inquietações que levaram à elaboração do projeto de pesquisa, já naquela ocasião, foram fruto de nossas experiências com a docência, com o cinema e com a filosofia – especificamente, a Teoria Crítica da Sociedade –, como um processo de elaboração que, longe de ter se dado de maneira linear e cumulativa, se construiu de maneira sinuosa, em meio às marcas de nossa trajetória profissional e particular. Embora não seja possível delimitar um ponto de partida exato – como um “marco” que teria se tornado o “ponto zero” de nossas inquietações –, é relevante dar alguns passos atrás e retomar esta trajetória.

Durante minha⁴ graduação em Pedagogia⁵, tive a oportunidade de participar de atividades diversas e variadas de pesquisa e extensão: dentre elas, pude participar das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “*Teoria Crítica e Educação*” /Araraquara. Durante tais discussões, tive meu primeiro contato com os termos “indústria cultural”, “experiência”, “semiformação”, “mímese”, “identificação”, dentre outros que configuram categorias caras à interpretação teórico-crítica da realidade. Neste primeiro momento, me abri ao “movimento tateante” (que persiste como um movimento contínuo) em torno das leituras e discussões propostas. Chamava à atenção a densidade dos diagnósticos acerca da realidade, significativos à reelaboração de minhas experiências não apenas como professora em formação, mas como indivíduo que se descobre enleado pelos tensionamentos e pelas contradições das dinâmicas culturais.

Dentre essas dinâmicas, me provocava o que se dizia sobre a arte, em geral, e sobre a significação de suas formas de produção e veiculação no interior de um sistema que a transforma em bem consumível. Tal provocação se tornou incômoda, justamente, por *rasgar o véu*, provocando certo processo de autorreflexão, incipiente, frágil e incompleto – especialmente no que dizia respeito às relações que sempre estabeleci com o cinema, principal alvo das ferrenhas críticas⁶ de Horkheimer e Adorno (1985) e expressão pela qual sempre tive grande apreço e proximidade. Como uma espectadora assídua, buscava desde a infância filmes que me agradavam

³ PERES, H.C. Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar. Araraquara: UNESP, 2016 (dissertação de mestrado).

⁴ Por se tratar de um relato de apresentação, tomamos a liberdade de, neste momento, utilizar a primeira pessoa do singular.

⁵ Pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP (Campus de Araraquara). Data de conclusão: 12/2012.

⁶ Críticas que, em realidade, apontam para um tensionamento entre o campo da arte e a esfera mercadológica da indústria cultural. Tal questão será discutida ao longo desta pesquisa.

os olhos, que me provocavam com a experiência de imersão e que contavam boas narrativas, e isso, até então, era suficiente para que eu cumprisse meu papel. Buscava, nos cineastas, bons “contadores de histórias” – histórias que me trouxessem alguma emoção, alguma sensação desmobilizadora, histórias reais ou fictícias, histórias que me fossem, em alguma medida, significativas. Fazia parte de meu cotidiano procurar estes cineastas, investigá-los e conhecê-los enquanto tal, sem, no entanto, me lançar nas dimensões mais profundas associadas ao “fazer cinematográfico” ou a uma experiência que fosse além daquela já prevista pelas dinâmicas do entretenimento.

Como uma espécie de crise, as primeiras aproximações com a Teoria Crítica da Sociedade me levaram a considerar outras possibilidades de leitura fílmica, que não aquela para a qual eu havia sido educada – ou, em outras palavras, outras possibilidades de *experiência*. Em meio a estas inquietações tão particulares e, ao mesmo tempo, tão coletivas, passei a buscar referências que pudessem ser significativas aos meus dilemas – não apenas referências teóricas, do campo da filosofia, mas cinematografias e teorias cinematográficas outras que pudessem me levar a outros lugares, outras experiências, outras leituras fílmicas: lugares que acabaram por gerar (e ainda geram) incômodos e deslocamentos. Cineclubes, cinedebates, cineaulas, exibições ao ar livre, lançamentos diversos, ciclos de cinema, dentre tantos outros, se tornaram, então, parcela significativa de minhas vivências.

Paralelamente a este movimento de crescente interesse pela linguagem cinematográfica, eu me lançava em direção à docência na Educação Básica – algo que já ocorria desde o início de minha graduação, por meio dos estágios e da participação em projetos tais como o PIBID⁷. Ao me afirmar enquanto professora – e em meio aos tantos dilemas que a ação docente, logo de início, nos traz –, pude perceber que o cinema, fonte de minhas crises, também se fazia presente recorrentemente na escola: majoritariamente como um recurso didático amplamente utilizado para “explicar” os conteúdos de maneira satisfatória, e, por vezes, como entretenimento, utilizado especialmente naqueles momentos em que era necessário manter um grande número de estudantes juntos, em uma mesma sala, devido à falta de professores, por exemplo. Como uma segunda dimensão de minhas inquietações em relação ao cinema, desdobravam-se estes novos questionamentos, que, de alguma forma, me pareciam articulados ao diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural.

Com estas inquietações, elaborei o projeto que logo se tornaria, então, minha pesquisa de mestrado. Nesta, me dispus a desvendar o sentido didático-formativo da linguagem

⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

cinematográfica⁸ - demarcado pela tensão entre o campo da arte autônoma e o campo dos bens padronizados e vendáveis produzidos em acordo com a lógica, com a estética e com a ética da indústria cultural (PERES, 2016). A partir de tal interpretação teórico-crítica, investiguei a forma com que professores do Ensino Fundamental I se apropriavam dos filmes em suas ações didáticas. Com esta investigação, foi possível concluir que a didatização da linguagem cinematográfica na escola demarca a manutenção da semiformação estética tão bem promovida pela grande indústria cinematográfica que se faz expressão da indústria cultural, tolhendo faculdades como a imaginação, a memória e a fantasia; direcionando a formação do gosto para o sempre idêntico; e modulando formas de recepção fílmica estático-harmônicas pela via do entretenimento e da diversão.

Ao contrário de se encerrarem em si próprias, tais conclusões nos encaminham para novos questionamentos: seria possível tensionar os modelos didáticos já cristalizados no interior dos sistemas escolares hegemônicos em direção à proposição de uma formação estética que caminhe na contramão daquela já consolidada sob a égide da semiformação, orientada pelos padrões *mainstream*? Como situar um projeto de reeducação do olhar, em sua relação dialética com a experiência estética, no âmbito de uma práxis estético-formativa? Tal proposição não seria um risco diante da possibilidade de sua cooptação em direção à racionalidade instrumental?

Essas questões remanescentes se tornaram ponto de partida para a elaboração de um novo projeto de pesquisa, que pôde ser desenvolvido durante a pesquisa de doutoramento que será apresentada nesta tese. O *objeto* desta pesquisa é a experiência estética com a linguagem cinematográfica – interpretada enquanto possibilidade de tensionamento da semiformação operacionalizada no interior dos modelos escolares hegemônicos e enquanto *fio de Ariadne* de uma formação escolar direcionada à reeducação do olhar. Dentro deste recorte, trazemos como *objetivo central* explorar e compreender os sentidos de tal experiência enquanto práxis pedagógica, ou, em outras palavras, enquanto uma pedagogia do cinema. Nossos esforços são direcionados para a seguinte *questão de pesquisa*: poderia a apropriação da linguagem cinematográfica nos modelos escolares hegemônicos, como recurso didático e entretenimento, ser ressignificada em direção a uma formação estético-cultural que tenha como norte à reeducação do olhar? Com esta proposição de pesquisa em mente, pudemos nos debruçar sobre a hipótese de que a reeducação do olhar e a experiência estética, quando pensadas como *telos* de uma orientação formativa que almeja dar condições para o exercício crítico-filosófico em torno da linguagem

⁸ Tomando como aporte a filosofia de Theodor W. Adorno e a interlocução com as teorias cinematográficas de Sergei Eisenstein e Alexander Kluge.

cinematográfica, para a crítica à posição usualmente adotada quando do uso do cinema nas práticas escolares e para a própria semiformação estética, vinculam-se a uma *pedagogia negativa do cinema*.

Antes de dar atenção a esta, no entanto, é preciso considerar que a acepção de “*pedagogia do cinema*”, por si própria, não é nova no âmbito dos estudos que têm como foco a interface entre cinema e formação, de maneira geral, e entre cinema e escola, de modo específico. Esta expressão suscita interpretações múltiplas e diversas: autores como Christian Metz (1966) e Serge Daney (2007) defendem que o cinema carrega, em si, uma significação que é involuntariamente pedagógica. Metz (1966) associa essa pedagogia a uma possível crítica aos discursos dominantes, tomando como ponto de partida epistemológico a semiótica; Daney (2007), em *A rampa*, lança mão daquilo que nomeia de “pedagogia dos cineastas”: estes, enquanto pedagogos da imagem, se tornam “pedagogos” ao ensinarem os espectadores através dos dispositivos, procedimentos e narrativas que criam no momento da produção do filme. O autor aponta Godard como principal arquétipo desta pedagogia, uma vez que, segundo Daney (2007), este cineasta consegue transformar o cinema em sala de aula: “[...] Godard transforma o quadro cinematográfico em sala de aula, o diálogo do filme em recitação, a *voz off* em aula magistral, a filmagem em trabalhos dirigidos, o tema dos filmes em nomes de cursos universitários e o cineasta em professor” (DANEY, 2007, p. 83).

Segundo Migliorin e Barroso (2016, p. 20), desde os anos 1990 as pesquisas realizadas no Brasil se apoiam nos ecos da proposta de Daney. Duarte (2002), uma das referências centrais quando se trata da temática, corrobora com a perspectiva de que o cinema é detentor de uma pedagogia, afirmando que este é associado à formação de uma “competência para ver”: uma disposição para analisar e compreender qualquer narrativa contada pela linguagem cinematográfica. A autora afirma que a aquisição dessa competência não decorre unicamente do ato de assistir filmes, mas sim da atmosfera cultural em que os sujeitos estão inseridos. A experiência cultural de assistir delimita as formas com que esses indivíduos se relacionam com o cinema, onde “[...] acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica” (DUARTE, 2002, p. 19).

Nesta mesma perspectiva trabalham também Fresquet (2013), Norton (2013) e Leandro (2001). As autoras, dentro de suas especificidades, entendem a pedagogia do cinema sob a perspectiva da experimentação e da criação: “[...] a criação no cinema, quando compartilhada em processos educativos, é intensa provocadora de inteligências singulares e novas formas de relação

com o outro” (MIGLIORIN e BARROSO, 2016, p. 21). É relevante destacar, ainda, a leitura de Alain Bergala (2008) sobre esta pedagogia: com sua *hipótese-cinema*, Bergala (2008) vê a possibilidade de que o cinema seja inserido enquanto arte na escola, sendo este o primeiro marco de uma pedagogia do cinema que visa romper com o enclausuramento do cinema na lógica disciplinar – o que, segundo o autor, reduz o alcance simbólico desta expressão artística e de sua potência de revelação. Essa pedagogia “escolar” do cinema, segundo o autor, deve se pautar na aceção do filme como “a marca de um gesto de criação” (p. 33), e não como um objeto decodificável. O cinema, na perspectiva do autor, é uma obra de arte, e a escola deve facilitar o acesso aos processos criativos que nele estão implícitos, se responsabilizando por proporcionar aos estudantes um tipo de experiência onde a “criação” possui centralidade.

Embora o aporte de nossa pesquisa encaminhe nossas reflexões para um caminho diverso daquele apontado por Metz (1966), Daney (2007), Fresquet (2013) e Bergala (2008), a apresentação de suas aceções em torno da significação que atribuem à pedagogia do cinema se torna relevante para a construção de um *corpus* interpretativo que aponta, majoritariamente, para o rompimento com a relação institucionalizada e cristalizada entre cinema e educação. Ao mesmo tempo em que corroboramos com tal leitura, entendemos a necessidade de considerar outras vias de reflexão – fundamentadas, especialmente, na Teoria Crítica de Theodor Adorno.

É a partir destas vias que pudemos deduzir que a escola, em seus processos de apropriação dos filmes como recurso didático e entretenimento, também é responsável por efetivar um tipo de pedagogia do cinema. Ao dar vazão a sua *pretensão didatizante*⁹, esta pedagogia afasta os indivíduos do âmbito da experiência estética com a linguagem cinematográfica – por ser orientada pela e para a semiformação estética já consolidada pela grande indústria fílmica. A tensão imanente ao sentido formativo do cinema, desse modo, é esgarçada em direção à adaptação aos moldes dos produtos já consumidos no âmbito da semiformação cultural.

A aspiração de uma *pedagogia negativa do cinema* desponta como crítica a tal pedagogia do cinema já consolidada pela escola. Gruschka (2010), que é tomado aqui como referência central, defende que os sentidos de uma pedagogia negativa estão associados não apenas à denúncia daquilo que é falso na pedagogia por meio da crítica e da negação determinada, mas também à ideia de uma práxis formativa direcionada à autonomia e ao Esclarecimento. Essa práxis, por sua vez, deveria, em tese, não se deixar cair nas malhas dos “negócios pedagógicos”,

⁹ Pretensão esta que transforma a linguagem cinematográfica em objeto didático, em instrumento para atingir fins diversos associados aos conteúdos curriculares programáticos. Uma pretensão que, de certo, torna-se um bloqueio à experiência com o cinema enquanto experiência coletiva, intersubjetiva, reconstrutiva (sobre a qual falaremos nos capítulos 5 e 6 desta tese).

por meio dos quais a indústria cultural, o pragmatismo e a racionalidade instrumental se infiltram nas práticas escolares.

Neste sentido, quais seriam os fundamentos de uma pedagogia negativa do cinema? Até que ponto tal pedagogia, entendida enquanto ideal utópico teórico-crítico, pode ser tomada como práxis? De que maneira e por que ela estaria vinculada a um projeto de reeducação do olhar, voltado à experiência estética com a linguagem cinematográfica na escola? Quais os sentidos de um projeto de reeducação do olhar? Seria possível a lançar mão de uma concepção pedagógica que tenha como norte a negatividade da crítica, que intencione dar acesso ao sentido formativo da linguagem cinematográfica, e que tenha como horizonte a experiência estética com os filmes? De que forma tal pedagogia poderia dar condições para a reflexão negativa sobre a linguagem cinematográfica e sobre o próprio tipo de relação que se estabelece com os produtos fílmicos, sem recair no pragmatismo ou na instrumentalização do objeto fílmico? Tais questionamentos hipotéticos tornam-se subsídio para o desenvolvimento das reflexões que orientam nosso trabalho investigativo.

Optamos por realizar esta pesquisa tomando como premissa o movimento dialético orientado pelas proposições de Adorno (2009). Segundo o filósofo, “Apenas na contradição do que é com relação àquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser revelada” (p. 144). Isso implica que coloquemos em tensão nossas aspirações acerca de uma pedagogia negativa do cinema – em outras palavras, aquilo que ela *pretende ser* – e aquilo que, de fato, se realiza nos termos da realidade da práxis pedagógica. Mediante uma análise que pressupõe a apreensão dos sentidos latentes e o desvelamento das contradições imanentes ao nosso objeto, pretendemos dar corpo a um constructo interpretativo modulado pela crítica e pelo mergulho na realidade da empiria – realidade que será acessada a partir de *intervenções pedagógicas* realizadas pela pesquisadora em uma sala de aula do Ensino Fundamental I.

Para tanto, a Hermenêutica Objetiva será tomada como metodologia, uma vez que esta se consolida como método interpretativo pautado pela interpretação dos sentidos internos e latentes e pelo desvelamento das contradições imanentes ao objeto. Trata-se de uma variante da pesquisa social qualitativa, desenvolvida por Ulrich Oevermann, que toma como referência a Teoria Crítica de Adorno (WERNET, 2009) e visa, por meio da reconstrução empírica, evidenciar as contradições entre o que aspiramos para os termos de uma pedagogia negativa do cinema e o que, de fato, se realiza quando esta se torna orientadora da *práxis*.

Daremos início a este movimento dialético tomando como ponto de partida a apresentação do constructo teórico que subsidia nossas aspirações acerca de uma pedagogia

negativa do cinema. Deste modo, na parte I desta tese – subdivida em dois capítulos – apresentaremos o percurso teórico-filosófico que nos levou à hipótese da proposição citada. Este percurso é demarcado inicialmente pela compreensão dos sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica – que, na perspectiva de Adorno (1970; 1994), configura uma experiência subjetiva, que tensiona entendimento e sensibilidade – e pela crítica à supressão de tal experiência em uma racionalidade escolar que se faz predominantemente instrumental. Neste sentido, uma pedagogia do cinema que almeja dar condições para que os indivíduos se aproximem da experiência pode apenas ser compreendida enquanto pedagogia negativa (GRUSCHKA, 2010). A partir daí, traçaremos no segundo capítulo nossas aspirações propriamente ditas em torno da pedagogia negativa do cinema. Optamos por discutir tais aspirações sob o prisma dos três processos que, segundo Gruschka (2014), envolvem o trato das práticas pedagógicas e as tensões circunscritas à práxis escolar: a *formação*, a *didática* e a *educação*.

Munidos de tais aspirações, passaremos à parte II da pesquisa, na qual recorreremos à reconstrução empírica operada pela Hermenêutica Objetiva para nos aproximarmos das contradições presentes nas intervenções pedagógicas que almejam promover uma formação para a reeducação do olhar e para a experiência estética com a linguagem cinematográfica. Para tanto, no capítulo 3 serão discutidas as especificidades epistemológicas da pesquisa empírica – visto que propusemos, enquanto instrumento para a coleta de dados, que a pesquisadora ocupasse uma posição ambivalente, tornando-se uma pesquisadora-educadora que visa operar um processo formativo em sala de aula. Tal constructo metodológico, por seu caráter *sui generis* e contraditório, só se torna uma possibilidade em decorrência de seu vínculo com a forma de análise de dados operada pela Hermenêutica Objetiva.

Já no capítulo 4, explicitaremos de maneira detalhada a forma com que as intervenções pedagógicas foram elaboradas enquanto instrumento de coleta de dados – passando por nossas escolhas didáticas, pela escolha dos filmes a serem exibidos e discutidos, orientada pela tensão entre uma cinematografia *mainstream* e uma cinematografia que detêm certo caráter *antifilmico* (ADORNO, 1994), e pelo encontro com os sujeitos da pesquisa. E, finalizando esta parte, apresentaremos no capítulo 5 as reconstruções empíricas das intervenções pedagógicas, que se tornam “casos” – organizados em torno de cada um dos cinco filmes exibidos –, cuja determinação encontra-se centrada em desvelar os sentidos da experiência dos estudantes com os filmes em questão e o papel da mediação didática frente a esta experiência.

Na parte III do trabalho – que configura nossa tese propriamente dita – retomaremos os dados da realidade das intervenções pedagógicas, revelados por meio da reconstrução empírica,

em uma tentativa de interpretá-los criticamente, em favor da construção de uma tese em torno da pedagogia negativa do cinema. Uma vez que as reconstruções empíricas apontam que nas intervenções pedagógicas, como um espaço de tensionamento, as experiências dos estudantes revelaram uma contradição basilar – que indica que, ao mesmo tempo em que a recepção dos filmes apresentou fortes marcas do modelo de recepção fílmica característico do entretenimento, já consolidado pela indústria cultural, houve, concomitantemente, uma espécie de *abertura* à experiência com a linguagem cinematográfica, que até certo ponto se aproxima de uma experiência subjetiva mediada pela fantasia, pela imaginação e pela memória –, tais contradições serão tomadas como ponto de partida para a elaboração de nossas reflexões.

Deste modo, no capítulo 6 apresentaremos estes desdobramentos na construção da imagem de um *bom espectador*¹⁰ – aquele que se encontra aberto à experiência estética e que abraça o comportamento infantil como uma possibilidade de fuga à razão dominante. No capítulo 7, que fecha este trabalho, apresentaremos as elaborações em torno dos sentidos de uma pedagogia negativa do cinema, tomando como premissa a constatação de que a mediação didática, no que diz respeito à experiência com a linguagem cinematográfica, se torna um fator decisivo para a reeducação do olhar: pudemos deduzir que, dentro dos limites impostos pela semiformação estética e pela racionalidade escolar, o tipo de mediação didática operada ao longo das intervenções pedagógicas mostrou-se promotora um tipo de formação – que, por sua vez, não corresponde em termos estritos, idênticos e imediatos às nossas aspirações iniciais e, por isso, é compreendida como frágil e incompleta no interior de um projeto de reeducação do olhar.

Diante desta constatação, nossa tese aponta para uma pedagogia negativa do cinema que permanece aberta como uma *utopia negativa* – utopia esta que deve encontrar um lugar à margem, em meio às lacunas, aos entreatos e às ilhas que emergem da pedagogia institucionalizada. Tais lacunas, que demarcam a configuração política de um projeto de reeducação do olhar, são acolhidas nas ações pedagógicas que se ocupam da construção de *aulas ensaísticas*, que se preocupam em operar *cortes* e *montagens* alternativas àquelas já operacionalizadas na escola – em suma, ações didático-pedagógicas abertas à apreensão de algo da linguagem cinematográfica e da experiência estética e crítico-filosófica com o cinema.

¹⁰ Uma referência ao “bom ouvinte” adorniano (ADORNO, 2008).

PARTE I – CINEMA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E PEDAGOGIA

CAPÍTULO 1 – A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO *TELOS* DA DIDÁTICA DO FILME E O IMPASSE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O termo *experiência* é bastante dispendioso à filosofia, em geral, e tem sido tomado de maneira recorrente no âmbito das teorias cinematográficas, em sua acepção *estética*, quando da intenção de qualificar as formas com que o espectador se apropria da linguagem cinematográfica. São multifacetados os estudos voltados à compreensão de suas significações, o que implica leituras múltiplas da temática. Longe de arriscarmo-nos na tentativa de abrangê-las de forma cabal, objetivamos, nesse capítulo, discutir a hipótese de que a experiência estética com a linguagem cinematográfica pode ser compreendida enquanto *telos* da *didática* que é imanente aos filmes – sendo esta didática a expressão de seu sentido (semi)formativo –, situando-se, também, no horizonte de um tipo de *práxis* pedagógica cuja aspiração é colocar em cheque as formas de apropriação do cinema já cristalizadas nos modelos escolares hegemônicos.

A conjectura de que os filmes são imbuídos de certo caráter didático foi examinada em nossa pesquisa de mestrado (PERES, 2016), na qual deduzimos, a partir da interlocução entre a filosofia de Theodor W. Adorno e as teorias cinematográficas de Sergei Eisenstein e Alexander Kluge, uma concepção dialética da linguagem cinematográfica, que aponta para uma tensão constitutiva: o cinema, inegavelmente, atua em direção à formação estética de seus espectadores. Trata-se, todavia, de um tipo de formação demarcada pelas contradições que enleiam a esfera da produção fílmica: no âmbito das produções cinematográficas *mainstream*, expressão da indústria cultural, ela converte-se na semiformação por atuar na direção do enrijecimento das sensibilidades e da amortização de faculdades como a imaginação e a fantasia, usurpando a possibilidade da experiência com o não-idêntico. Por outro lado, tal sistema de produção não inviabiliza, de maneira completa, a aproximação entre a linguagem cinematográfica e a arte autônoma, uma vez que há cinematografias que, por meio da radicalidade da forma e do conteúdo, se abrem à possibilidade de que o espectador perfaça os filmes e recobre um tipo de experiência que envolva a sensibilidade e o entendimento.

Esta tensão constitutiva expressa as contradições resguardadas pela (semi)formação estética que reverbera da linguagem cinematográfica. Quando da ocasião da conclusão da pesquisa anteriormente realizada, deixamos em aberto a pressuposição de que essa concepção dialética de cinema remete à certo tipo de experiência que é própria ao aparato em questão, visto que a posição ocupada pelo cinema no campo das artes é tensionada por suas próprias formas de produção. Todavia, constatamos que, em meio à semiformação cultural, tal experiência é limitada pela

proeminência dos produtos imagéticos de uma indústria cultural que, em sua atualidade, desenvolve mecanismos cada vez mais refinados de identificação e apreensão das faculdades crítico-visuais – o que, por seu turno, converte a experiência em semiformação estética e bloqueia o acesso a uma relação consciente com a linguagem cinematográfica. Ademais, no âmbito da formação escolar – universo que, especificamente, nos interessa nesta pesquisa – o bloqueio da experiência com a linguagem cinematográfica é legitimado pela consonância entre a didática, as práticas escolares e a racionalidade instrumental, visto que os filmes são tomados usualmente¹¹ como meio para atingir fins associados aos conteúdos curriculares e, em diversas situações, também como entretenimento irrefletido¹² (PERES, 2016).

Levando em conta tais considerações, entendemos que a experiência estética, ao menos em tese, encontra-se no horizonte do tipo de formação promovida pelo cinema, constituindo seu *telos*. Tal experiência, carregada da promessa de se fazer resistência à integração, de gerar o ocaso dos processos de identificação engendrados no seio da indústria, deveria se fazer norte, de modo específico, para um tipo de formação escolar que, no que diz respeito às práticas educativas associadas ao cinema, deveria direcionar-se ao compromisso com um processo de reeducação das sensibilidades já formatadas em consonância com os produtos fílmicos idênticos produzidos no bojo da indústria cultural.

Todavia, não podemos fugir dos seguintes impasses: é possível que a experiência estética se faça horizonte de uma *práxis* pedagógica escolar? É plausível, ainda, almejar o acesso à dimensão formativa do cinema, levando em conta a proeminência da semiformação estética e as contradições que enleiam a apropriação dos filmes no âmbito da racionalidade pedagógica? Quando lançamos mão dessas indagações, tocamos em dois pontos nevrálgicos para o encaminhamento da pesquisa. Primeiramente, como já dito, a *ratio* que permeia a concepção hegemônica de pedagogia e que se traduz nas práticas escolares comumente associadas ao cinema, que inviabilizam a experiência em seu sentido mais amplo¹³, e, por isso, tornam-se um

¹¹ Não desconsideramos a existência de propostas que visam desmistificar a posição didática atribuída ao cinema na escola: as pedagogias do cinema (BERGALA, 2008; DUARTE, 2008; MIGLIORIN, 2013; NORTON, 2012) ocupam-se da intenção de ampliar a compreensão da linguagem cinematográfica em direção à autonomia do espectador. Todavia, referimo-nos aqui ao que ocorre de forma majoritária no âmbito da pedagogia, e que se sobressai a tais iniciativas.

¹² Utilizamos o termo “irrefletido” no sentido da não realização da experiência estética.

¹³ A concepção de *experiência*, na filosofia de Theodor W. Adorno, permeia o escopo da Formação (*Bildung*), visto que o filósofo infere a relevância da experiência com os conteúdos (ADORNO, 2010). O filósofo associa, ainda, a capacidade de fazer experiências à produção da consciência verdadeira, o que, como questão de base, pode ser pensada como encaminhamento para a autonomia (ADORNO, 1995b). Quando nos referimos, aqui, à experiência em seu sentido mais amplo, referimo-nos ao modelo da experiência formativa que detém potencial emancipatório, e não exclusivamente à experiência estética com o cinema.

impedimento ao contato transformador entre sujeito e objeto. E em segundo lugar, a própria utilização, aqui, da concepção de *práxis*: ao ser tomada no sentido da questão acima colocada, e tendo como referência o que foi postulado por Adorno (1995a), antevemos o risco de que sua apropriação ocorra de maneira aparente (ADORNO, 1995a), sendo possivelmente traduzida como uma proposição didática ou metodológica meramente formal, distanciando-se do sentido que pretendemos elucidar.

Diante desse risco, lançamos mão de uma segunda hipótese: uma *práxis* pedagógica que aspira à experiência estética, que almeja promover a formação de indivíduos aptos à experimentar o cinema, pode ser pensada, unicamente, na esfera da *negatividade* (ADORNO, 2008) – ou, em outras palavras, enquanto uma *pedagogia negativa* (GRUSCHKA, 2010). Neste sentido, o indicativo de uma *pedagogia negativa do cinema* sustentaria a aspiração de uma *práxis* pedagógica que não visa, de modo imediato, promover a experiência estética com os filmes, mas sim proporcionar condições para que os indivíduos envolvidos no processo formativo possam realizá-la. Tais condições estariam associadas ao fortalecimento de faculdades como a fantasia, a memória e a imaginação, e, ainda, à negação determinada das malhas do processo de didatização escolar por meio da crítica.

Para realizar a ampliação da discussão acerca das hipóteses apresentadas até aqui de forma breve e introdutória, organizamos este capítulo em duas seções. A primeira delas tratará da discussão sobre a experiência estética e o cinema. Tomaremos como aporte teórico as considerações de Theodor W. Adorno sobre a experiência com a arte autônoma, presentes em sua *Teoria Estética* (1970), intentando uma interlocução com suas considerações sobre a experiência do espectador de cinema, presentes especialmente em seu ensaio *Notas sobre o filme* (1994). Embora sejam inúmeras as críticas feitas ao filósofo por seu posicionamento radical em relação ao cinema que, na década de 1940, se fazia carro-chefe da indústria cultural¹⁴, tomamos como ponto de partida a proposição de que é possível depreender do pensamento adorniano uma concepção de estética cinematográfica, de modo geral, e considerações válidas para se pensar as contradições da experiência estética com o cinema, de modo particular. Segundo Hansen (2012), tais considerações surgem “[...] nas margens e fissuras da dicotomia entre a cultura para as massas e a arte autônoma” (p. 208, tradução nossa). Não deixaremos, ainda, de ponderar a atualidade desta concepção de experiência estética frente aos mecanismos de atuação da indústria cultural hodierna.

¹⁴ Destacamos, aqui, Martin-Barbero (2001), por suas incontáveis afirmações de que Adorno nada compreendera sobre o cinema. Duarte (2002), Gaspar (2002) e Hollows (1995) também são enfáticos em suas críticas.

Na segunda seção, a análise recai sobre os impasses da tríade experiência estética, cinema e pedagogia. Partiremos da crítica à prática escolar e seus ditames pragmáticos associados ao processo de didatização, que trazem como palimpsesto a proeminência da racionalidade instrumental no seio da concepção educativa hegemônica. Tal pragmatismo inviabiliza uma práxis escolar devido à despotencialização da relação entre sujeito e objeto (LOUREIRO, 2007). Nesta direção, partiremos para a análise da concepção de práxis, no sentido adorniano, direcionando nossas reflexões para a associação entre práxis, cinema e escola. Por fim, a partir de tais encaminhamentos, deixaremos em aberto a seguinte questão, sob o formato de uma indagação hipotética: pode a experiência estética estar situada no horizonte de uma pedagogia negativa do cinema?

1.1. CINEMA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

1.1.1. Estética, filosofia e formação: constelação¹⁵ em torno da experiência

As grandes obras de arte e as construções filosóficas permanecem incompreendidas não por sua distância grande demais do âmago da experiência humana, mas pela razão contrária (ADORNO, 2008, p. 244).

Lançar mão daquilo que Adorno postulava acerca da experiência estética não é tarefa simples. Schaefer (2012) explica que, nas obras do filósofo, a construção dos conceitos tensiona a própria lógica conceitual. Ademais, o movimento constelatório empregado por ele impede que tomemos a experiência estética, per si, enquanto unidade isolada em sua obra – visto que seria um erro apartar o momento da recepção daquele vinculado à estética da produção das obras. Não se pode negar, ainda, que a experiência em seu sentido mais amplo é referenciada por Adorno em diversos de seus escritos sobre filosofia, estética e educação, e encaminhar a discussão sem levar em conta este escopo nos custaria uma abordagem superficial da temática, uma vez que a formação se faz fio condutor para a experiência. Como nas palavras de Petry (2015, p. 456), “[...] a experiência filosófica e a experiência estética, além de serem complementares, têm uma mediação interna que se expressa pela ideia da formação da consciência”.

Em sua *Teoria Estética*, de modo específico, Adorno (1970) explicita em diversas passagens este vínculo: “[...] a genuína experiência estética deve tornar-se filosófica, ou então, não

¹⁵ “No comportamento constelativo, o sujeito procura fazer com que os conceitos se reúnam em torno da coisa a ser conhecida, a fim de determinar o seu potencial interno, a fim de atingir, pensando, o que o pensamento necessariamente extirpou de si” (ADORNO, 2008 apud DUARTE, 2009, p. 25).

existe” (p. 152); “[...] a experiência estética oferece aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade” (p. 143); “A continuidade da experiência estética é colorida por todas as outras experiências e por todo o saber de quem faz a experiência [...]” (p. 405). Na *Primeira Introdução à Teoria Estética* (2017), ainda, Adorno define a experiência estética como *compreender objetivo* – que, todavia, não trata do simples e extrinsecamente cognoscível, mas implica um conhecimento que, na mediação da arte, se realiza através das camadas de sentido da obra (p. 110).

Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008, p. 103) apontam que a experiência com a arte se pauta e, ao mesmo tempo, é geradora de um “*saber alternativo*”: este não elimina da arte a reflexão, reduzindo-a a um momento irracional ou meramente intuitivo. A arte detém uma racionalidade que lhe é própria, e que se torna alternativa por se distanciar¹⁶ daquilo que é reproduzido no âmbito da racionalidade instrumental; ela resiste à reprodução da *ratio*. Esta, como colocado por Adorno e Horkheimer (1985), exprime os processos de dominação engendrados no âmbito da ciência moderna, e ao traduzir aquilo que outrora fora natural em relações numéricas e lógicas, produz a cisão entre pensamento e realidade. Como explica Freitas (2008), isso ocorre devido à proeminência de uma lógica onde os meios são colocados em primeiro plano, em detrimento dos fins: “[...] o pensamento despreocupa-se da finalidade com que é usado, interessando-se apenas pelos meios pelos quais é capaz de gerar tecnologias e valores financeiros” (p. 15). Neste íterim, Adorno e Horkheimer (1985) justificam que o projeto do esclarecimento regride ao mito, ocasionando a perda da espontaneidade do pensamento.

A indústria cultural é expressão desta racionalidade no âmbito da produção simbólica, ocupando-se da venda de um modelo de percepções esquematizadas *a priori* – visto que, diferentemente da arte, a indústria ocupa-se da produção de mercadorias que pretendem forjar um tipo de prazer e alegria que, com efeito, atuam na manutenção de sua lógica pela via do entretenimento e da distração administrados durante o tempo livre (ADORNO, 2002). Logo, a indústria cultural se torna um meio de *mistificação* – forjando o mito da felicidade a ser alcançada, que somente é conseguida de forma ilusória através do consumo e da expectativa frustrada da realização total.

Adorno (1970) identifica que a mistificação promovida pela indústria cultural engendra e demarca a consolidação de um tipo de relação meramente aparente entre os indivíduos e os bens culturais:

¹⁶ Não se trata de um distanciamento que fecha aos olhos aos moldes da racionalidade instrumental, mas sim de uma negação determinada.

A experiência plena, desembocada no juízo sobre a obra desprovida de juízo, exige a decisão a seu respeito e, por conseguinte, o conceito. A *vivência* é apenas um momento de tal experiência e um momento falível, com a qualidade da persuasão. [...] O abalo intenso, brutalmente contraposto ao conceito usual de vivência, não é uma satisfação particular do eu, e é diferente do prazer. É antes um momento da liquidação do eu que, enquanto abalado, percebe os próprios limites e finitude. Esta experiência é contrária ao enfraquecimento do eu, que a indústria cultural promove (ADORNO, 1970, p. 233).

O filósofo utiliza o termo *vivência*, assinalado aqui como um *momento* pertencente à *experiência plena*. Adorno aproxima-se, então, das acepções benjaminianas acerca da *Erfahrung* e *Erlebnis* – experiência e vivência. Enquanto a vivência remete à fugacidade, à efemeridade, à ausência de vínculo com a memória e à prevalência do aqui e agora – expressando, deste modo, o rompimento com os processos de continuidade necessários ao profundo contato com os objetos culturais –, a experiência é responsável por entretecer os vínculos com o patrimônio histórico-cultural, por demarcar a autoridade de um saber, pelo “cuidado com o lembrar” (GANEGBIN, 2004, p. 3).

A vivência, segundo o diagnóstico de Benjamin (1989), estaria centrada no indivíduo e em sua percepção isolada, sendo algo que é próprio da Modernidade: a intercepção de sucessivos choques pressupõe uma sucessão de vivências. Esse movimento, na leitura benjaminiana, impossibilita que a experiência – enquanto tessitura objetiva e subjetiva que se revitaliza por meio da narração e do ato de compartilhar que permite que tal tessitura seja trazida ao plano da consciência – se efetive. Como aponta Pucci (2015): “*Erlebnis* é a atitude de quem passa a vida como um espectador, que reage a estímulos; *Erfahrung* é a atitude de quem vive certo grau de reação consciente¹⁷” (p. 159).

Adorno (1970) enfatiza que não se pode desconsiderar que a vivência constitui um momento da experiência – e, este momento, por seu turno, vinculado à diluição do sujeito na obra, à fruição sensível e à apreensão emocional, demarca suas primeiras impressões ao se depararem com o objeto artístico. Seria a vivência, como aponta o filósofo, um “[...] instante em que o receptor se esquece e desaparece na obra: instante de profunda emoção”, que permite que o indivíduo “Deixe de sentir o chão debaixo dos pés [...]” (p. 368). O sujeito é atravessado pelo que

¹⁷ Benjamin (1989) pontua que a vivência está associada à intercepção do choque na modernidade, visto que estes são demasiadamente intensos e não podem ser absorvidos de forma completa. A consciência, então, se mobiliza frente a essa ameaça, e se adapta à receptividade constante do choque. Diferentemente da autêntica experiência, que se inscreve no âmbito de uma memória involuntária (BENJAMIN, 1989), e é responsável por dar acesso às dimensões essenciais do passado e a certos conteúdos do passado individual e coletivo. Para uma análise detalhada desta questão, ver Buck-Mors (1996; 2009), Ganegbin (2004), Rouanet (1990).

vê ou ouve, pela miríade de sensações que a obra lhe causa – e esse momento possui relevância, faz parte da experiência, justamente porque a projeção de conceitos e a cognição não são suficientes para que a experiência se realize.

No entanto, por se tratar de algo momentâneo, como bem colocado por Adorno (1970), a vivência está ligada à imediaticidade da contemplação. A cristalização deste momento, como aponta Schaefer (2012, p. 210), reflete uma “perda de si”: o espectador, quando se restringe à vivência, corre o risco de se perder na obra, pela via da emoção, o que ocasionaria a diluição do eu – ou, em outras palavras, a diluição da diferenciação entre sujeito e objeto –, visto que o primeiro se integra ao momento parcial do contato com a obra. Adorno (1970) vincula tal cristalização da vivência às satisfações momentâneas forjadas pela indústria cultural, que enfraquecem a consciência. Tem-se, aqui, a promessa do gozo contínuo que nunca é consumada, visto que, em função de sua lógica, a indústria “[...] não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer [...] a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 130).

Adorno toma como inspiração o diagnóstico benjaminiano acerca do declínio da experiência para encaminhar sua constatação de que o bloqueio e a impossibilidade da efetivação da experiência com a arte se dão em função da proeminência da razão instrumental, que subsume a relação com os supostos bens culturais – em outras palavras, os produtos travestidos sob a roupagem de “arte” – a categorias meramente formais. Neste panorama, os sujeitos passam a se relacionar com os objetos sob a perspectiva da utilidade e da valorização.

A arte, todavia, em sua crítica à sociedade, é demarcada também por uma racionalidade, e esta não lhe é extrínseca e não visa à reprodução do sempre idêntico, como ocorre na indústria cultural. Na arte, a racionalidade corresponde à sua lógica interna, à unificação dos elementos da obra, àquilo que a torna única e que reside na organização efetivada no momento criador. Trata-se de uma racionalidade *sui generis*, que se distancia do caráter unívoco do conhecimento matemático e lógico instrumental: “[...] a arte é o refúgio do comportamento mimético, como também objetiva o comportamento mimético” (ADORNO, 1970, p. 82).

A produção de sentido nas obras de arte reside no potencial do comportamento mimético, que pertence ao âmbito da não-dominação. A experiência estética, por seu turno, reside na exposição do sujeito à própria experiência mimética. Para Adorno (1970), o significado de

*mimesis*¹⁸ não pode ser traduzido como igualdade forçosa, e também não remete à ideia de imitação ou cópia. Seu significado se amplia em direção a uma forma de produção de saberes e conhecimentos que potencializa a construção de sentidos nas obras de arte. Trata-se de uma flexibilidade que se aproxima da singularidade do concreto, que permite ao sujeito relacionar-se com o objeto artístico sem dominá-lo ou anulá-lo. É nesta direção que “A *mimesis* liga a arte à experiência humana individual” (ADORNO, 1970, p. 43). Ao contrário de promover a cisão entre sujeito e objeto, mediada pelas relações de dominação, a *mímese* sinaliza na filosofia de Adorno (1970) uma relação dialética onde, paradoxalmente, a obra não é apreendida pelo sujeito de forma idêntica, mas através de um contato transformador, sendo este mediado pela estrutura do objeto artístico. Como explica Freitas (2008): “[...] ela não tem sua identidade apreendida de forma abstrata, o que faz com que o sujeito precise conformar-se, na sua singularidade, ao movimento interno da obra de arte” (p. 36).

Segundo Loureiro (2006, p. 94), a *mimesis* na estética de Adorno representa a imagem de uma possível reconciliação entre ser humano e natureza – o que implica, necessariamente, uma negação determinada da racionalidade instrumental. Contudo, ao contrário de tentar fazer da obra de arte uma cópia do mundo natural, através de uma igualdade forçada e direcionada à auto-conservação, a *mimesis* remete a uma imitação não-idêntica, que é intencional e consciente: “Os girassóis pintados por van Gogh são idênticos a si mesmos porque não são idênticos aos girassóis reais. O girassol tem forma natural; o girassol pintado tem forma estética. Cada qual é idêntico a si e não-idêntico em relação ao outro” (SCHAEFER, 2012, p. 312). Nesse sentido, a promessa de reconciliação com a natureza por meio da arte se mantém pela preservação da não-identidade entre indivíduo e natureza – processo que expressa a dialética entre *mimesis* e racionalidade –, e o rompimento dessa tensão, por seu turno, custaria a morte da arte e sua integração à ideologia.

Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008) pontuam que a *mimesis* expressa o momento pré-espíritual, não-conceitual, tornando-se, deste modo, uma forma de saber que não domestica e não anula o objeto artístico. Nas palavras dos autores:

[...] a *mimesis* na arte é o pré-espíritual, o contrário do espírito, mas também aquilo pelo qual o espírito se ilumina e se torna o princípio da construção das

¹⁸ A categoria *mímese* é comumente associada à obra de arte (PUCCI, 2015) desde Platão – para quem a *mímese* denota a representação da beleza do mundo, visto que o objeto desencadeia, por sua beleza, o impulso mimético – e Aristóteles – para quem a *mímese* não se traduz como cópia do real, mas implica a criação, a elevação do existente através de novas interpretações e correlações (implicando, deste modo, relativo poder de autonomia do sujeito na produção de conhecimento). Reside ainda, em Aristóteles, a concepção de *mímese* enquanto uma dimensão que produz o reconhecimento do semelhante. Benjamin, por sua vez, segundo Pucci (2015), considera que “[...] a capacidade mimética humana não foi eliminada pela maneira de pensar abstrata e racional, mas se refugiou na linguagem e na escrita” (p. 104). Adorno, em suas acepções relacionadas à *mímese*, traz de certo modo o resgate da concepção aristotélica e benjaminiana.

obras de arte. Isso significa que, já no elemento mimético está presente a dimensão da racionalidade, pois, re-conhecer, produzir semelhanças contemplam no desenvolvimento de suas atividades criativas o momento do espírito. Significa ao mesmo tempo que no momento da racionalidade estética já está presente e atuante a dimensão do mágico, da expressividade, do aconceitual (p. 105-106).

O momento mimético é entrelaçado, ainda, à expressividade da obra – a lógica de sua construção – e legitima a experiência do sujeito frente à racionalidade do mundo administrado. Ao permear o momento expressivo da obra, ao “[...] subjazer à força da expressividade da obra de arte” (ADORNO, 1970), a mimesis insiste em eliminar aquilo que há de irracional na sociedade, em favor de outra racionalidade, encaminhando-a para o âmbito da não-dominação. Dessa forma, a estreita relação entre arte e sociedade se coloca na categoria em questão.

Sobre essa estreita relação, Adorno (1970, p. 21) elucida que “A arte é a antítese social da sociedade”. O duplo caráter da arte constitui sua ambiguidade e sua potencialidade. A obra de arte, para Adorno (1970), é concomitantemente *fait social* e *autonomia*. Ao mesmo tempo em que é parte da sociedade, ela se contrapõe ao todo que a abriga, negando-o. Nela, está presente a abertura à “*empíria*” (PUCCI, 2015), e, ao mesmo tempo, sua negação determinada: algo que pode ser observado, por exemplo, com Picasso, que, ao retratar *Guernica* [1937], converte os horrores do bombardeio à cidade espanhola em uma complexa obra que dá forma à destruição da vida. A tensionada relação entre forma e conteúdo, que se expressa nas cores – os tons acinzentados elucidativos da dor e da morte –, na construção das figurações, na decomposição imagética da violência destruidora, se fazem arquétipo da realidade desfigurada pela devastação. Ao mesmo tempo em que tais horrores estão contidos na obra, uma vez que o trabalho de Picasso não pode ser apartado de sua própria experiência com a guerra, a expressividade da forma se desprende da mera cópia da realidade, por meio das técnicas cubistas que a desconcertam.

O duplo caráter da arte abala seu contemplador por expressar o rompimento da identidade e da linearidade na qual o sujeito está inserido. A experiência com a arte, deste modo, é entendida como a irrupção de algo novo, que abala os sujeitos que têm sua consciência danificada pelo consumo dos produtos da indústria cultural e que são limitados pela *vivência*, causando, como colocado por Adorno (1970), um tipo de *estremecimento*:

Em última análise, o comportamento estético deveria definir-se como a capacidade de sentir certos estremecimentos, como se a pele de galinha fosse a primeira imagem estética. O que mais tarde se chama subjetividade, ao libertar-se da angústia cega do estremecimento, é ao mesmo tempo o seu próprio desabrochamento; nada é vida no sujeito a não ser o estremecimento,

reação ao sortilégio total que o transcende. A consciência sem o estremecimento é consciência reificada. Mas tal estremecimento, onde se move uma subjetividade sem ainda o ser, é o fato de ser tocado pelo outro. É a partir dele que se constitui o comportamento estético, em vez de se lhe sujeitar. Semelhante relação constitutiva do sujeito à objetividade no comportamento estético une o *Eros*¹⁹ e o conhecimento (ADORNO, 1970, p. 503).

O momento do estremecimento é categorizado, na estética adorniana, como um movimento que demarca o encontro entre a arte e os sujeitos – que, habituados a padrões estéticos sempre idênticos, ao entrar em contato com a obra se deparam com um novo referencial estético, diferente daquele previamente estabelecido. Este contato não deve ser traduzido como uma satisfação particular: o estremecimento desmobiliza, desnorteia, pois o sujeito, frente à obra, compreende suas próprias limitações e sua própria finitude. Deslocado, ele sente o “abalo sísmico” (ADORNO, 1970), sendo que, através deste momento de “angústia”, como pontua o filósofo, novas configurações subjetivas podem surgir.

Ao deixar-se ser tocado pela obra, o sujeito se abre ao comportamento estético, à experiência profunda com seu conteúdo de verdade²⁰, o que, como apontado por Adorno (1970), recobra a construção de uma forma de conhecer que se dá devido “[...] a um instante de imediatidade que, paradoxalmente, é causado pela mediação radical da obra de arte” (CORREIA, 2017, p. 201). Todavia, não se pode afirmar que o acesso à obra, ou a experiência implicada no comportamento estético, se dá pela via de sua compreensão interna individual e particular. Tomar as obras de arte pela via da compreensão, segundo Adorno (1970), é uma escolha arriscada: “[...] quanto mais se aumenta a compreensão tanto mais se intensifica também o sentimento de insuficiência, cegamente inscrito no sortilégio da arte a que se opõe o próprio conteúdo de verdade” (p. 191). Compreender a totalidade de um objeto artístico – o que é algo inexecuível – remete à sua transformação em evidência, em mercadoria; à indústria cultural cabe esse papel. O acesso à arte através da experiência, pelo contrário, é demarcado pelo caráter enigmático da obra.

As obras de arte, na filosofia de Adorno, são enigmas: “As obras de arte partilham com os enigmas a ambiguidade do determinado e do indeterminado. São pontos de interrogação, nem

¹⁹ “Para Adorno, há uma ligação entre a experiência erótica e a estética, tal como sugerido por Platão, uma vez que ambas buscam a experiência do conhecer verdadeiro: a união entre *Eros* e *Logos*” (LOUREIRO, 2006, p. 104).

²⁰ Embora a análise da categoria conteúdo de verdade já tenha sido realizada em nossa dissertação de mestrado (PERES, 2016), vale a pena recapitular aqui que o conteúdo estético de uma obra de arte, na perspectiva de Adorno (1970), pode ser traduzido como conteúdo de verdade: enquanto forma de conhecimento – linguagem que comunica sem comunicar –, a obra de arte dá acesso ao que está imerso em suas múltiplas camadas de significado, entrelaçadas de modo complexo. Tais camadas expressam uma dinâmica histórica, que compõem o sedimento histórico da vivência coletiva. Ao dar acesso ao conteúdo de verdade da obra de arte, o enigma possibilita que a experiência e a aproximação destas camadas ocorram através da reflexão filosófica.

sequer unívocos através da síntese. [...] O enigmático das obras de arte é o seu estar-separado” (ADORNO, 1970, p. 145). Estes se expressam ao provocarem no observador a curiosidade de interpretar ou decifrar aquilo que não é dito pela obra. Magritte, em *A traição das Imagens* [1929], nos provoca com a reflexão sobre o caráter ludibriador da imagem e da linguagem: *ceci n’est pas une pipe*²¹ – a imagem de um cachimbo não é um cachimbo real, em sua objetividade e concretude, mas sim uma representação. Ao mesmo tempo em que esta mensagem encontra-se em uma camada quase superficial, evidente para seu apreciador, é preciso ir mais a fundo para encontrar os enigmas associados à própria estrutura imanente da obra: vemos e não vemos um cachimbo. Quais os sentidos daquilo que se entende por “representação”? De que maneira a forma da obra – e os materiais nela implicados – expressa seu conteúdo de verdade?

“Decifrar” o enigma implica um processo que leva o apreciador não para uma resolução final, ou para uma compreensão totalitária, mas o encaminha para a profunda reflexão crítica sobre o objeto artístico. Tem-se aí o momento da crítica: é reestabelecida a inteligibilidade da relação entre forma e conteúdo de verdade, que se transformam em palavras e aproximam o espectador de uma possível interpretação. Essa aproximação, todavia, é apenas um instante. Como coloca Adorno (1970), em uma analogia com o fenômeno natural do arco-íris: “[...] Se alguém procura aproximar-se de um arco-íris, ele esvanece-se” (p. 189).

Ao esvanecer-se²², a resolução do enigma engendra novos prolongamentos reflexivos que tomam o apreciador de assalto, em um movimento demarcado pelo próprio *devoir* da obra de arte: escavar os enigmas da obra de Magritte não significa, unicamente, encontrar respostas afinadas à intenção do artista, mas sim torná-la suscetível à interpretação no âmbito da temporalidade e do contexto nos quais o apreciador está inserido. Para que tal movimento se realize, é fundamental que seja utilizada sua faculdade imaginativa, que permitirá que os prolongamentos reflexivos se expandam: “A compreensão no sentido mais elevado, a resolução do caráter enigmático que ao mesmo tempo o mantém, está ligada à espiritualização da arte e da experiência estética, cujo médium primordial é a imaginação” (p. 189). Quando o filósofo aponta, nesta citação, a compreensão e a decifração do enigma, há uma referência à ideia de que todas as obras de arte guardam a possibilidade de uma interpretação. Esta, no entanto, não consiste em uma interpretação fechada e consensual, mas sim em uma tentativa de aproximação do conteúdo de verdade da obra que ocorre de modo processual, através da reflexão filosófica.

²¹ Do francês: “Isto não é um cachimbo”

²² Adorno aponta ainda que “O caráter enigmático é o estremeamento como lembrança, não como presença artificial” (1970, p. 433). Ambas as categorias – enigma e estremeamento – não devem ser tomadas enquanto fixidez, enquanto imutabilidade, mas sim como momentos que demarcam o caráter processual da experiência com a obra de arte.

Como consta na *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009), de modo semelhante à filosofia que “[...] mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização, também a arte sobrevive a partir deste momento de profunda negatividade” (p. 10), seria errôneo interpretar a obra de arte como se ela representasse, definitivamente, um mundo verdadeiro em oposição ao mundo falso da realidade. A arte não se faz imagem do mundo verdadeiro: ao contrário, ela sabe de seu caráter efêmero. Por isso a comparação realizada por Adorno (1970) entre a arte e os fogos de artifício, que iluminam e no instante seguinte se consomem.

A experiência estética oferece “[...] aos nossos sentidos uma dimensão de conhecimento, e ao nosso entendimento, uma dimensão de sensibilidade” (ADORNO, 1970, p. 143). Segundo Loureiro (2006, p. 104), reside aí uma nova racionalidade capaz de atrelar intuição e conceito, na qual, por um lado, a intuição não abdique da conceituação, e, por outro, a conceituação não despreze o elemento intuitivo. Daí, conseqüentemente, a profunda relação entre a experiência estética e a experiência filosófica e seu subsídio à formação do apreciador.

Loureiro (2006, p. 104) explica que, tal como a filosofia, a arte remete ao universal, aqui entendido como coletividade: “O que aparece, mediante o qual a obra de arte ultrapassa de longe o puro sujeito, é a irrupção da sua essência coletiva” (ADORNO, 1970, p. 154). Isto, no entanto, não reprime ou sacrifica aquilo que nela há de particular. Tem-se, deste modo, que a relação das obras de arte como o universal é indireta, “[...] pois é pela extrema individualização genuína (de seus materiais, de seus problemas, suas formas de expressar-se) que a arte é portadora do universal” (LOUREIRO, 2006, p. 104 apud ADORNO, 2001a, p. 24-25).

Arte e filosofia, para Adorno (1970; 2009), compõem-se enquanto articulação subsidiada pela não-identidade. Todavia, como explicam Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008, p. 102), tal relação não deve ser interpretada de maneira reducionista. Os autores pontuam que a experiência estética e a experiência filosófica acompanharam Adorno durante quase toda sua vida, e o filósofo encontrou maneiras produtivas de articulá-las – especialmente no que tange à música²³. No entanto, arte e filosofia não são a mesma coisa, apesar de se aproximarem em seu conteúdo de verdade: “[...] complementam-se, em sua *práxis* sociocultural, ao se contraporem e se negarem

²³ “Sua convivência [de Adorno] familiar com a mãe e a tia – musicistas –, o contato com a ‘nova música’ em Viena, o ‘expressionismo’ de Schönberg, as lições do maestro Berg, contribuíram para aumentar os seus conhecimentos sobre a música moderna e tiveram um profundo efeito em seus trabalhos filosóficos posteriores como modelo de seu procedimento metodológico. Na música, ao mesmo tempo que desvendava sua potencialidade expressiva, buscava-lhe a dimensão cognitiva. [...] a filosofia ‘atonal’ adorniana devia muito às técnicas de composição da escola de Schönberg. A Teoria Estética faz inúmeras referências ao entrelaçamento da arte com a filosofia. E a *Dialética Negativa* aponta explicitamente as analogias entre o pensamento crítico e a composição musical” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 96).

mutuamente. Enquanto atividades separadas, ambas verdadeiras em suas próprias particularidades, se convergem” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 96).

A arte contribui com a filosofia pelo impulso de seu conhecimento não-conceitual, levando a filosofia à aspirar o utópico através da *mimesis*. A linguagem expressa na arte não pretende a apresentação de conteúdos discursivos, mas o faz através do não-idêntico que não se conforma à razão instrumental. Deste modo, a relação entre universal e particular se dá através da expressividade que, na relação entre forma e conteúdo do objeto artístico, no material artístico – que traz a marca da historicidade sedimentada, do desenvolvimento técnico da sociedade –, expressa a objetividade social através de uma negação determinada.

Adorno (1970) define que “A filosofia e a arte convergem no seu conteúdo de verdade: a verdade da obra de arte que se desdobra progressivamente é apenas a do conceito filosófico” (p. 153). Por seu caráter não-conceitual, contudo, a verdade da obra de arte não é aparente e imediata, e seu aparecer estético não é suficiente para revelar o conteúdo de verdade ali presente:

É pelo conceito que o espírito das obras de arte, mesmo não sendo conceito, pode ser captado, tornar-se fala e vai além de sua dimensão puramente estética. Daí a necessidade da crítica às obras de arte. No espírito das obras, a crítica reconhece o seu conteúdo de verdade (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 100).

Tem-se aí o contraponto filosófico à arte: a arte comunica sem comunicar e, nesse movimento, provoca o contemplador com prolongamentos reflexivos que são parte do processo artístico²⁴. Todavia, não se trata de um processo de subsunção da filosofia à experiência estética. Trata-se de uma aproximação necessária, posto que a condição enigmática da arte exige que a experiência do apreciador com aquilo que a obra quer expressar possua como norte a reflexão filosófica. Esta, por sua vez, deixa-se permear pela estética sem nela se esvair. Essa relação entre arte e reflexão filosófica aponta para a potencialidade formativa da experiência estética, que tomará corpo na relação estabelecida entre o apreciador e a obra no próprio processo reflexivo que aí é engendrado.

Nesse sentido, não se pode considerar que a experiência com a arte seja apenas imediata ou intuitiva: “A pura intuição não pode atribuir-se às obras de arte em virtude da sua refratividade

²⁴ Levando em conta, aqui, o caráter autônomo e processual das obras de arte. Adorno (1970) pontua que a arte é um devir, e que, por isso, deve ser interpretada no âmbito do movimento histórico: “A definição do que é arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo que poderá talvez tornar-se” (p. 16). Quando apontamos que os prolongamentos reflexivos são parte do processo artístico, intentamos inferir às diversas possibilidades de interpretação, que demonstram o desprendimento da arte de sua função cultural.

constitutiva. [...] Se fosse inteiramente intuitiva, transformar-se-ia na empiria de que ela se desvia. A sua mediatidade, porém, não é um *a priori* abstrato, mas diz respeito a todo momento estético concreto” (ADORNO, 1970, p. 151). Adorno defende que, para além do sentimento de admiração perante o enigma, é necessário experienciar, através da reflexão filosófica, o próprio processo de constituição da obra, o conteúdo sedimentado em sua forma, os processos e materiais ali presentes, e isso, por sua vez, implica que o apreciador conheça sua historicidade, as técnicas que lhe são imanentes.

A imediatividade, então, não é suficiente para a experiência estética: esta necessita da intencionalidade, da concentração, da imaginação e da consciência do apreciador quando se coloca frente à obra – um processo que, ao contrário de integrar o sujeito ao objeto apreciado, como ocorre na indústria cultural, exige distância crítica. Como explica Pucci (2015), “Esse experimentar plenamente a intimidade da obra exige do contemplador uma decisão, um julgamento, um conceito: que sua experiência seja relatada através de ideias e juízos; que ele se torne o porta-voz daquela que se desnudou a seu olhar demorado e persuasivo” (p. 433).

Destarte, filosofia e estética encontram-se no mesmo plano, e ambas convergem com o sentido formativo da experiência visto que há implicada, nesta relação, uma dinâmica não restritiva do impulso mimético. É nesse sentido que a experiência estética se torna forma de conhecimento que guarda a diferenciação da racionalidade instrumental, uma vez que a dialética da relação entre sujeito e objeto, entre razão e experiência sensual, entre saber e sentir se mantém tensionada, não se deixando cristalizar em apenas um dos polos da relação.

A dicotomia entre entendimento e sensibilidade, de modo específico, é referenciada por Adorno (1970) por tornar-se uma barreira à percepção do caráter enigmático das obras de arte. O filósofo identifica que essa cisão é um fenômeno consequente dos moldes instrumentais que delimitam as condições de vida dos indivíduos, uma espécie de “[...] caricatura do estado de coisas que, no decurso de milênios de divisão do trabalho, inscreveu esta divisão na subjetividade” (ADORNO, 1970, p. 366). Loureiro (2006, p. 104) explica que a experiência estética, por seu turno, funda a possibilidade de compreender que, na estrutura humana, razão e sensibilidade não se diferem, mas, ao contrário, são interdependentes.

Através da afluência entre deleite e reflexão, entre emoção e análise racional da obra de arte, o sujeito, por meio da experiência, torna-se consciente de sua condição reprimida pela razão dominadora, de sua identidade enrijecida, sem que, com isso, precise anular-se como sujeito no contato com o objeto. Nasce, nesse processo, uma possível expressividade de um indivíduo que não se apropria da arte como algo que lhe é estranho, mas encontra nela elementos que lhe são

próprios. Reside aí uma interpretação daquilo que Adorno (1970, p. 370) postula quando afirma que a experiência com a arte é “[...] é mais do que uma vivência subjetiva: é a irrupção da objetividade na consciência subjetiva”. Tem-se que este “experenciar” é elemento fundamental à formação da consciência, e que a obra de arte, ao promover esse processo formativo, se faz *práxis*. Como nas palavras de Pucci (2015):

A irrupção da objetividade na consciência subjetiva só pode se transformar em uma *práxis* na *polis*, só pode ser um momento ímpar na formação da consciência daquele que viveu essa experiência considerável; ele, à semelhança do que escapou das trevas da caverna e contemplou plenamente a luz, a verdade, vai ter que voltar até os seus e expressar eficazmente sua felicidade; como um privilegiado imerecido foi tocado internamente por uma imensa responsabilidade e como que, por procuração, se sentirá alegremente impelido a compartilhar sua experiência com outros (p. 162).

A formação da consciência implicada na experiência estética, todavia, não pode ser desvinculada da educação da capacidade crítico-reflexiva. A experiência com a arte, em um panorama onde a semiformação estética promovida pelos produtos da indústria cultural se faz imperativa é usualmente apartada da crítica imanente, sendo atravessada pelos processos de identificação operados pela indústria cultural. Ao tomar dos sujeitos as faculdades fundamentais à associação dos conteúdos às representações mais universais – ou a confiscação do esquematismo propriamente dita (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) –, coloca-se em suspensão a possibilidade efetiva da experiência. Não se pode desconsiderar o processo de educação dos sentidos aí envolvido, que consiste em uma *educação estética a partir do mercado* (DUARTE, 2006). Como colocado por Freitas (2003), “A rede de conceitos e preconceitos que usamos para entender a realidade nos desacostuma de admirar o que é diferente; a arte procura, desesperada e fugidamente, reparar isso” (p. 36).

Na perspectiva de Adorno (1970), indivíduos semiformados dentro desses parâmetros dificilmente percebem o caráter enigmático das obras de arte; a tendência é que a crítica imanente seja substituída por uma crítica externa e aparente: “A crítica não se acrescenta de fora à experiência estética, mas é-lhe imanente” (1970, p. 382). Para um apreciador habituado à cadência e à identidade consumidas no âmbito da indústria cultural, demorar-se na reflexão filosófica e dispor-se ao contato com os enigmas presentes em obras como as de Magritte e Picasso é um processo mais complexo. O filósofo explica (ADORNO, 2017, p. 111) que a recepção irrefletida das obras de arte – na qual o apreciador não detém a compreensão daquilo que vê –, onde o

indivíduo é incapaz de acessar o conteúdo de verdade e a reflexão filosófica a ele associada, alimenta o processo de coisificação da consciência engendrado pela indústria.

A partir dessa análise, entende-se a experiência estética como uma experiência formativa, que possui na dialética entre entendimento e sensibilidade, entre arte e filosofia, entre sujeito e objeto, sua razão de ser. A tensão entre a arte e sua integração à esfera mercadológica é um ponto chave para a compreensão da necessidade de que tal experiência torne-se efetiva, enquanto *vir a ser*, suscitando a formação da consciência em acordo com a não-dominação, sem deixar de levar em conta a semiformação da sensibilidade promovida no seio da indústria cultural.

Adorno (1970) pontua, em diversos momentos, que a obra de arte é capaz de provocar no sujeito os abalos sísmicos fundamentais à fortificação do eu; que as obras de arte que apresentam ao apreciador o caráter enigmático, que recobram uma densa relação entre forma e conteúdo, podem vir a provocar a reflexão crítico-filosófica em seu apreciador. Todavia, há que se considerar que cada expressão artística detém suas particularidades, e que, Adorno (1970), quando de suas considerações acerca da experiência estética com a obra de arte, já antevia que o cinema não ocupava essa posição – uma vez que este nasce a partir de uma técnica extrínseca, apta a atuar em consonância com as necessidades do mercado.

Com base em tal aceção e nas considerações de Adorno, pensamos ser válido questionar: é possível que o espectador de cinema realize a experiência estética, tal qual aqui apresentada, com a linguagem cinematográfica? É possível deduzir, da filosofia estética de Adorno, uma concepção de experiência estética distintiva, pautada pela tensão imanente ao meio fílmico? A constelação em torno da experiência estética com a obra de arte, apresentada neste primeiro momento, e as categorias a ela associadas, poderiam ser estendidas à significação e compreensão da experiência do espectador de cinema?

1.1.2. O filme, afinal, assiste pelo espectador?

Adorno (1941), em sua crítica à música popular, afirmara que “A composição escuta pelo ouvinte. Esse é o modo de a música popular despojar o ouvinte de uma espontaneidade e promover reflexos condicionados” (p. 121). Com esse argumento, o filósofo justifica que a música popular, por seu caráter *ligeiro* e sua associação ao entretenimento, possui uma estrutura padronizada, na qual apenas os detalhes são ligeiramente modificados em favor da identidade. Sua totalidade não é afetada caso algo seja alterado, uma vez que toda sua estrutura não passa de um automatismo: os detalhes são substituíveis à maneira de uma engrenagem maquinal. A capacidade

de ouvir é, então, afetada por esse processo de fetichização da música, que torna os ouvidos dóceis ao tipo de produção veiculada pela indústria cultural: ouve-se a música conforme o esquema estabelecido *a priori*. Por isso a inferência de que a composição, neste contexto, escuta pelo ouvinte.

Resguardadas as devidas distinções entre a audição e a visão e entre as formas de experiência com a música e com o cinema, pensamos ser válido, aqui, tomar como referência este elemento da crítica musical adorniana. Embora olho e ouvido, em sua dimensão mais fundante, sejam vinculados a processos de recepção distintos²⁵, entendemos que uma primeira leitura das teses de Adorno sobre a indústria cultural e seus produtos idênticos possa talvez indicar que, na esteira de suas assertivas relacionadas à música, *o filme*, por meio de seus mecanismos próprios, *assiste pelo espectador*.

Como já apontado no início desse capítulo, não há como desconsiderar que as colocações de Adorno sobre a experiência do espectador de cinema são moduladas por suas ferrenhas críticas aos processos de identificação delineados no seio da indústria cultural. Esta discussão sobre o suposto pessimismo de Adorno em relação ao cinema foi realizada em nosso trabalho de mestrado (PERES, 2016), no qual tomamos como base os apontamentos de Loureiro (2006) e Silva (1999). Naquela ocasião, pudemos perceber que, sem descartar suas críticas, é possível deduzir da filosofia de Adorno elementos de uma estética fílmica – que se pauta pela tensão constitutiva entre produto da indústria cultural e potencialidade no campo da arte. Tem-se, a partir dos apontamentos encontrados ao longo de suas obras, uma concepção dialética e contraditória de cinema. Como coloca Hansen (2012), tal concepção implica ponderar que Adorno descortinou tanto os paradoxos da produção cinematográfica no âmbito da indústria cultural, quanto a possibilidade da linguagem cinematográfica fazer-se um desafio à arte – em particular, no que diz respeito à relação entre a técnica estética e a tecnologia industrial (p. 208, tradução nossa).

A experiência com os filmes, desse modo, não deve ser compreendida unicamente a partir dos parâmetros explicitados pelo filósofo em relação à experiência com a obra de arte. Não obstante, as categorias por ele delimitadas para esta também não podem ser abandonadas, pois isto custaria o esgarçamento da tensão entre o cinema e o campo artístico. Foi neste sentido que, ainda em nosso trabalho de mestrado, buscamos explorar algumas das categorias balizadas por Adorno (1970) para as obras de arte em sua tensão com o âmbito da produção cinematográfica: o enigma,

²⁵ “A diferença antropológica entre o ouvido e o olho decorre de seu respectivo papel histórico enquanto ideologia. O ouvido é passivo. O olho é coberto pela pálpebra; é preciso abri-lo. O ouvido acha-se aberto; não tem de dirigir-se tão atentamente a estímulos, senão que precisa, antes do mais, deles se proteger” (ADORNO, 2011, p. 131 apud MAIA, 2014, p. 234).

a relação entre forma e conteúdo de verdade, a técnica, foram interpretados no interior da produção *mainstream*²⁶, levando em conta os elementos da estética naturalista e da pseudo-realidade utilizados como suporte de tais produções. Podemos deduzir que, enquanto produto da indústria cultural, o conteúdo dos filmes não se apresenta como conteúdo de verdade, mas sim como conteúdo fetichizado, convertido em ideologia. Isso implica que, diferentemente das obras de arte, os filmes no circuito da indústria cultural constituem enigmas que se opõem aos enigmas da obra de arte por serem compostos por clichês que se expressam na suposta forma do filme, travestida de uma transparência pseudo-realista (PERES, 2016, p. 48).

Nesta pesquisa, ainda, a apreensão do caráter alienante do cinema enquanto produto da indústria cultural foi compreendida como uma via de acesso a uma possível experiência com a linguagem cinematográfica – levando em conta o próprio diagnóstico adorniano de que a indústria cultural contém o antídoto para suas próprias mentiras (ADORNO, 1994, p. 103) –, através do desvelamento das camadas de significado nele presentes, da compreensão profunda de seu conteúdo fetichizado e de seu formato seriado: uma experiência que, em suma, constituiria um processo de negação determinada.

Junto a esse processo, lançamos mão da hipótese de que seria fundamental que o espectador se aproximasse daquilo que Adorno (1994) nomeia de *antifilme*²⁷. O filósofo utiliza esse termo no ensaio *Notas sobre o filme*, no qual apresenta, a partir de uma defesa do Novo Cinema Alemão, alguns elementos que julga serem válidos para uma produção cinematográfica que intente causar fissuras nas formas de produção da grande indústria – elementos associados tanto às formas de produção cinematográfica quanto à estética do filme. Daí, depreendemos aquilo

²⁶ Baseamo-nos em Felix (2013) para utilizar a denominação *mainstream* ou *padrão hollywoodiano dominante* quando nos referimos ao cinema produzido em acordo com os molodes industriais, por ser este cinema usual e familiar ao grande público. Segundo o autor, a utilização deste termo é uma opção à denominação “cinema clássico hollywoodiano”, pois esta remete aos “princípios da tradição clássica da beleza”, ou mesmo à ideia de um “estado de perfeição clássica” (p. 12), que não condizem com a perspectiva crítica que adotaremos. Na mesma direção de Felix, portanto, optamos por nos referir “[...] a essa forma de cinema como *padrão hollywoodiano dominante*, ou *mainstream*, não por serem termos mais precisos, mas por serem mais próximos da diretriz estética que domina e orienta a produção cinematográfica global” (p. 14).

²⁷ Termo utilizado por Adorno (1994) para caracterizar a constelação fílmica criativa e radical de novos elementos estéticos que, porventura, poderiam tornar-se uma nova possibilidade frente à hegemonia hollywoodiana. Para tanto, a linguagem do cinema *mainstream* deve ser colocada em cheque por uma estética moderna radical, que virá reforçar a possibilidade de que o filme seja inserido no âmbito da arte. Para Adorno, essa estética se corporifica no antifilme, meio através do qual os aspectos da relação entre forma e conteúdo poderão ser recobrados. Como destaca Loureiro (2006): “[...] a modernidade radical de filmes que ameaçam a própria linguagem do cinema, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, reforça a dinâmica e a potência do cinema como arte”. Neste sentido, o “antifilme” apresentaria categorias estéticas vinculadas ao caráter ensaístico, à utilização de materiais diversos, ao rompimento com a narrativa linear, às colagens, à montagem e ao corte que se tornam visíveis, de modo a ocasionar um rompimento no fluxo imagético *mainstream* com o qual o espectador está habituado.

que foi nomeado de *didática do filme* – o sentido formativo da linguagem cinematográfica, pautado pela tensão constitutiva entre mercadoria e arte²⁸ (PERES, 2016).

Naquele momento, todavia, os significados da experiência estética com o cinema não haviam sido ainda aprofundados. Embora tenhamos deixado o indicativo supracitado, o direcionamento de nossas discussões impediu que tomássemos a experiência com o cinema, em sua constelação, de maneira específica. Deste modo, tentaremos dar vazão, nesse momento, às análises que encaminham a uma leitura mais aprofundada sobre o sentido da experiência do espectador, levando em conta os apontamentos de Adorno sobre a arte, sobre a indústria cultural e, de modo específico, suas análises sobre o caráter contraditório da produção cinematográfica.

Não é novidade que o advento do cinema engendrou novas formas de experiência em virtude da percepção da imagem em movimento (BERNARDET, 2000). Com essa nova forma de estímulo sensível, tem-se novos parâmetros que exigem a modificação dos esquemas habituais da percepção, que, a partir de então, defrontam-se com novos padrões: como colocado por Almeida (2009), estas imagens em movimento, em sua complexa tensão estética entre arte e indústria, passam a transitar “[...] por salas de exibição, salas de culto, espalhadas pelo mundo, como uma linguagem universal” (p. 26). Diante desta linguagem, o espectador é inserido em um processo de educação visual – ou, nas palavras de Almeida (2009), “um processo de educação cultural da inteligência visual”, cuja configuração é sensível e, ao mesmo tempo, política, por implicar um posicionamento frente ao novo aparato que constitui um tipo de

[...] produção estética em linguagem da realidade. Um local de arquitetura especial, isolado acusticamente e escuro, onde são colocadas (projetadas) imagens agentes, especiais, extraordinárias, em quadros ordenados (editados) em certa sequência. Imagens agentes por sua vez colocadas em locais (cenários, exteriores, etc.). Imagens agentes corporais (autores reais) para serem vistas (e ouvidas). Um afresco em movimento, uma arte da memória. Imagens agentes nem muito longe, nem muito perto (planos), não muito iluminadas, nem pouco (iluminação, fotografia). Imagens agentes em locais simulando uma narração dramática (ficção) e verossimilhante (cinema, linguagem da realidade) (ALMEIDA, 2009, p. 57).

Não foi sem motivo que os espectadores das primeiras exibições de *A chegada de um trem à estação de Ciotat*, produzido pelos Irmãos Lumière ao final do século XIX, se assustaram ao se depararem com a imagem de um trem e a impressão de realidade ocasionada pelo seu movimento. Essa primeira reação, simbólica no que diz respeito à necessidade de novas formas de

²⁸ Para uma análise mais detalhada dessas colocações, ver Peres (2016).

recepção das “projeções”, dos “planos”, da “iluminação”, da “fotografia” e dos “cenários”, como bem referenciados por Almeida (2009), indica a necessária mobilização do espectador para a aprendizagem da leitura de tal configuração.

A impressão de realidade, quando associada à apropriação dos filmes como entretenimento, passou a se fazer força motriz para a consolidação do cinema enquanto indústria: já nas primeiras décadas do século XX foi possível observar a ascensão do fenômeno Hollywood, com toda a força de um mercado que se erige a partir do modelo das linhas de produção. Dentro desta linha, são cumpridos os protocolos formais e narrativos que orientam a produção do sempre idêntico: apesar da suposta distinção entre os diferentes segmentos – ou, em outras palavras, os *gêneros* –, a adequação ao padrão imposto se sobressai à diferenciação. Isso já se evidencia quando tomamos como referência filmes clássicos do início do século XX, como *Casablanca* [Curtiz, 1942], *O Mágico de Oz* [Fleming, 1939] e *The Paleface* [McLeod, 1948]: embora sejam classificados no interior de diferentes gêneros – respectivamente romance, musical e *western* –, é possível notar que protocolos como a linearidade da curva narrativa, a harmonia formal, a coesão e a transparência estilística são cumpridos à risca.

A técnica cinematográfica cresce e se desenvolve, predominantemente, na consonância com a ascensão do modelo de produção hollywoodiano. Na perspectiva de Adorno (1994), este modelo exprime o distanciamento entre a linguagem cinematográfica e a técnica expressiva da obra de arte por atuar em consonância com o mercado:

A técnica fotográfica do cinema, que antes de mais nada copia, confere mais validade própria para o objeto estranho à subjetividade do que os processos esteticamente autônomos; no percurso histórico da arte, esse é o ponto de retardamento do cinema. Mesmo onde ele decompõe e modifica os objetos (tanto quanto isso lhe é possível), a desmontagem não é completa. [...] Por força dessa diferença, a sociedade se insere no filme de modo bem diverso, muito mais imediato (da perspectiva do objeto) do que na pintura ou na literatura avançadas (ADORNO, 1994, p. 104).

Esse excerto é parte do ensaio *Notas sobre o filme* (1994). Neste ensaio, Adorno trata de maneira mais detida o caráter das técnicas próprias à produção cinematográfica. Esta se implica na experiência do espectador, que estabelece um vínculo diferenciado daquele que outrora estabelecera com a pintura e com a literatura: trata-se de um vínculo imediato. O filme depende da tecnologia industrial, de meios de produção e circulação mecânicos, e isso, na perspectiva de Adorno (1994), bloqueia a possibilidade de que as técnicas cinematográficas se desenvolvam de modo semelhante àquele das técnicas artísticas.

O significado da técnica, na arte, está associado aos processos de dominação do material. Schaefer (2012, p. 309) explica que a técnica artística precisa acompanhar o desenvolvimento produtivo das forças materiais, sua marcha histórica, a fim de não se perder da relação com aquilo que é efetivo. Ela, no entanto, se diferencia da técnica apropriada no âmbito dos processos industriais. Ambas têm em vista a dominação de um material. Os fins do domínio, por seu turno, se diferenciam: a técnica industrial se insere na lei do valor. Logo, é direcionada à produção de lucro e se apoia na exploração e na dominação instrumental que visa o lucro. A obra de arte, por sua vez, tem na técnica uma forma de desencadear a lógica interna do objeto artístico, a formação do material e da dinâmica histórico-social ali implicada, deixando de lado a preocupação com a reprodução mecânica operada nos processos industriais. Nesse sentido, a técnica garante a expressividade da obra de arte tornando-a um objeto esteticamente constituído; ela transparece na forma e é parte do conteúdo de verdade ali implicado, conduzindo à experiência profunda com a obra.

Segundo Hansen (2012, p. 207, tradução nossa), o problema da técnica cinematográfica, para Adorno, reside na utilização da técnica industrial, voltada à produção e reprodução mecânica do filme para produzir o imediatismo e, junto dele, a verossimilhança estética. Isto, para além dos fins voltados à ampliação do mercado cinematográfico, gera construções fílmicas absolutas, que determinam a forma com que o produto fílmico será assistido. Essa absolutização modulada pela técnica volta-se para um tipo de coação coletiva que se baseia na caracterização prévia do público, e que facilmente remete à própria lógica da indústria cultural.

Nesse sentido, a técnica da produção cinematográfica impõe esquemas de comportamento, visto que a coletividade é parte inerente não apenas do filme assistido, em si, mas do próprio processo educativo e semiformativo que determina a forma com que os indivíduos constroem sua aceção acerca do que é o cinema. Nas palavras de Adorno (1994):

Que os filmes forneçam esquemas de modos de comportamento coletivo, não é algo que lhes seja exigido apenas adicionalmente pela ideologia. Pelo contrário, coletividade é algo que penetra até o íntimo do filme. Os movimentos que ele representa são impulsos miméticos. Antes de qualquer conteúdo e conceito eles animam os espectadores e os ouvintes a se movimentarem juntos, como num trem (p. 105).

O filósofo menciona que os espectadores movimentam-se juntos, como num trem, o que se trata de uma referência ao comportamento dos espectadores e como estes eram vistos no século XIX, quando observados durante as exibições públicas dos filmes (TAKEMINE, 2014, p. 143).

Tal movimento é embalado pelos esquemas de recepção fílmica já estruturados e fornecidos pelas produções *mainstream*: pressupõe-se, por exemplo, que todos os espectadores de uma comédia busquem o riso – e, neste sentido, na produção deste gênero a jocosidade lhes é apresentada de maneira que todos possam rir concomitantemente, sem qualquer dissonância. Os impulsos miméticos citados, que se diferem da mimesis enquanto espaço de não-dominação na obra de arte, voltam-se à coação coletiva que se baseia em uma caracterização prévia do público, e que funda-se nos esquematismos da indústria.

Desse modo, a crítica radical de Adorno aos filmes se pauta na constatação de que as técnicas da produção fílmica atua no âmbito dos esquemas do aprisionamento de subjetividades, que através da identificação, levam o espectador a entender “[...] a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 104). No capítulo *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1985), Horkheimer e Adorno inferem que a técnica utilizada pela produção cinematográfica é apta a duplicar objetos empíricos, gerando a ilusão de que o mundo exterior é um prolongamento do que se vê na tela. Tal processo toma do espectador a liberdade da fantasia e do pensamento, não lhe deixando “[...] nenhuma dimensão na qual este possa, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica, permanecendo, no entanto, livre do controle de seus dados exatos” (1985, p. 104).

Os autores se referem, aqui, à impossibilidade de que o espectador divague no quadro da obra fílmica, devido ao bloqueio da fantasia e do pensamento. Adorno (1994), todavia, mesmo diante da constatação sobre tal relação irrefletida, aposta na chance de que os filmes se tornem um produto emancipado: “O filme emancipado teria de retirar o seu caráter *a priori* coletivo do contexto de atuação inconsciente e irracional, colocando-o a serviço da intenção iluminista” (p. 105). Tal colocação relaciona-se, ainda, à afirmação de Adorno (1994) sobre a experiência do espectador:

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. A uma pessoa que, por exemplo, depois de um ano na cidade, permanecer por várias semanas de inteiro repouso numa região montanhosa, pode ocorrer que, no sono ou no devaneio, coloridas imagens da paisagem passem agradavelmente à sua frente ou através dele. Mas elas não se sucedem de modo continuado, uma após as outras; elas têm um intervalo em seu transcurso, como na lanterna mágica da infância. A essa parada no movimento é que as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à escrita: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos

individuais. É possível que esse traço das imagens comporte-se em relação ao filme assim como o mundo dos olhos em relação à pintura ou o mundo auditivo em relação à música. O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência. O meio técnico *par excellence* é profundamente aparentado com a beleza natural (ADORNO, 1994, p. 102, grifo do autor).

É possível entrever, no longo parágrafo citado, alguns dos elementos que, segundo Adorno (1994), podem vir a ligar o cinema à experiência, diferentemente dos processos de identificação no âmbito da indústria cultural – uma ligação que, por seu turno, perpassa diversas mediações.

Uma delas é a dimensão técnica. Por apontar que a estética do filme deve *recorrer* a um tipo de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de *seu caráter tecnológico*, Hansen (2012, p. 213) sugere um possível reposicionamento de Adorno em relação ao problema das técnicas cinematográficas. O filósofo não desconsidera, como já apontamos, que elas são extrínsecas ao filme por serem voltadas ao mercado – diferentemente da arte, em que a técnica é responsável pela expressividade e aponta para o conteúdo de verdade. Todavia, quando afirma que a estética do filme deve recorrer ao espectador, que ela deve contar com a sua experiência subjetiva para que o filme se complete, Adorno infere a possibilidade de que as técnicas cinematográficas não sejam unicamente tomadas enquanto um elemento voltado aos processos de identificação.

Hansen (2012) aponta que isso se deve à aproximação entre Adorno e os movimentos cinemanovistas²⁹ - em especial, o Novo Cinema Alemão –, que lhe chamaram atenção por subverterem as técnicas usuais do cinema *mainstream* – sua estética naturalista – e por se apropriarem de recursos estilísticos que remetem à relação entre forma e conteúdo. Bernardet (2000, p. 93) infere que os movimentos denominados Cinema Novo, que tiveram sua insurgência em diversos países, demarcam um tipo de “[...] renovação que se dá ao nível da temática, da linguagem, das preocupações sociais e das relações com o público”. Dentre os movimentos cinemanovistas mais influentes – como o *Neorealismo italiano*, a *Nouvelle Vague francesa* e o *Free Cinema inglês* –, o Novo Cinema Alemão destaca-se como um dos mais vigorosos e originais (HENEBELLE, 1976). Alexander Kluge, Edgar Reitz, Wim Wenders, Werner Herzog,

²⁹ Embora Hansen (2012) trabalhe com a perspectiva de uma “inflexão” nas considerações de Adorno sobre o cinema na década de 1960 – assim como Silva (1999), Jay (1988) e Hollows (1995) –, que se dá única e exclusivamente em função de sua aproximação do Novo Cinema Alemão e da cinematografia de Alexander Kluge, a pesquisa de Loureiro (2006) trabalha com a hipótese de que, na verdade, não se trata de uma inflexão. Segundo as análises do autor, Adorno, já na década de 1930, reconhece o potencial do cinema, mesmo tendo-o considerado parte da indústria cultural, e que apenas em seus textos escritos entre 1964 e 1969 é que essa perspectiva mostra-se mais explícita. Embora apontemos, em nosso trabalho, apenas as aproximações do filósofo com o cinema na década de 1960, não desconsideramos de forma alguma a hipótese de Loureiro (2006).

Fassbinder, dentre outros tantos cineastas, se propuseram a um tipo de produção cinematográfica que rompesse com uma orientação estritamente comercial, em favor da produção atenta de sua responsabilidade com o público e com as demandas políticas e sociais da época. *Medidas contra fanáticos* [Herzog, 1969], *No Decurso do Tempo* [Wenders, 1976], e *A Terceira Geração* [Fassbinder, 1979] são títulos elucidativos não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também da forma estética que rompe com os protocolos operados pela grande indústria.

Se as técnicas utilizadas no âmbito da produção cinematográfica são totalitárias, e se os filmes já se apresentam prontos ao espectador, privando-o da possibilidade de perfazê-lo pela via da experiência, é preciso que o cinema, através da negação da atração representacional a qual a técnica dá corpo, busque outros modos de organização do material fílmico, causando fissuras nas formas de recepção cristalizadas no âmbito da formação do espectador, deixando espaço para que este *complete* o filme. E esse movimento é identificado, por Adorno, nos filmes produzidos no interior do Novo Cinema Alemão, de modo geral, e por seu amigo Alexander Kluge, de modo particular: obras como *Alemanha no Outono* [1978], *Brutalidade em pedra: a eternidade de ontem* [1960], e mesmo o contemporâneo *Notícias da Antiguidade Ideológica: Marx, Eisenstein, O Capital* [2008], buscam por meio da radicalidade da forma estética trazer à tona conteúdos associados à memória, à elaboração do passado, à estética e à configuração política da Alemanha.

Trata-se de uma possibilidade contraditória, pois como aponta Hansen (2012, p. 218), a prática cinematográfica dificilmente escapa às pressões do mercado e à estética mediada pela mecanização. Adorno (1994), para tanto, aponta como saída justamente um tipo de produção cinematográfica que eleva as supostas “deficiências” do produto fílmico ao patamar da *radicalidade*³⁰, através da manipulação de elementos associados à forma e ao conteúdo do filme: “Nos traços daquilo que é comparativamente sem jeito, sem conhecimento, incerto quanto a seu efeito, nisso é que se entrincheirou a esperança de que os assim chamados meios de comunicação de massa poderiam tornar-se algo qualitativamente distinto” (ADORNO, 1994, p. 100). O filósofo cita como exemplo Charles Chaplin, considerado por diversos críticos um cineasta displicente em relação ao uso da técnica específica do cinema. Ele menciona, ainda, Antonioni com *La Notte* [1961], no qual são eliminados de forma provocativa elementos usuais da técnica cinematográfica.

³⁰ Os elementos e procedimentos técnicos que demarcam a radicalidade da produção cinematográfica – dissonância, falta de conclusão, caráter ensaístico, improvisação, utilização de outras expressões artísticas, enigma, dentre outros – foram já abordados em nosso trabalho de mestrado, a partir da interlocução com a cinematografia de Alexander Kluge. Não abordaremos novamente, detalhadamente, tais procedimentos. Primeiramente, pois já foram analisados em discussão anterior. Em segundo lugar, pois, na seção “*escolha dos filmes*” (capítulo três), exploraremos os elementos da radicalidade em questão por meio de uma interlocução com os filmes escolhidos para a realização da pesquisa empírica.

Esta, nesses casos, é mantida como uma lei negada não por ser abandonada, mas sim desafiada. (ADORNO, 1994, p. 102).

Adorno (1994, p. 102) ressalta, ainda no parágrafo sobre a experiência do espectador, a potencial familiaridade entre o meio técnico e a belo natural, que modulam a experiência com o filme. Essa referência é tomada de sua teoria estética e, para compreendê-la, é necessário recorrer à noção de *transitoriedade*. Segundo Petry (2014), o belo natural representa um ponto comum na dialética entre a natureza, como material não dominado, e a história, enquanto natureza sedimentada. Natureza e arte, por seu turno, se contrapõem, mas se autorreferem: a arte não pode ser desvinculada de seu caráter histórico, e a história não pode ser apartada de sua relação interna com a natureza. Desse modo, ambas se fazem presentes nas obras, dialeticamente.

Quando de sua referência ao “belo”, por sua vez, Adorno (1970) aponta o surgimento da categoria a partir de sua antítese, o “feio”. A natureza tornou-se bela após ser dominada, e apenas com a liberdade conquistada perante a força da natureza, revelou sua beleza como expressividade. Petry (2014, p. 147) explica que “[...] ainda que o belo natural dependa do sujeito para ser percebido, por outro lado, é marca da prioridade do objeto sobre o sujeito, aquilo que escapa ao domínio da racionalidade instrumental, representando, portanto, o não-dominado historicamente”.

Todavia, os processos de dominação e reificação da racionalidade instrumental distorcem a imagem da própria natureza. A arte, por sua vez, através de uma racionalidade voltada à negação determinada deste processo, é mobilizada na estrutura da obra como imagem de um objeto que poderia ser liberto da coerção racional. Nas palavras do filósofo:

O modo de articulação do belo natural e do belo artístico revela-se na experiência que àquele se aplica. Ela refere-se à natureza unicamente enquanto fenômeno, não enquanto material de trabalho e reprodução da vida, muito menos ainda enquanto substrato da ciência. Tal como a experiência artística, a experiência estética da natureza é uma experiência de imagens. A natureza enquanto belo fenomenal não é percebida como objeto de ação. A renúncia aos fins de auto-conservação, enfática na arte, realiza-se igualmente na experiência estética da natureza. A arte não é, como o idealismo pretendia fazer crer, a natureza, mas ela quer manter o que a natureza promete. Só o consegue ao quebrar essa promessa, na retirada para si mesma (ADORNO, 1970, p. 110).

A *experiência estética da natureza*, tal como colocado por Adorno (1970), se constitui na imediatidade – uma promessa, um *vir-a-ser* que tem sua imagem na expressividade da obra de arte. Esta, por sua vez, não proporciona literalmente a experiência da natureza, mas sim aquilo que esta poderia ser. Segundo Petry (2014, p. 176), a presença do belo natural não se refere ao seu

sentido literal, como se fosse necessário uma espécie de retrato de uma paisagem, mas sim ao contato com a natureza pela via da não-dominação.

Ao relacionar a beleza natural ao meio técnico cinematográfico, Adorno (1994) aposta na possibilidade de que o cinema resgate, de forma artificial, um tipo de experiência que remete à dimensão da experiência com o belo natural. Segundo Takemine (2014, p. 146), as imagens cinematográficas teriam, nessa circunstância, a potencialidade de permitir “[...] experiências não somente para aquele que sonha, mas também reavivar as experiências da infância”. Adorno (1994) exemplifica tal questão quando narra a experiência de uma pessoa que, depois de passar algumas semanas em inteiro repouso em uma região montanhosa, através do sonho ou do devaneio acessa as coloridas imagens dessa paisagem – se colocando, de certo modo, na posição de um *Flâneur*³¹ que, tal como retratado pela câmera subjetiva de Marguerite Duras, em *As Mãos Negativas* [1979], se deixa vagar e se perder.

Essas imagens, todavia, não sucedem de modo continuado: elas têm um intervalo em seu transcurso, tal como a lanterna mágica. Adorno (1994) evoca um sentimento de admiração pela memória das imagens, que remete à infância e seu mundo perdido. Segundo Vaz (2010), Horkheimer e Adorno se referem à infância, na *Dialética do Esclarecimento*, como representação de um estado de natureza que é, ainda, privado da razão completa e de um eu fortalecido e a si mesmo idêntico: “[...] criaturas mais próximas da natureza, mais miméticas, menos racionais” (p. 54). A racionalidade mencionada, por seu turno, remete à racionalidade instrumental. Concomitantemente, Adorno (1994) se refere ao momento da escuridão em torno das imagens – em outras palavras, o momento da ausência propiciada pelos cortes.

Loureiro (2006, p. 124) aponta que Adorno, ao utilizar esse exemplo, sugere que a estética cinematográfica pode também recorrer ao espectador, que, na momentânea *lacuna* entre as imagens – ou, na definição de Almeida (2009), em seus *intervalos significativos* –, se utiliza de sua sensibilidade visual, tal qual ocorre nas artes plásticas, para efetivar um tipo de *experiência subjetiva*. Esta possibilidade é correlata à mediação da técnica cinematográfica que, dentro dos limites particulares do próprio meio, pode vir a emancipar-se de seu caráter extrínseco, recobrando a relação entre forma estética e conteúdo, e integrando a esfera daquilo que Adorno (1994) nomeará de *antifilme*.

³¹ “A multidão é seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa, e contudo sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais que a linguagem não pode definir senão toscamente” (Baudelaire, em “*O pintor do mundo moderno*”).

Dentro desse escopo, a experiência do espectador de cinema se aproximaria, em certa medida, daquilo que se espera da experiência estética com a obra de arte, por permitir que ele complete o potencial estético do filme através da coparticipação que preenche essas lacunas deixadas em aberto no momento da produção. Neste sentido, o exercício da imaginação, da fantasia e da memória são, também no cinema, substrato para a experiência. Ao comparar tal experiência àquela propiciada pela lanterna mágica e sua “descontínua sucessão de lâminas”,

[...] [Adorno] não só evoca um sentimento de admiração filtrado através da memória das imagens de um mundo perdido e uma receptividade mimética pré-adulta, mas também implica uma palpável escuridão em torno das imagens luminosas que convidam a imaginação do espectador a ver mais do que está literalmente lá (HANSEN, 2012, p. 237, tradução nossa).

Hansen (2012, p. 239, tradução nossa) explica que a experiência subjetiva com o *antifilme* é enviesada pela temporalidade da beleza natural; trata-se da duração do efêmero, que desaparece no instante em que tentamos apreendê-lo. Entra em cena, aqui, uma aproximação efetiva com aquilo que é enunciado por Adorno (1970) em relação à experiência com a obra de arte: a arte é uma unidade paradoxal de desaparecimento e preservação, um núcleo temporal que promove um tipo de experiência estética que é processual, que se torna *fogo de artifício* (ADORNO, 1970) e que se apoia na duração daquilo que é transitório, se distanciando da aspiração de ser permanente ou totalitária – uma relação de transformação que ocorre quando o sujeito passa a escutar atentamente a obra sem nela diluir-se. A experiência subjetiva mencionada por Adorno (1994), então, de certo modo, remete a consideração de que o cinema, na negação determinada dos processos envolvidos com a indústria cultural que corporificam o *antifilme*, poderia suscitar um tipo de experiência que, dentro das especificidades relativas ao meio, se reconciliaria com aquilo que foi postulado pelo filósofo em relação à experiência com a arte.

Outro elemento destacado em relação à experiência do espectador é a ideia do filme que se faz forma de escrita, negando a identidade ostensiva do fluxo de imagens – “A essa parada no movimento é que as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à *escrita*: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos individuais” (ADORNO, 1994, p. 102, grifo nosso). Tal consideração é correlacionada, pelo filósofo, com o procedimento da montagem que, ao contrário de se responsabilizar pela cópia das coisas do mundo empírico, deveria recolocá-las “[...] em *constelações escriturais*” (ADORNO, 1994, p. 105).

A técnica fotográfica cumpre a função de arrebatrar as imagens tal como se revelam no mundo empírico, como cópias de sua continuidade orgânica. Em um paralelo com os procedimentos de montagem usualmente tomados no seio da indústria cinematográfica *mainstream*, entende-se que a pseudorealidade operada através da montagem transparente e continuativa (THOMPSON, 1985; XAVIER, 2008), que visa à identificação do espectador, caminha, de certo modo, em direção a uma totalidade que atua controlando todos os processos e acontecimentos envolvidos na produção fílmica. Segundo Takemine (2014, p. 145), o que importa para Adorno no processo de montagem não é o estabelecimento de uma ordem anárquica quanto à totalidade aparente das imagens montadas. Sua aposta na “constelação escritural” parece apontar para a *participação do espectador na construção do filme*, através da experiência da *leitura das imagens fílmicas*:

As partes inorgânicas das imagens deveriam constituir uma ‘constelação escritural’. O que ele [Adorno] quis dizer com isso não é claro, mas pode-se supor que através desta constelação se possa abrir um horizonte significativo permitindo o ler das imagens sem retomar um objeto único ou a sua forma copiada. Da maneira acima mencionada, a ‘autocorreção’ das imagens fotográficas pode realizar a ‘intenção esclarecedora’, ao passo que o espectador é confrontado por meio das imagens montadas com um tipo de escrita que normalmente não é acessível apenas por meio das supostas ‘imagens somente copiadas’ (TAKEMINE, 2014, p. 145).

Horizonte significativo que pode ser lido, por exemplo, nas cenas iniciais do longa-metragem *Sedmikrásky* (Ou *As Pequenas Margaridas*), produzido em 1966 por Vera Chytilová. O filme que, em termos gerais, se propõe a uma irônica crítica ao regime soviético, de maneira geral, e à estereotipia do feminino, especificamente, apresenta logo de início imagens distorcidas de bombardeios em lugares diversos, que se alternam com *closes* de uma engrenagem em funcionamento. Não se trata, aqui, da atribuição de significado a cada uma das imagens e planos, separadamente, à sua *forma copiada*, mas sim ao significado que nasce a partir de sua *cópula*, da *terceira imagem* cuja atribuição de sentido depende exclusivamente da experiência do espectador. Evidentemente, há, neste exemplo, algo daquilo que Eisenstein idealizara em torno de seu cinema dialético: basta que nos lembremos de sua reconhecida cena dos relógios, em *Outubro* [1927], como uma alusão à urgência da revolução em escala mundial. Na possibilidade da *cópula* entre planos divergentes – constituídos das imagens dos objetos –, a montagem gerará um resultado qualitativamente diferente de cada elemento considerado isoladamente.

Adorno, por sua vez, ressalta a necessidade de uma produção fílmica gerada a partir de um tipo de montagem que não deduza a carga subjetiva que constituirá o *antifilme*. Seria possível superar, através da proposição adorniana, a consolidação do coletivo ideológico das imagens fílmicas e da coação à identificação por ela engendrada. Para Hansen (2012, p. 233, tradução nossa), tal compreensão da montagem busca não apenas romper com o ilusionismo fetichista, com a ficção da continuidade e com o fechamento diegético da narrativa cinematográfica, mas também produzir significados que são engendrados na relação entre a imagem e o corte: o espaço entre os disparos, neste, torna-se o espaço da diferença e da heterogeneidade. Segundo a autora, através das lacunas deixadas pela utilização dos cortes em favor da montagem forma-se uma terceira imagem que é imaterial, e que demarca a construção do filme na imaginação do espectador. Tal asserção se aproxima daquilo que, segundo Xavier (1984), permite que a montagem se torne o lugar da “ruptura”:

O salto estabelecido pelo corte de uma imagem e sua substituição brusca por outra imagem, é um momento em que pode ser posta em xeque a ‘semelhança’ da representação frente ao mundo visível e, mais decisivamente ainda, é o momento do colapso da ‘objetividade’ contida na indexalidade da imagem. Cada imagem em particular foi impressa na película, como consequência de um processo físico ‘objetivo’, mas a justaposição de duas imagens é fruto de uma intervenção inegavelmente humana e, em princípio, não indica nada senão o ato da manipulação. Para os mais radicais na admissão de uma pretensa objetividade do registro, a montagem será o lugar por excelência da perda de 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 na vida real (aqui estaria implicada uma ruptura com a semelhança) (p. 17).

Ruptura que pode ser observada não apenas nas produções cinematográficas de Kluge e dos cineastas que integram o Novo Cinema Alemão, ou nos filmes de Vera Chytilová e Eisenstein, mas em produções cinematográficas diversas que visam proporcionar ao espectador uma experiência que se distancia daquela demarcada pela linearidade *mainstream*. Essa construção, todavia, não deve pretender se fazer totalitária em direção à emancipação do espectador, emulando um processo similar àquele engendrado pela configuração estética e ética da grande indústria cinematográfica. Adorno pressupõe, de modo implícito, que a experiência não seja modulada pelo controle de reações, pela diretividade do filme em sua intenção de provocar tal experiência – o que o filósofo aponta como um possível abuso ideológico: ou, em suas palavras, “[...] aquele caráter pseudorrevolucionário do difuso, que, com a expressão verbal ‘isso precisa mudar’, já antecipa o gesto do punho batendo na mesa”. (ADORNO, 1994, p. 105).

Adorno (1994, p. 105) amplia suas considerações afirmando que é preciso que a montagem vise acrescentar intenção aos detalhes, visto que a reprodução da realidade, por si só, não expressaria o sentido pretendido à construção do filme enquanto constelação escritural. Tais encaminhamentos em relação à possibilidade da produção cinematográfica ser direcionada a uma intenção emancipatória, que se esforça em romper com os esquemas de apreensão da consciência e que tem como horizonte o processo de reflexão crítica e a experiência subjetiva, culminam naquilo que Adorno nomeia de antifilme – o que, no limite, expressa a tensão dialética constitutiva e imanente ao meio cinematográfico.

Conquanto, é necessário ponderar que tal proposta que aponta para a emancipação do cinema e para a experiência estética do espectador é bastante sutil e está circunscrita a um contexto muito específico – qual seja, a aproximação de Adorno do Novo Cinema Alemão, de forma geral, e das produções cinematográficas de Alexander Kluge, de modo específico. Kluge foi diretamente influenciado pelas teses de Adorno acerca da indústria cultural, e é considerado um praticante da teoria crítica visto que, em suas produções como escritor, diretor ou autor de programas televisivos, demonstra conhecer a lógica e a função da indústria cultural, negando-as na prática (POLLMANN, 2014).

Ao lançar mão da produção de filmes “impuros”, Kluge consolidou através de dispositivos estilísticos como o caráter ensaístico, o enigma, a improvisação, a dissonância, a ausência de conclusão, o uso de materiais artísticos diversificados, a mescla entre ficção e documentário, o uso do corte, uma reconstrução estética do significado atribuído ao cinema que remete ao conceito de antifilme. Adorno, por sua vez, embora já apresentasse um posicionamento tensionado em relação ao cinema desde a década de 1930 (LOUREIRO, 2006), ao se aproximar da cinematografia de Alexander Kluge elaborou considerações mais específicas no que tange à incorporação do cinema no âmbito da arte e à possibilidade de o espectador experienciar de modo mediado o cinema.

Desta ponderação emergem algumas questões que não podemos deixar de levar em conta: a experiência estética com o cinema, na filosofia estética de Adorno, se realizaria unicamente por meio da aproximação com o antifilme de Alexander Kluge? É possível que a experiência estética, em seu devir, manifeste-se a partir do contato com outras cinematografias – até mesmo aquelas que carregam de forma mais explícita e direta a ideologia da indústria cultural? As categorias delimitadas por Adorno para o antifilme, na década de 1960, podem ainda ser tomadas como referência no atual contexto de hiperinflação imagética, no qual a produção cinematográfica digital refina os mecanismos de apreensão da fantasia, da memória e da imaginação?

Tais questões são fundamentais à construção dos sentidos daquilo que entendemos como experiência estética nesse trabalho. Para explorá-las, é necessário retornar às nossas elucubrações iniciais acerca da didática do filme e do sentido formativo da linguagem cinematográfica (PERES, 2016). Quando deduzimos que o tipo de formação promovida pelo cinema pauta-se na tensão constitutiva que é imanente ao meio – associada ao seu caráter indissociavelmente mercadológico e à sua concomitante potencialidade de integrar o campo da arte –, consideramos que a formação aí imbricada também é tensionada: ao mesmo tempo em que ocorre a semiformação da sensibilidade que se dá em acordo com os padrões idênticos veiculados pela indústria *mainstream*, a experiência estética se torna possível em função do caráter artístico também ali presente. Todavia, não se pode negar que a proeminência daquilo a que se tem acesso no âmbito da formação cultural, de maneira geral, é modulada majoritariamente por produtos construídos – ora de forma explícita, ora de modo velado – para fomentar a identificação do público com a lógica da indústria. Tem-se, com isso, um esgarçamento da tensão constitutiva da formação promovida pelo cinema, que se cristaliza enquanto semiformação e que ofusca a potencialidade da experiência.

Quando questionamos a viabilidade de que a experiência estética – no sentido tal qual postulado por Adorno – possa se estender até mesmo para o âmbito dos produtos da indústria cultural, lançamos mão da hipótese já apresentada em nossa pesquisa de mestrado, de que a compreensão do caráter alienado e alienante desses produtos, de sua escrita linear e sua gramática estável³² - que se diferencia da escrita em constelações escriturais, apontada por Adorno (1994), justamente por implicar uma leitura unívoca e superficial – esteja circunscrita à possibilidade de se escavar as camadas de significado presentes no filme, tomando-o também como um enigma. Porém, este enigma *invertido*, ao contrário de apontar para o conteúdo de verdade, tal qual a obra de arte, encaminharia o espectador à reflexão crítica acerca de seu significado alienado (PERES, 2016, p. 79).

Seria recuperada, com isso, a dialética entre sensibilidade e entendimento – como postulado por Adorno (1970) quando de suas elucubrações acerca da experiência com a arte. A aproximação de tais enigmas aconteceria, inevitavelmente, pela via de um profundo processo de reflexão crítica sobre aquilo que se assiste. Tomado pelos prolongamentos reflexivos que apontam para a compreensão dos mecanismos de atuação da indústria cultural implicados no cinema – por

³² É necessário ressaltar que, segundo Bordwell (1985), a linguagem do cinema *mainstream* – e aqui o autor se refere especificamente ao cinema hollywoodiano – é subsidiada por uma gramática que é estável, porém não estática, visto que ela é capaz de assimilar sem grandes problemas modificações técnicas e estéticas – sem modificar seu aparelho de base – devido à sua modulação a partir da mesma natureza flexível e adaptativa do capitalismo. Não cabe aqui uma análise detalhada dos procedimentos utilizados para tal; deixamos o indicativo do trabalho de David Bordwell – *The Way Hollywood tells it: story and style in modern movies* (1985) –, que realiza uma análise detalhada de tais mecanismos.

exemplo, nos clichês e na pseudo-realidade –, o espectador alcançaria uma compreensão de seus mecanismos de atuação e da semiformação de seu próprio gosto em direção ao idêntico. Nesse processo estético-formativo, tem-se o elemento da reflexão filosófica – visto que uma das tarefas da filosofia, na perspectiva de Adorno, como apontam Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008), consiste em “[...] desobstruir com intransigência a densa camada ideológica que oculta as contradições do social e iluminar o duro chão da realidade” (p. 94).

Contudo, tal momento por si só não seria suficiente, visto a extrema relevância de que a formação estética se estenda a um tipo de experiência que supere a vivência modulada pela identificação imposta pelos produtos da indústria. Não se pode desconsiderar que a linguagem cinematográfica tensiona de diversos modos os protocolos formais e narrativos da indústria cinematográfica *mainstream*. E, neste sentido, a aposta de Adorno (1994) em relação à experiência subjetiva com o antfilme é um importante ponto a ser explorado.

Não desconsideramos que as ponderações de Adorno (1994) em relação à técnica cinematográfica e à montagem aqui explicitadas sejam demarcadas pelo seu encontro com Alexander Kluge, e que este encontro é um ponto central de sua estética cinematográfica. Não podemos desconsiderar, também, que a radicalidade implícita na filmografia de Kluge não é restrita – considerando as devidas especificações técnicas e intencionais das produções cinematográficas em suas particularidades. Em um exercício reflexivo – e correndo o risco de um distanciamento das leituras mais ortodoxas sobre as considerações que envolvem a estética cinematográfica adorniana –, lançamos mão da hipótese de que a experiência com o antfilme, especialmente no atual panorama de hiperinflação imagética, pode ser tomada como uma metáfora para a experiência estética com o não-idêntico no âmbito da linguagem cinematográfica. Tal hipótese encontra-se implícita nas considerações do filósofo presentes em *Notas sobre o filme*.

Considerar o antfilme como metáfora para a experiência com o não-idêntico não significa abrir mão daquilo que foi postulado por Adorno (1994) em relação ao filme emancipado, ou mesmo dos elementos estilísticos que na leitura do filósofo aproximam o cinema e a arte moderna radical. É inegável a validade de sua argumentação. Como já apontamos, Kluge consegue dar vazão a esta aproximação quando da produção de seu cinema impuro; também os movimentos cinemanovistas, em larga medida, podem ser lidos como arquétipos daquilo que se nomeia antfilme. Todavia, frente à agudização dos mecanismos de atuação da indústria cultural e de um tipo de produção audiovisual híbrida, pautada na descarga de choques cada vez mais intensos, questionamos: é possível levar em conta os mesmos parâmetros estilísticos delimitados

para o filme na década de 1960? Há, neste contexto, outros elementos estéticos que possam vir a integrar a radicalidade antevista pelo filósofo?

Adorno não viveu para conhecer a cultura digital e seu peso na produção cinematográfica hodierna. Através da composição de um regime estético que tem a celeridade como principal mecanismo de base, tem-se a atualidade de uma indústria cultural que, como colocado por Türcke (2010), modula o cinema e as imagens digitais a partir da diretriz da produção de “imagens anestésiantes”, que estimulam o hábito de ver cenas intensas, carregadas de estímulos, densas em velocidade – hábito que faz do título *Velozes e Furiosos* [2001] uma metáfora mais do que válida. Jean Louis Comolli (2008) denomina esse modelo de *estética da abreviação*. Buscando delinear o atual caráter da produção cinematográfica hegemônica *mainstream* e desvelando alguns de seus mecanismos, o autor aponta que a estética da abreviação é utilizada em favor de um tipo de *experiência de velocidade* (p. 15), na qual a aceleração do olhar do espectador impede qualquer projeção mental mais densa, tornando-se demarcada pela fragmentação excessiva das durações.

Na perspectiva de Comolli (2008), os processos de hibridização audiovisual eclodiram em meados da década de 1980, com a popularização dos videoclipes musicais e sua montagem rápida, repleta de planos curtos ou muito curtos. A produção cinematográfica – antes detentora de um regime estético próprio – passa a se apropriar, a partir de então, das técnicas e dos recursos utilizados na produção de videoclipes, nos programas televisivos e na propaganda, que possuem como principal referência o gesto do “zappeador”: “Impaciência, precipitação, febrilidade, fragmentação, quantificação, histerização do fragmento, fantasma da ubiquidade e da volatilidade. No final das contas: migalhas” (COMOLLI, 2008, p. 16).

A narrativa fílmica – que aos moldes da estética naturalista se fazia fio condutor de uma temporalidade contínua, apta a dar ao espectador a ilusão de que a tela é um prolongamento da realidade – passa a ser interceptada pela fragmentação, que o espectador exige e consome. Tal fragmentação coloca-se em primeiro plano, como um artifício central. Levando em conta a atualidade da indústria cultural – demarcada pelo bombardeio constante de estímulos audiovisuais –, vê-se que a estética da abreviação encontra lugar cativo como aparato que atua no enfraquecimento da capacidade de elaborar representações, na inibição da fantasia e da capacidade imaginativa e, conseqüentemente, na fragmentação da experiência do espectador – limitações que já haviam sido diagnosticadas por Adorno e Horkheimer (1985) e que, no contexto das imagens digitais, encontram-se intensificadas.

Buron (2018, p. 74), identifica que esse regime estético é capaz de produzir formas de experiência baseadas no efeito imediato e efêmero – que, por seu caráter, se distanciam daquilo

que compreendemos aqui enquanto experiência estética. Mediante a repetição, o choque e a variabilidade operada pelo meio – com a intenção de captar a atenção, deslumbrar, surpreender e responder à demanda de estimulação contínua – alimentam uma audiência composta de sujeitos já educados pela ânsia do consumo de estímulos: “A demanda por parte dos sujeitos propicia a busca e o desenvolvimento por parte dos artistas de procedimentos e estratégias para submergir a audiência num fluxo de signos áudio/visuais” (BURON, 2018, p. 74).

Realizamos essa exposição sobre a atualidade da produção fílmica não apenas com a intenção de contextualizar nossa análise e de ressaltar a relevância de se recobrar a experiência estética, tal qual postulada por Adorno, em um contexto no qual o espectador se ocupa constantemente da intercepção de choques cada vez mais intensos. Compreender a lógica e a estética do cinema *mainstream* contemporâneo é algo relevante, ainda, por apontar duas linhas de reflexão, associadas à nossa hipótese de que o antifilme pode ser compreendido como uma metáfora para a experiência estética com o não-idêntico.

A primeira circunscreve à ampliação das características delimitadas por Adorno (1994) para o antifilme na década de 1960. Embora os elementos estilísticos apontados pelo filósofo sejam ainda extremamente atuais e válidos quando se leva em conta a subversão do cinema hegemônico, há que se considerar também que, no panorama da cultura digital, o contato com filmografias que apresentam temporalidades alternativas àquela que privilegia a recepção fragmentada pode vir a ser um exercício válido quando da intenção de ampliar as resistências ao que nos é imputado.

Merece atenção, aqui, o *plano-sequência*³³, técnica que, no âmbito da produção cinematográfica, pode ser caracterizada como a construção de uma cena ou a narração de determinados acontecimentos na qual não são utilizados cortes. Se o *jump-cut*, como aponta Comolli (2008), proporciona ao espectador uma experiência de velocidade, cogitamos a possibilidade de que o plano-sequência, na contramão, possa propiciar uma experiência onde a durabilidade e a continuidade da cena atuem na desmobilização do olhar do “*zappeador*”. Ao nos atentarmos a obras como *Terra em Transe* [Rocha, 1967], filme produzido no interior do movimento cinemanovista brasileiro, ou *Roma, cidade aberta* [Rossellini, 1946] e *A Terra Treme*

³³ Diversas são as teorizações em torno dos sentidos do plano-sequência e a forma com que este se impõe frente à experiência do espectador. Segundo Bazin (1989), a ampla duração deste plano apresenta ao espectador uma temporalidade que o aproxima da realidade. Nesta mesma perspectiva, Pasolini (1983) aponta que “O plano-sequência reproduz o presente na medida em que seu tempo de duração fílmica coincide com a realidade/ação nele registrado” (p. 23). O olho, ao se deparar com a continuidade das imagens, atuaria como uma câmera subjetiva. Não pretendemos, aqui, nos aprofundar na discussão sobre as diversas perspectivas que circunscrevem as leituras diversas sobre o plano-sequência. Tomamos este tipo de produção imagética como referência no sentido de que, sendo uma técnica de produção cinematográfica que recupera uma temporalidade alternativa àquela característica das produções audiovisuais contemporâneas, ele pode ser analisado enquanto uma categoria antifílmica.

[Visconti, 1948], reconhecidos no âmbito do neorealismo Italiano, percebemos que a ênfase no uso dos planos-sequência demanda do público um tipo de atenção e concentração *sui generis*.

Como destaca Maia (2017), é preciso oferecer, em um panorama de aceleração, elementos que favoreçam a criação de tempos alternativos: “[...] desenvolver atividades que sejam portadoras de outras formas de temporalidade em relação às demandas da cultura digital” (p. 129). A experiência com cinematografias que se distanciem daquela qualificada como uma experiência de velocidade, daquela na qual os choques são elevados à potência extrema, em que os cortes são sucessivos e os planos cada vez mais curtos, pode se tornar uma experiência que desperte a faculdade imaginativa que se encontra amortizada devido à celeridade das imagens. De *Nathalie Granger* [Duras, 1972] a *Onde Fica a Casa do meu Amigo?* [Kiarostami, 1987], de *Tire Dié* [Birri, 1960] a *Os Fuzis* [Guerra, 1964], tem-se uma gama de cinematografias que podem, no atual panorama, proporcionar ao espectador uma experiência de radicalidade – na qual o rompimento com o fluxo imagético acelerado e a possibilidade de se demorar nas particularidades de um objeto fílmico que apresenta um ritmo incomum causem fissuras no modelo de recepção de fílmica já consolidado. Embora Adorno (1970) nos apresente a radicalidade enquanto rompimento com procedimentos produtivos pretéritos, talvez seja possível considerar este retorno a temporalidades que não imprimam padrões como uma experiência de radicalidade.

Essa hipótese não deve ser entendida como uma defesa irrefletida da aproximação do modelo clássico narrativo hollywoodiano, ou mesmo uma desconsideração das outras categorias elencadas por Adorno (1994) quando lançou mão da possibilidade do antifilme. A aproximação de filmes que apresentem planos mais longos, temporalidades inusitadas, cortes empregados intencionalmente para causar efeitos que não o de velocidade, pode ser considerada uma experiência antifílmica de desautomatização do olhar que, no limite, se faz também *enigmática*.

Nesta direção, endossamos que o caráter enigmático, também, se estende ao âmbito da narrativa e pode ser assinalado em cinematografias diversas: no *Jogo de Cena* [2007] de Eduardo Coutinho, que brinca com a veracidade da interpretação das histórias narradas; nas *Noites Paraguayas* [1982] de Aloysio Raulino, em sua associação entre a ficcionalidade e realidade dos migrantes paraguaios; nas *Memórias do Subdesenvolvimento* [1968] tão bem retratadas por Gutiérrez Alea; nos exercícios imaginativos e no simbolismo que se desprendem da *Dogville* [2004] de Lars von Trier; no universo onírico dos *Morangos Silvestres* [1957] de Ingman Bergman; em *A Fita Branca* [2009], onde Haneke brinca de negligenciar respostas; na trilogia *on the road*, de Wenders; na atualidade de *Fahrenheit 451* [1966], de Truffaut; na *câmera-corpo* de

Maya Deren; dentre tantos outros que poderiam aqui ser citados por sua complexidade narrativa e formal.

Essa ampliação da compreensão do antifilme, por sua vez, já nos encaminha para uma leitura não restritiva do conceito adorniano, que, não invalidando aquilo que foi apontado pelo filósofo, caminha em direção à experiência com aquilo que não é idêntico, e que, justamente por esse caráter, poderia vir a provocar no espectador certo tipo de *estremecimento* (ADORNO, 1970). Nesse sentido, e, no atual panorama, a experiência estética com o antifilme não é caracterizada, nesse trabalho, apenas a partir das cinematografias defendidas por Adorno na década de 1960.

Todavia, é preciso ressaltar, ainda, que a experiência estética, tal como analisamos aqui, é apontada como um *telos* da didática fílmica e do sentido formativo do cinema, como algo que está em um horizonte a ser alcançado devido à proeminência dos mecanismos de apreensão das sensibilidades que se tornam um impeditivo à sua realização por atuarem de modo sagaz no âmbito do enrijecimento de capacidades como a fantasia, a memória e a imaginação que, dialeticamente, se relacionam com a experiência. Nesse contexto, a experiência teria maior relevância por propiciar um tipo de saber que extrapola a racionalidade instrumental. Levando em conta tal colocação, cabe aqui questionar: em que medida o âmbito da formação sistematizada – em outras palavras, a escola – atua na manutenção da semiformação estética? Haveria efetiva viabilidade para uma concepção educativa e formativa alimentada pela aspiração da realização da experiência com a linguagem cinematográfica, sem, no entanto, que se caia nas armadilhas de uma práxis escolar aparente e pragmática?

1.2.EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UM PROBLEMA DA PEDAGOGIA?

1.2.1. No enalço das práticas escolares

Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento. [...] Ninguém quer fazer experiências, se é que ainda se é capaz de estar aberto a elas (ADORNO, 1995, p. 12/15).

Como visto no excerto em questão, Adorno (1995) sinaliza o bloqueio da experiência, de maneira geral, não como um problema unicamente objetivo; seu enlace com os problemas do conhecimento não deve ser preterido. Embora o filósofo não se refira de modo específico, nessa situação, ao impasse da educação escolar ou das práticas educativas, entendemos que sua assertiva

pode ser assumida como um palimpsesto elucidativo dos impasses que cercam a experiência estética com o cinema no âmbito escolar.

Tais impasses foram apresentados, inicialmente, em nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo estava associado à compreensão da forma com que professores do Ensino Fundamental se apropriavam do cinema em suas práticas pedagógicas cotidianas. Buscamos não restringir essa análise ao âmbito do trabalho pedagógico, mas também ampliá-la em direção à formação cultural desses professores, em uma tentativa de compreender as reverberações desta sobre o uso que faziam dos filmes quando de sua atuação como docentes. A partir dessas análises pudemos observar a consonância com um movimento já cristalizado pela cultura escolar: desde o advento do Cinema Educativo, na década de 1920, quando já se atribuía aos filmes o potencial pedagógico de dar suporte aos conteúdos escolares e auxiliar no ensino e na pesquisa, tem-se uma cristalizada cultura escolar que atribui à linguagem fílmica uma significação extrínseca, que a converte em objeto didático de apoio à compreensão dos conteúdos escolares (PERES, 2016).

Essa investigação nos encaminhou à conclusão de que a presença do cinema na escola, de modo geral, é demarcada pela semiformação estético-cinematográfica que é predominantemente modulada pela indústria cultural. Quando da consolidação destes modelos estereotipados e de uma relação de identificação com o aparato fílmico – o que, por seu turno, exprime um entrave à experiência estética –, a escola não promove um tipo de formação que permita que os indivíduos reconheçam o caráter alienado do cinema em sua faceta mercadológica. Neste sentido, é plausível afirmar que são parcas (senão inexistentes), na escola, as reflexões sobre a relação entre forma e conteúdo no filme e sobre os enigmas neles presentes; que não há indícios de uma reflexão filosófica subsidiada pela imaginação, pela memória e pela fantasia nas atividades associadas ao cinema desenvolvidas pelos professores; e que a experiência com o antfilme, com o não-idêntico, é algo distante do universo escolar, em função do caráter da semiformação estética dos professores que é demarcada pelo consumo de um tipo de cinematografia que se presta à reprodução do sempre igual.

Embora não possamos tomar tais conclusões de maneira generalista, entendemos que o bloqueio da experiência estética com o cinema, associada às práticas de didatização da linguagem fílmica, constitui uma tendência que deve ser analisada com cautela, principalmente porque tais práticas são subsidiadas por demandas bastante complexas, associadas não apenas às práticas escolares enquanto ações particulares e isoladas. A ausência de uma práxis escolar fomentadora da experiência estética exprime a despotencialização da sensibilidade que, como já antevisto por Adorno (2010), produz e reproduz um tipo de regressão que é assentada sobre o processo

semiformativo – no qual a experiência do sujeito é substituída pela fugacidade e pela fragmentação.

Tal colocação aponta para duas questões relevantes em nossa análise. A primeira está associada, de modo mais amplo, à própria absorção da semiformação no âmbito das concepções pedagógicas que norteiam as práticas escolares, e à forma com que esse processo bloqueia uma práxis educativa formativa, de modo geral, e a experiência estética com o cinema, de modo específico. A didática, enquanto dimensão fundamental do processo pedagógico, que toma corpo por meio do ensino e da ação docente, é também demarcada pela semiformação – visto que os processos de didatização expressam a instrumentalidade da *ratio*.

Essa questão nos encaminha à segunda, associada aos significados da práxis pedagógica propriamente dita. Na concepção adorniana, o sentido da práxis pode ser entendido como dimensão especulativa e hipotética da teoria³⁴, mas também como fecundidade práxica. Pucci (2007, p. 142) aponta que pensar a articulação entre teoria e prática educativa, por sua vez, exprime um risco por serem estas duas realidades antitéticas: “[...] a teoria que se realiza na especulação, na contemplação; a educação diretamente preocupada com o quê fazer”. O autor explica que a educação, no panorama hodierno, é demarcada por um incontrolável impulso de apresentar soluções paliativas, voltadas diretamente para a ação, para o agir – o que expressa uma aversão à teoria e engendra uma falsa práxis.

Nesse sentido, abordar a hipótese de uma práxis pedagógica associada à linguagem cinematográfica exprime o risco de uma positivação da teoria, ou mesmo do indicativo de soluções pragmáticas para a problemática em questão, sob a forma de metodologias ou pedagogias que prometem soluções imediatas e instantâneas para os impasses formativos. Como questionado por Pucci (2007):

Como, pois, desenvolver um conjunto de princípios e práticas pedagógicas consequentes que tornem possível a crítica imanente do duro processo de integração social – que invade todos os poros da individualidade – e, ao mesmo tempo, a afirmação da autonomia – atributo insubstituível do conceito de formação – frente às determinações objetivas atuais do capitalismo totalitário? Positivizar uma teoria educacional não seria colorir de rosa o diagnóstico sobre o presente colapso da formação cultural? (p. 143).

³⁴ “[...] a reflexão adorniana se choca frontalmente contra a concepção de teoria enquanto sistema fechado, corpus acabado de verdades; esta perde sua dimensão histórica e se transforma num ventre insaciável que devora furiosamente tudo o que tende a escapar de seu controle; aquela procura resgatar, no processo de sistematização, a capacidade de refletir negativamente a realidade” (PUCCI, 2007, p. 142). Tal processo de dominação é realizado no seio da racionalidade instrumental. Adorno pontua que a teoria deve preocupar-se em pensar a si mesma, colocando-se sempre em suspensão, em tensão, para evitar o risco de sua cristalização.

À luz da Teoria Crítica da Sociedade, a práxis pedagógica que intenta uma atuação na realidade deve fazer-se pela via da negatividade, de uma *intervenção negativa* que não nega a tensão dialética³⁵ imanente ao processo formativo, e que se presta à reflexão crítica acerca dos paradoxos que cerceiam as práticas educativas e a realidade na qual estas se sucedem.

Tomando como base essa acepção, e tentando aprofundar a análise dos fatores que demarcam o bloqueio da experiência no âmbito das práticas escolares, passaremos nesta seção, primeiramente, pela crítica aos ditames pragmáticos que permeiam a pedagogia e chegam às práticas de didatização do cinema – que inviabilizam o contato transformador entre sujeito e objeto fílmico. Posteriormente, passaremos a uma análise mais detalhada dos sentidos da práxis na filosofia de Adorno, em uma tentativa de observar suas possíveis reverberações na práxis escolar e no âmbito hipotético de uma pedagogia negativa do cinema.

É necessário tomar como ponto de partida para tal movimento reflexivo o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a racionalidade instrumental e os processos de dominação que a cercam. No capítulo *O conceito de esclarecimento*, parte da obra *Dialética do Esclarecimento* publicada na década de 1940, os autores se debruçam de modo aprofundado sobre o momento histórico que viviam. Os autores tomaram fenômenos como as guerras mundiais e a brutalidade dos campos de concentração como arquétipos da contradição dialética entre esclarecimento e barbárie³⁶ - visto que, em tais fenômenos, é possível identificar as tensões entre progresso e regressão. A questão implicada na dialética do esclarecimento, então, está associada à compreensão da forma com que a razão se torna irracional. Por que a humanidade, ao contrário de emancipar-se, produz novas formas de barbárie? Como o esclarecimento e seus diversos prolongamentos puderam culminar em fenômenos excruciantes?

Kant (1988), em seu reconhecido ensaio *Resposta à pergunta “O que é o esclarecimento?”*, elucida que o “[...] Esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade, de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (p. 11). O uso da própria razão, do rompimento com a tutela que impede que os indivíduos pensem por si próprios, requer um contexto de liberdade e, nesse sentido, o esforço individual não é suficiente para que a maioria seja alcançada. Ante a isso, o filósofo

³⁵ A tensão dialética aqui mencionada, imanente àquilo que Adorno (2010) aponta em relação à formação, está associada ao seu caráter ambíguo: ao mesmo tempo em que a formação aponta para a emancipação, ela guarda em si o momento da adaptação.

³⁶ “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995c, p. 155).

defende que o exercício público da razão seja uma via de rompimento com a restrição da liberdade, pois, como explica Loureiro (2006, p. 25), este “implica fazer parte de uma comunidade total na condição de erudito e se dirigir por escrito a um público de entendimento genuíno”. A emancipação se daria através de um tipo de autonomia que se manifesta publicamente e que, por isso, se assemelha a um exercício político – que deve ser garantido pelo Estado – que se torna um processo educativo e emancipador.

Horkheimer e Adorno (1985) tomam a acepção kantiana acerca do esclarecimento e da emancipação com a intenção de apontar suas ambiguidades. Os autores o fazem a partir da constatação de que o esclarecimento – antes portador da promessa de humanização das sociedades – contém, em si, elementos da regressão que não podem ser negligenciados, sob o risco de se recair na mitologia da qual ele mesmo tenta escapar. Neste sentido, o suposto progresso material e espiritual é proporcional à regressão a estágios primitivos. Os filósofos inferem que “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (1985, p. 29). Essa acepção remete ao apontamento de que os mitos podem ser entendidos já como formas de esclarecimento, visto que tentavam explicar a origem de fenômenos até então desconhecidos com o objetivo de expurgar o medo e dar aos homens o controle daquilo que os aterrorizava:

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem uma doutrina. [...] Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina de poder que Bacon enaltece como o objetivo a se alcançar. O lugar dos espíritos e demônios locais foi tomado pelo céu e sua hierarquia; o lugar das práticas de conjuração do feiticeiro e da tribo, pelo sacrifício bem dosado e pelo trabalho servil mediado pelo comando. As deidades olímpicas não se identificam mais diretamente aos elementos, mas passam a significá-los (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 23).

Se a magia intencionava aplacar o medo através da identidade – da sacralização do equivalente –, o Esclarecimento busca superar o mito através de um saber prático, útil e calculável, em favor do domínio da natureza. Francis Bacon, citado por Horkheimer e Adorno (1985), propõe o domínio da natureza para transformá-la por meio da ciência moderna – um saber empírico e baseado no método indutivo – que se afasta da metafísica. Todavia, Horkheimer e Adorno (1985) identificam que a contrapartida desta nova ciência se corporifica em um violento processo de dominação, visto que “[...] só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos” (1985, p. 18).

Neste processo, há uma tentativa de substituir o mito por aquilo que é lógico através da construção de um saber útil, alcançável e pretensamente generalista, controlável por todos. Intenta-se encontrar leis universais e gerais para explicar os fenômenos investigados e, com isso, a natureza deixa de ser objeto de contemplação para ser dominada em benefício do progresso técnico. Essa lógica se estende para os indivíduos que, fascinados com as possibilidades daí encarnadas, passam a reverenciar a ciência e os supostos progressos que dela emergem. Resulta daí uma forma de conhecimento que se pretende totalitário e que, por isso, elimina qualquer vestígio da contradição e se converte em mito:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 21).

Os filósofos inferem que o preço pago pela dominação da natureza, além da alienação dos homens em relação aos objetos dominados e da coisificação do espírito, é a reificação do pensamento que, ao contrário de servir à saída da minoridade, degrada-se em mero processo técnico no seio da aparelhagem econômica das relações capitalistas. Os indivíduos, reféns do esclarecimento que os toma tal como um ditador, são manipulados tal qual objetos. Tal processo dizima a multiplicidade do pensamento e suas potencialidades por reduzi-lo a um mero instrumento – algo que pode ser observado na sedimentação da razão nas máquinas: “[...] o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (1985, p. 33). Ao contrário de uma relação consciente com o aparato técnico engendrado, os indivíduos passam a servi-lo através do trabalho alienado, uma vez que a consciência encontra-se subsumida a ele.

Horkheimer e Adorno (1985) designam tal processo como razão instrumental. Os filósofos apontam que há uma estrutura lógico-formal que se torna autoridade na construção do conhecimento, de modo que aquilo que não passa pelo crivo da matematização e da utilidade é tomado como algo suspeito: “[...] o número tornou-se o cânon do conhecimento” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 20). Confia-se nas regras e leis matemáticas. Tudo pode ser mensurado. A matemática torna-se a linguagem mais adequada ao signo da razão instrumental, reduzindo o pensamento a um formalismo lógico e tornando-se um instrumento de dominação. Tal processo resulta na ausência da exigência de pensar o próprio pensamento, visto que este, a partir de então, encontra-se amalgamado à lógica matemática da *ratio*.

Os danos se estendem à própria configuração da sensibilidade, que é apartada do intelecto em decorrência da divisão do trabalho e da dominação do sensório pela racionalidade instrumental. Com isso, a experiência sensível é interdita tanto quanto as capacidades intelectuais, restando aos sujeitos apenas seus resíduos. Não há espaço para o exercício da memória ou para a criação estética; tampouco para a liberdade da imaginação. Horkheimer e Adorno (1985, p. 41) inferem que a regressão das massas, à qual se referem, não é nada menos do que a incapacidade de ouvir com os próprios ouvidos, de tocar os objetos com as próprias mãos, em decorrência de uma nova forma de ofuscamento que substitui as formas míticas já superadas. A semiformação, aqui, torna-se a consciência dominante: “[...] um estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. Nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias” (ADORNO, 2010, p. 21).

Segundo Adorno (2010, p. 24), a racionalidade instrumental implica que a vida dos indivíduos seja modelada, em seu âmago, pelo princípio da equivalência e, por isso, esgota-se em uma existência que reitera o sistema. Este, por sua vez, desafia suas demandas sobre os sujeitos, dura e despoticamente, de modo que não há mais possibilidade de que estes se mantenham no controle da própria vida. Tal processo, segundo o filósofo, favorece a mitologização por meio de uma *consciência indigente*: busca-se nas satisfações substitutivas oferecidas pela indústria cultural o consumo ávido de um prazer que, na verdade, é forjado, visto que a própria indústria é um elemento da mistificação. Com isso, afirma Adorno (2010, p. 25), “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial”.

O peso da racionalidade instrumental e da semiformação recai também sobre a pedagogia – embora Adorno (2010) e Horkheimer e Adorno (1985) não tenham tido a escola como foco de suas análises. A ação, a teoria, a política e a administração pedagógicas tornam-se expressão da instrumentalização característica da *ratio*. Longe de promover a Formação em seu sentido mais amplo, ou voltar-se para a experiência com os conteúdos, os parâmetros que norteiam as instituições do saber sistematizado têm como foco aspectos como os objetivos institucionais, estratégias de ensino que visam a facilitação da aprendizagem, a flexibilização da orientação pedagógica, a prevalência da informação em detrimento dos conteúdos, dentre outros elementos que integram uma esfera pragmática e utilitarista, e que possuem a racionalidade instrumental como seu cerne. O “como fazer”, aqui, detém grande espaço, em detrimento dos problemas ligados aos fins da educação e da Formação.

Segundo Loureiro (2007), no campo da pedagogia o pensamento pragmático tornou-se algo capilar, como um elemento infiltrado na formação docente, na filosofia da educação³⁷ e até mesmo nas definições do quê e como ensinar. Para o autor, trata-se de uma hegemonia que não apenas expressa a submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade instrumental, característica do capitalismo contemporâneo, mas também alimenta o atual processo de danificação cultural. Tem-se, com isso, a indigência de um tipo de prática pedagógica que se desliga da reflexão teórico-crítica para se pautar na lógica do sempre igual, subordinar a reflexão ao imediatamente dado, e se distanciar daquilo que Adorno (2010) afirma ser uma educação crítica, que se presta a um papel “[...] tendencialmente subversivo. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação instrumental técnica e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico” (p. 26).

Adorno (1995a) critica o pragmatismo devido ao seu comprometimento com a manutenção do *status quo*: “[...] ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o efeito prático, útil, do conhecimento” (p. 112). Neste ínterim, a teoria e a consciência permanecem amarradas ao efeito útil do aqui e agora – ou, dito de outro modo, a ênfase permanece restrita à utilidade, subsumindo a teoria crítica à prática imediata. Engendra-se aí um dos problemas da *práxis*, que se perde em função da racionalidade do sempre-igual, que identifica teoria e prática e que dilui a diferenciação entre sujeito e objeto.

Na pedagogia, o pragmatismo ressoa na busca por respostas e soluções imediatas para os problemas vinculados às práticas pedagógicas. Loureiro (2007, p. 529) explica que esse apelo consolida-se enfaticamente na seguinte questão: “[...] as teorias pedagógicas não deveriam oferecer uma resposta imediata e rápida aos problemas da prática social?”. Ao pensamento, destarte, é atribuído o caráter de um meio que se subsume aos fins de um tipo de intervenção na realidade que é apartada do pensamento autônomo. A forma como decorrem as relações pedagógicas, nesse sentido, são pautadas por essa mesma lógica instrumental: os estudantes se apropriam do conhecimento sob a perspectiva da necessidade; os professores, enleados por determinações institucionais demarcadas pelo pragmatismo e pela racionalidade instrumental,

³⁷ O autor se refere, aqui, às reverberações do pragmatismo de Dewey no âmbito das teorias pedagógicas e da filosofia da educação. Em linhas gerais, Adorno (1995) critica o pragmatismo norte-americano em função de sua lógica instrumentalista – na qual a ideia e a experiência tornam-se um instrumento para a resolução de problemas. Como explica Loureiro (2007, p. 526): “Portanto, a função do pensamento é descobrir as conexões entre nossas atividades e os efeitos que dela decorrem. Dessa forma, pode-se organizar e estruturar a experiência na direção de resultados desejáveis, ou seja, antecipar as consequências. A partir desse argumento, percebe-se que, no próprio coração do tema da verdade, encontra-se a noção de experiência. Um enunciado não aponta apenas as propriedades essenciais de um objeto, mas as condições contextuais de seu uso e aplicabilidade”.

passam a ver na sobreposição dos métodos de ensino em relação aos conteúdos uma chave para a facilitação da veiculação de informações que, na verdade, expressam a primazia dos meios sobre os fins.

Nessa direção, Gruschka (2008, p. 177) infere que a subsunção da educação à racionalidade instrumental influencia os processos mais íntimos do trato pedagógico, que passam então a ser delimitados pelo seu valor de troca, visto que a escola se coloca a serviço do mercado. Isso se evidencia já na lógica das competências – que preza pela formação de pessoas capacitadas para alcançar objetivos propostos por terceiros, através de fórmulas aplicadas que visam a graduação dos sujeitos em etapas – e também na proeminência da didatização dos conteúdos nas práticas escolares. O mesmo autor aponta que a promessa da pedagogia de valorizar a curiosidade natural dos jovens e de levá-los ao mais livre intercâmbio entre o eu e o mundo, da forma mais ampla possível, foi rompida pela escola burguesa moderna.

Cambi (1999) pontua que, como um importante momento para a configuração pedagógica escolar moderna, já no século XVI ocorre uma mudança significativa associada à racionalização dos processos envolvidos com a formação. O estabelecimento de sistemas escolares baseados na ideia de uma “educação comum para todos”, que rompe com o modelo unitário, traz novos itinerários que demarcam uma virada pedagógica: mudam-se os fins da educação, que se voltam a partir de então para um indivíduo aberto ao cálculo racional da ação:

[...] mudam-se os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina [...]. A escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade). [...] com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo (CAMBI, 1999, p. 199).

A racionalização da formação escolar traz à tona termos e arquétipos coerentes com o novo modelo em questão: classe; currículo; programação; educação para todos; exigências de qualificação – que demarcam o novo caráter da educação a partir de então. Uma escola pública, estatal, que se torna cada vez mais uma instituição central na sociedade e, em certa medida, reproduz a organização dessa sociedade – por exemplo, através da difusão de valores coletivos e da reprodução da divisão do trabalho. Tem-se uma transição da atenção pública à aprendizagem para a instrução, e, com isso, os métodos, guias e manuais passam a atuar na facilitação do

processo de ensino. Segundo Hamilton (2002, p. 189), “Criava-se aí uma nova tecnologia institucional”. Passa-se a ter como foco a facilitação radical dos conteúdos e dos caminhos da aprendizagem através de uma didática que se ocupa de tal fim, o que, por seu turno, leva a uma sobreposição do método em relação ao conteúdo:

Uma mirada mais precisa no cotidiano da escola mostra, no entanto, que as aulas nem alcançam o plano ontogenético da formação dos alunos nem são capazes de desenvolver, na esfera da linguagem, o correspondente conteúdo que tornasse possível um adequado conhecimento. Também no que se refere à prometida racionalização do ensino por meio da didática, falta-lhe o balanço, após trezentos anos de jejum: até hoje ela não é capaz de levar a totalidade dos alunos a uma estável compreensão dos mecanismos e estruturas da cultura geral (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Na contramão daquilo que promete a *Bildung*, há uma adequação dessa escola burguesa aos ditames da indústria cultural e da racionalidade instrumental, que se erige, de maneira geral, sob a perspectiva da “otimização”. Um dos pilares de tal ideário é a proposta didática de Comenius³⁸, que condensa aspectos das pedagogias do século XVI e XVII. Partindo da premissa de que os indivíduos possuem inata aptidão para o saber, Comenius trará para a cena pedagógica a perspectiva de que a educação e o ensino não são nada menos do que princípios organizadores de um processo capaz de proporcionar a formação. Para tanto, é imprescindível a presença da ordem, da disciplina, da sequência, da homogeneização dos alunos, que deveriam tomar corpo em um método “bem definido” e em um “professor bem preparado” (HAMILTON, 2002).

Para que a formação aconteça, é necessário que os indivíduos desenvolvam as virtudes necessárias e a moral – o que ocorrerá por meio da educação e da instrução. O tempo escolar, dentro dessa proposta, é otimizado através da ordem: a homogeneidade pressupõe uma prática de ensino “[...] em que um professor possa ensinar o mesmo saber, ao mesmo tempo, sempre com o mesmo método, e necessariamente acompanhado por um mesmo texto” (COMENIUS, 2001, p. 28). O processo de ensino deve ser modulado por uma sequência que distribua o conhecimento em

³⁸ Comenius é um dos principais nomes associados à Pedagogia Moderna. Sua “Didática Magna” é fruto de um trabalho iniciado em 1636, em um contexto demarcado pelas lutas entre católicos e protestantes durante a Guerra dos Trinta Anos. Por ser protestante, Comenius foi perseguido e, com isso, exilou-se na Polônia durante quatorze anos – período em que manteve suas produções ligadas à questão das reformas educacionais. A Didática Magna ocupa uma posição central no conjunto das obras comenianas, relacionando suas concepções associadas à formação humana e seus preceitos religiosos. A fundamentação teológica que pauta sua compreensão de sujeito, associada aos ideais educacionais propostos por reformadores protestantes – em relação à gratuidade e universalidade do ensino – são elementos centrais implicados em sua concepção de didática (GONÇALVES, 2016). Cambi (1999, p. 281) explica que seus ideais remetem explicitamente às posições utopistas da época renascentista, sobretudo no que tange aos ideais de justiça e de pacificação universal, além da reforma social, política e intelectual. Comenius toma tal ideário e o amplia em direção à pedagogia, afirmando a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e classes, e a sua centralidade na vida do homem e na sociedade.

um determinado tempo e espaço para torná-lo efetivo, tomando como pressuposto o pensamento indutivo baconiano – que parte das particularidades para alcançar conclusões mais gerais.

As implicações das asserções de Comenius no âmbito da pedagogia impactam na proeminência dos métodos de ensino, onde o conteúdo é deixado em segundo plano e o professor é deslocado à função de um mero “executor” de procedimentos que devem ser adequados a uma aprendizagem rápida e agradável – ao contrário dos métodos cansativos e abstratos que se tornam “tortura para as mentes” (CAMBI, 1999, p. 288). Nota-se, na proposta comeniana, a racionalidade instrumental como um pano de fundo que ecoa sobre a racionalização dos processos educativos. Em outras palavras: “É certo que, segundo Comenius, a instrução deveria ser realizada sob a ótica de uma racionalidade técnica, sob a luz do conhecimento científico para formar o homem como homem” (HAMILTON, 2002, p. 134).

Como apontado por Gruschka (2008, p. 176), os mecanismos de integração social e o imperativo econômico fazem-se presentes nos organismos educacionais. Isso fica claro já nos fundamentos da pedagogia moderna. Um exemplo é a colocação inicial da *Didática Magna* comeniana:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e outro sexo, sem excetuar ninguém, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes [...] instruída em tudo que diz respeito à vida presente e à futura, **com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez.** [...] A proa e a popa de nossa Didática será investigar e descobrir o **método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais;** nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, **menos trabalho inútil,** e, ao contrário, haja mais recolhimento, **mais atrativo e mais sólido progresso** [...] Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja **impossível não conseguir bons resultados.** E de ensinar **rapidamente,** ou seja, sem nenhum enfado e nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores [...] (COMENIUS, 2001, p. 6, grifo nosso).

“Economia de tempo e de fadiga”; “método segundo o qual os professores ensinem menos”; “menos trabalho inútil”; “mais atrativo e mais sólido progresso”. Não escolhemos este excerto involuntariamente. Embora o tratado de Comenius se prolongue em direção ao esquadrinhamento de seu método didático, podemos antever já nesse trecho inicial, de forma explícita, a forma com que a racionalidade instrumental – através do pragmatismo e da didática – ressoa de modo profundo no âmbito daquilo que norteia as práticas pedagógicas escolares no interior da pedagogia moderna. Economizar tempo, para que se possa adequar a escola ao ritmo da

aparelhagem econômica e à lógica do trabalho; a minimização do trabalho do professor, que, a partir de então, se submete ao método em um processo de desumanização e heteronomia, como se o mesmo pudesse resolver de modo simples e agradável os problemas da pedagogia; a ideia de trabalho útil, associada à estrutura lógico-formal da construção do conhecimento; e o direcionamento para o progresso, de forma rápida e imune a falhas – uma engrenagem que é tomada de modo irrefletido, ao custo da experiência entre os indivíduos e os conteúdos, e que se move em uma trilha supostamente agradável e pouco enfadonha.

Tal concepção pedagógica pode ser lida, ainda, em *Orbis Sensualium Pictus* – livro didático ilustrado produzido por Comenius³⁹ e publicado em 1658. Considerada a primeira cartilha do mundo cristão ocidental, foi utilizada na Europa reformista por mais de dois séculos após sua publicação (MIRANDA, 2011, p. 197). *Orbis Sensualium Pictus*, em sua proposição de apresentar aos alunos, concomitantemente, a língua materna e a figuração das principais coisas do mundo para que eles pudessem nomeá-las, desmistifica a ideia de que o uso de imagens, na educação, é algo exclusivo das sociedades industriais.

Logo na apresentação do material produzido, Comenius explica seu significado: “[...] as figuras são representações de tudo que nos é visível no mundo; as nomenclaturas são como inscrições ou títulos postos sobre cada uma das figuras, que exprimem o significado geral do que é conhecido, e as descrições são explicações das partes singulares de cada figura” (COMENIUS apud MIRANDA, 2000, p. 2).

³⁹ “A inspiração de Comenius está no surgimento dos livros ilustrado do século XVI – dentre estes o “*Book of Emblems*” de Alciato, a “*Iconologia*” de Cesare Ripa e “*De Humani Corporis Fabrica*” de Andrea Vesalio” (MIRANDA, 2011, p. 170).

Orbis Sensualium Pictus,
Um mundo de coisas óbvias aos sentidos,
desenhado em imagens²

Convite

I.

Invitatio



O Mestre e o Garoto.

M. Vamos rapaz, aprenda a ser sábio.
G. O que isso significa, *ser sábio*?
M. Significa compreender corretamente, agir corretamente e falar corretamente tudo o que é necessário.
G. Quem me ensinará isso?
M. Eu, com a ajuda de Deus.
G. Como?

Magister & Puer.

M. Veni, Puer, discite sapere.
P. Quid hoc est, *Sapere*?
M. Intelligere recte, agere recte, et eloqui recte omnia necessaria.
P. Quis docebit me hoc?
M. Ego, cum DEO.
P. Quomodo?

Figura 1 – Orbis Sensualium Pictus












| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------|-----|
|  | <i>Auriga</i> clamat, O <i>Carroceiro</i> gritou. | ò ò ò | O o |
|  | <i>Pullus</i> pipit, O <i>Pintinho</i> piou. | pi pi | P p |
|  | <i>Cuculus</i> cuculat, O <i>Cuco</i> cuculou. | kuk ku | K k |
|  | <i>Canis</i> ringitur, O <i>Cão</i> rosnou. | err | R r |
|  | <i>Serpens</i> sibilat, A <i>Serpente</i> sibilou. | si | S s |
|  | <i>Graculus</i> clamat, A <i>Gralha</i> grasnou. | tac tac | T t |
|  | <i>Bubo</i> ululat, A <i>Coruja</i> chirreou. | ù ù | U u |
|  | <i>Lepus</i> vagit, A <i>Lebre</i> guinchou. | va | W w |
|  | <i>Rana</i> coaxat, A <i>Rã</i> coaxou. | coax | X x |
|  | <i>Asinus</i> rudit, O <i>Asno</i> zurrou. | y y y | Y y |
|  | <i>Tabanus</i> dicit, A <i>Mosca</i> zuniu. | ds ds | Z z |

Figura 2 – Imagem e Linguagem em Orbis Sensualium Pictus⁴⁰

⁴⁰ Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/14.pdf>, acesso em 20/07/2020.

Como podemos observar, Comenius desenha em imagens, em *Orbis Sensualium Pictus*, “um mundo de coisas óbvias aos sentidos”. Na figura 2, salvo as devidas distinções materiais – as imagens comenianas, por exemplo, são produzidas por meio da técnica da xilogravura –, é notável a semelhança entre esta cartilha do século XVII e materiais que são ainda produzidos e veiculados, no Brasil, como material de apoio a professores da Educação Básica. Ademais, é interessante destacar que o que nos chama a atenção, aqui, não é necessariamente o uso das imagens em um processo educativo, uma vez que, como aponta Miranda (2011), isso já ocorria, por exemplo, na educação dos fiéis católicos por meio dos afrescos pintados nas igrejas⁴¹, mas sim o fato de que há, como pano de fundo de sua proposição, uma espécie de racionalização didática – que em muito se assemelha ao que ocorre quando do uso da linguagem cinematográfica enquanto recurso de apoio didático.

Gruschka (2011, p. 151) explica que a didática é requerida onde ela pode afirmar que o acesso direto a um determinado objeto é falho. Ela seria apta, nesse sentido, a simplificar, tornar elementar, preparar, mediatizar, de modo que o aprendizado seja facilitado. Com isso, “A didática como o terceiro membro interveniente da mediação entre objeto e sujeito assumiu com isto um extraordinário dever de conduzir” (GRUSCHKA, 2011, p. 151). Isso significa que a relação entre sujeito e objeto, através da mediação do professor, é racionalizada a partir da inserção da didática – e dos respectivos materiais que lhe são referendados – enquanto nova forma econômica de mediação.

A didática e o pragmatismo, neste sentido, se afinam a um discurso pedagógico que remete à racionalidade instrumental implicada nos dispositivos associados à prática docente. Quando se estende tais inferências para o âmbito da apropriação do cinema como recurso didático, percebe-se não apenas que a linguagem cinematográfica é tomada sob a perspectiva da didatização, mas que a dimensão instrumental encontra-se nas próprias justificativas associadas ao seu uso. Pensamos ser válido retomar, aqui, algumas das falas dos professores que participaram de nossa pesquisa de mestrado, e que trazem de forma bastante evidente a proeminência da *ratio* e, com ela, o bloqueio da experiência estética com a linguagem cinematográfica:

⁴¹ Algo que também é constatado por Almeida (2009), em suas reflexões e análises sobre a forma com que o cinema – enquanto “*Arte da Memória*” – consolida seus processos de educação visual: em seus termos, a Igreja, por meio das imagens sacras, constrói uma “[...] narração visual didática, clara, que se vale da visão temporal cronológica, aparentemente natural, para a conscientização dos fiéis. Produção estética da mitologia de um poder que há mais de um milênio vinha se afirmando política e culturalmente sobre outros mitos e religiões, deles reelaborando e integrando deuses e rituais, num novo” (p. 28). Não coincidentemente, o autor antevê na forma de educação visual operada pela Igreja – educação operada em meio aos intervalos significativos entre as imagens – algo da forma de atuação do cinema e, conseqüentemente, da indústria cultural: “Certa vez a Igreja, hoje a educação e a indústria cultural produzem esteticamente, vale dizer, em forma e ideologia, não só as imagens visíveis mas o sentido dos intervalos significativos” (p. 33).

Eu uso MUITO filme. Uso bastante... é... eu uso filmes pra trabalhar História, acho MUITO importante trabalhar História, e me ressinto da falta de filmes no Brasil... da História do Brasil. [...] Basta que você conheça o enredo, você consegue encaixar no seu planejamento (P7 apud PERES, 2016, p. 181).

Eu acho que o filme ele acaba sendo uma vitrine viva ali pro aluno, né. Eu acho que com todos os artifícios, de toda aquela ilustração, a criança acaba prestando mais atenção, né. Então é uma maneira de você começar um conteúdo, né, ou tá finalizando, ou no meio, eu acho que é uma maneira bacana de tá costurando o conteúdo com o filme (P10 apud PERES, 2016, p. 184).

Eu acho que [o filme] é uma linguagem... uma linguagem acessível. É uma linguagem que na verdade a direção, a produção do filme já mastigou a ideia e transformou ela num objeto de arte, então ela chega pra gente já decodificada e transformada numa cena, numa situação, né, não é como você ler o livro que você... é... precisa criar esse elenco, essa localização espaço-temporal na sua cabeça... [...] da forma como eu uso, acho que o filme ele sai um pouquinho da linguagem formal... que é o que eu uso no ambiente escolar, e eu consigo então a partir daquela relação lúdica com o filme relacionar com aqueles conteúdos que são mais formais, escolarizados e tal... (P11 apud PERES, 2016, p. 186)⁴².

A ilustração é um argumento central quando da justificativa do uso do cinema. Tem-se que o filme, enquanto recurso didático, é um facilitador em relação às dificuldades dos alunos em acessarem conteúdos considerados demasiadamente abstratos, visto que, como apontado pelos próprios professores, as imagens se tornam “*uma vitrine viva*” que dá acesso a um conteúdo já “*mastigado*”, e “*apenas conhecer o enredo*” do filme é o suficiente para que, de modo rápido e fácil, o professor possa utilizá-lo com esse objetivo. Seu êxito, com isso, é vinculado exclusivamente aos seus resultados práticos. Embora já tenhamos nos debruçado longamente sobre essa discussão na pesquisa anteriormente realizada, não pudemos, naquele momento, enfatizar a vasta introjeção da racionalidade instrumental, na escola, em elementos associados diretamente à construção de uma concepção de educação que visa trabalhar com soluções imediatas – que, além de reforçar a heteronomia do trabalho docente em seu papel de mediar o acesso aos conteúdos, se faz uma promessa que tem como plano de fundo a criação de um “mercado da ação pedagógica” (GRUSCHKA, 2008).

Gruschka (2015, p. 289) pontua que o fim das práticas tradicionais na pedagogia é demarcado pela ávida procura por especialistas externos – uma busca que tem como fim “[...] poupar trabalho e trazer conveniências; ou mesmo buscar receitas prontas que lhes tirem a

⁴² Os dados da pesquisa em questão foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental I, realizadas em dezembro de 2014.

responsabilidade da mesma maneira que a Super Nanny diz que os pais devem fazer”. O autor ressalta que a clássica função de ensinar – enquanto mediação da experiência com os conteúdos – se esvai, visto que esta é relegada a objetos didáticos extrínsecos à pedagogia ou a métodos supostamente eficazes. Tal relação fica evidente quando observamos a apropriação do cinema enquanto recurso didático de apoio aos conteúdos.

A didatização do cinema demarca práticas pedagógicas que se mantêm fechadas à experiência estética e ao exercício da aliança entre entendimento e sensibilidade – e isto não é nada menos do que a reverberação da razão instrumental, enquanto meio a serviço de fins voltados à integração e à identidade. A interdição da experiência conjumina com a formação de uma consciência que é alienada de si, na qual as faculdades crítico-visuais são tolhidas. A subordinação do pensamento ao imediatamente dado e ao imperativo pragmático do lucro – que, aqui, se expressa na economia do tempo da mediação pedagógica e da temporalidade necessária para experienciar os conteúdos, de modo geral, e a linguagem cinematográfica e seus enigmas, de modo particular – legitima a coisificação do sujeito em face das mercadorias culturais e, ainda, engendra aquilo que Adorno (1995a) nomeia de pseudoatividade: a impermeabilização da prática contra a teoria.

Para Adorno (1995a), a consciência reificada inviabiliza a realização da práxis. A saída apontada pelo filósofo é a teoria crítica: “[...] quando a práxis propriamente dita não é possível, a teoria crítica torna-se a última forma de práxis, cônica de suas deficiências, erros e falhas, não acomodada e não legitimadora do *status quo*” (p. 118). Para tanto, como apontado no início dessa seção, não se deve recorrer à positivação das teorias pedagógicas, considerando o risco da proposição de metodologias ou concepções direcionadas a práticas voltadas exclusivamente para o momento de adaptação e para a ausência da reflexão e auto-reflexão crítica. Nesse sentido, é válido aqui compreender o sentido da práxis, de maneira geral, e suas reverberações no âmbito da pedagogia, de modo específico, que demarcam os encaminhamentos de uma *pedagogia negativa*.

1.2.2. Práxis, negatividade e formação

Como palimpsesto das práticas pedagógicas, em geral, e das práticas pedagógicas associadas à didatização do cinema, especificamente, a racionalidade instrumental pode ser compreendida como um dos elementos cruciais que demarcam o esfacelamento da tensão entre a adaptação – expressa na conformação à realidade tal qual esta se revela, em sua faceta administrada e reificada – e a autonomia.

Adorno (2010, p. 11) é categórico na afirmação de que a formação, em seu duplo caráter, constitui um campo de forças delimitado pela constante tensão entre os momentos citados. Seu congelamento em categorias fixas – “[...] sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação” – leva ao fortalecimento da ideologia e da semiformação regressiva. No que tange à relação entre cinema e educação escolar, tal regressão exprime a conciliação entre a escola e um tipo de educação da sensibilidade que reforça e legitima o consumo dos produtos da indústria cultural, do conteúdo alienado presente nos filmes, que é tomado de maneira irrefletida e que mina a possibilidade da experiência estética – uma experiência pautada pela apropriação da faceta alienada dos filmes do circuito *mainstream* e pela aproximação com os enigmas de cinematografias que expressam um caráter antifílmico, não-idêntico.

O momento da práxis, para Adorno (2010), é indispensável à tensão elementar à formação, o que significa que esta não deve submeter-se unicamente a um plano que afirma a espiritualização da cultura – visto que isto, segundo o filósofo, a converte em valor:

Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objeto ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação (ADORNO, 2010, p. 10).

Todavia, como já apontamos na seção anterior, a associação entre práxis e pedagogia deve ser analisada com cautela, visto que os sentidos daquilo que envolve a prática escolar – que tende a apontar para soluções imediatas e pragmáticas – é antitético àquilo que é postulado por Adorno em relação à possibilidade de uma práxis educativa e formativa no âmbito das instituições de ensino formal. Ao contrário de uma tensão dialética entre teoria e práxis, tem-se um enrijecimento da prática que a torna um fim em si mesma – ou, nas palavras de Adorno (2010, p. 38), “[...] algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela”.

Tomando essa questão como fio condutor do cerne de nossa pesquisa, quando nos debruçamos na reflexão sobre a viabilidade de práticas pedagógicas que tenham a intenção de promover a experiência estética com o cinema, deparamo-nos com o seguinte impasse: como lançar mão de alternativas à prática pedagógica usual com o cinema, sem, contudo, recair em pressupostos esvaziados de uma intenção crítica e aproximados de ações pragmáticas? É possível dar condições para que os indivíduos tenham acesso à didática do filme e à experiência estética? Quais parâmetros e concepções educativas podem corroborar com a reeducação da sensibilidade?

Tomamos como ponto de partida a concepção adorniana de práxis⁴³. Pucci (2009, p. 141) explica que esta está associada àquilo que o filósofo compreende em relação ao duplo caráter da teoria, que, ao mesmo tempo, pertence ao contexto geral da sociedade e é autônoma. Se Aristóteles identificava a teoria à vida contemplativa, à beatitude, opondo-a a prática e a qualquer atividade que não tenha por fim a contemplação, Adorno, por sua vez, enfatizará a dimensão especulativa e hipotética da teoria, mas também a sua fecundidade práxica. Neste sentido, a teoria, aqui, não é concebida como um sistema fechado, como um corpus de verdades irrevogáveis; isto lhe roubaria a dimensão histórica e a tornaria uma sistematização totalitária. Ao contrário, a teoria “[...] procura resgatar, no processo de sistematização, a capacidade de refletir negativamente a realidade. A força especulativa capaz de ultrapassar o insolúvel é a negação. Só nela é que sobrevive o caráter sistemático” (PUCCI, 2009, p. 142).

Em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, ensaio escrito por Adorno, evidencia-se a crítica do filósofo ao pragmatismo, que pressupõe a identidade entre teoria e prática. Destaca-se, como já explicado, a esperança de um efeito útil da teoria. Se no âmbito da racionalidade instrumental o conhecimento perde sua espontaneidade por servir a fins extrínsecos, a razão pura, por sua vez, é também uma construção teórica que se afasta da práxis por abraçar um caráter meramente aparente: “[...] o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria” (ADORNO, 1995a, p. 177). O duplo caráter do pensar, aqui, refere-se à sua determinação imanente e ao seu modo irrecusavelmente real em meio à realidade e, por isso, a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora:

Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado; desde o primitivo, que reflete de que modo poderá proteger seu fogo da chuva ou onde esconder-se do temporal, até o iluminista, que constrói mentalmente a maneira como a humanidade, no interesse de sua auto-conservação, pode sair da minoridade da qual ela mesma é a culpada [...]. Não há pensamento – desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica – que não tenha seu *telos* prático (ADORNO, 1995a, p. 179).

Todavia, não se pode afirmar que haja uma identidade entre teoria e práxis, visto que isto perpetuaria o princípio da dominação, instaurador da identidade, incidindo em um processo semelhante àquele efetuado pelo pragmatismo. Adorno (2009, p. 125) aponta que subjugar a teoria

⁴³ É importante ressaltar que as críticas de Adorno à práxis não se restringem unicamente à dimensão do pragmatismo: sua crítica diz respeito, também, à aceção de práxis delineada por Marx.

no interior de uma relação teoria-prática a torna aconceitual, e sua ausência no âmbito da práxis expressa uma vontade de mudar o mundo sem interpretá-lo. Ao contrário da identidade, Adorno (1995a) pressupõe uma relação mediada entre esses dois polos da experiência, que se torna referência indispensável ao esforço da atividade do pensamento que pretende captar os aspectos da realidade observáveis no horizonte histórico e social. Todavia, tal mediação expressa o processo arriscado, inacabado e contraditório de uma construção crítica.

Maar (2011, p. 227) explica que à teoria cabe a crítica da realidade danificada, objetivamente condicionada por aquilo que é vigente – o que implica que a prática não seja tomada como um critério de verdade da teoria: a prática, aqui, tem suas determinações sociais apreendidas e decifradas pela teoria crítica, que se reporta à sua negação determinada. Desse modo, o pensamento se converte em força prática graças à sua negatividade, em uma intenção de resistir às formas imediatas de aplicação instrumentalista: “Já que a teoria e a práxis falharam e fracassaram em suas tarefas em prol da emancipação humana no contexto da modernidade, resta à razão o exercício de uma práxis filosófica crítica” (MAAR, 2011, p. 229). Os sentidos de uma práxis filosófica crítica, por sua vez, assumem a não-identidade: se, por um lado, pensar significa identificar, por outro “[...] a contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade” (ADORNO, 2008, p. 13).

Lançar mão da contradição implica tomar a negatividade como qualificativo determinante dialético – entendido, aqui, como “[...] método para se pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 76). Seria ilusório, no âmbito da racionalidade instrumental, apontar saídas conciliatórias, visto que estas implicam a manutenção da adequação e do *status quo*. A negatividade, neste sentido, se coloca como centro da reflexão adorniana. Resistir à realidade alienada implica enveredar-se na reflexão negativa – que, ao contrário de caminhar em direção à conciliação e à identidade, ressalta as tensões e as contradições em direção à construção de algo novo.

Adorno insiste na dimensão formativa do pensamento crítico, que em sua radicalidade pode vir a recobrar um tipo de experiência que se afasta daquela que é recrudescida pela racionalidade instrumental e que se presta à reificação das consciências. Pucci (1997, p. 166) aponta que tal reflexão resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. O mesmo autor cita Marcuse que, em *Razão e Revolução*, ressalta o poder educativo do pensamento negativo:

[...] compreender a realidade significa compreender o que as coisas realmente são, e isto, por sua vez, significa rejeitar sua mera facticidade. O pensamento dialético torna-se assim negativo em si mesmo. Sua função é romper a autodesconfiança e a autossatisfação do bom senso, é solapar a confiança sinistra no poder e na linguagem dos fatos, é demonstrar que a não-liberdade está tão no cerne das coisas, que o desenvolvimento das contradições internas leva necessariamente a uma mudança qualitativa: a explosão e catástrofe do estado estabelecido das coisas (MARCUSE, 1988, p. 34 apud PUCCI, 1997, p. 167).

Em oposição à cristalização da tensão imanente à formação em um de seus polos, a negação determinada em questão não dá as costas à realidade reificada, recobrando, neste sentido, o caráter formativo fundamental à reflexão crítica, impulsionando o indivíduo em direção à experiência. Adorno (2009) aponta que, ao contrário de expressar a contemplação passiva, o pensamento negativo é seu polo oposto – e, por isso, implica, em seu próprio conceito, esforço: “[...] esse esforço é negativo, rebelde contra a pretensão constante com que o imediato exige submeter-se diante dele” (p. 36).

O pensamento que opõe resistência torna-se práxis enquanto forma de intervenção e, por isso, a fonte da formação cultural e da educação deve ser negativa (PUCCI, 1997, p. 169). Em sua *Dialética Negativa* Adorno (2009) postula que “Apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida” (p. 144). Buscar a imanência a partir de tal confronto implica, no âmbito da educação, expor as contradições imanentes à formação, ao contrário de suavizar as divergências, humaniza-las, propondo soluções conciliatórias – e aí reside a limitação das teorias pedagógicas afirmativas, que desconsideram as tensões imanentes ao meio educacional e visam a promoção de soluções imediatas para seus problemas. A negatividade do pensamento enquanto práxis formativa e educativa, todavia, não deve ser compreendida tal qual uma adequação metodológica, meramente formal, que pode ser entreposta de maneira simplista àquilo que se compõem enquanto modelo pedagógico hegemônico.

A partir de tal exploração conceitual, despontam algumas questões: de que maneira tais elucubrações sobre a negatividade e sobre a práxis na filosofia de Adorno poderiam contribuir para uma concepção de pedagogia que aspira dar conta dos problemas associados à experiência no âmbito da educação escolar? Como a reflexão modulada pela negatividade, pelo desvelamento de contradições, pode tensionar um modelo escolar que é predominantemente demarcado pela racionalidade instrumental? É possível causar fissuras em tal modelo pela via da negatividade? E

de que maneira associar a tais tensões à proposição de uma concepção pedagógica escolar vinculada à práxis, que aspire dar condições para a experiência estética com o cinema?

Em *Educação – para quê?* (1995b), Adorno infere que a educação, por seu próprio caráter, deve conduzir os indivíduos à maioria e à autonomia. Para isso, o filósofo apoia-se em uma concepção de educação que não se ocupa da modelagem dos indivíduos para que alcancem esse fim; por outro lado, a educação também não se restringe a um processo de transmissão de conhecimentos engessados e de conteúdos enclausurados em si próprios. Adorno (1995b) defende que a educação deve ter como *telos* a produção da consciência verdadeira, de modo que apontar para a emancipação seja um imperativo que permeie não apenas o pensamento educativo, mas que se estenda para as práticas escolares. Entretanto, o filósofo não desconsidera que o entrave da própria organização social deva ser levado em conta quando se coloca a emancipação em suspensão:

[...] a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. (ADORNO, 1995b, p. 65).

A aproximação entre emancipação e produção da consciência verdadeira, aqui, aponta para uma concepção educativa negativa na medida em que pensar e agir sobre a consciência reificada, sem que se rompa a tensão dialética entre adaptação e autonomia, torna-se um dos pressupostos para a formação. A ação e a reflexão não podem se desvincular do desvelamento das contradições, que deve ocorrer não pela via da conciliação, mas sim da reflexão e autorreflexão sobre as mesmas. Segundo Pucci, Almeida e Lastória (2009, p. 7), uma educação orientada por e para uma visão crítica da sociedade deve passar pelo crivo da crítica imanente para converter-se em uma *pedagogia negativa*.

Gruschka (2010, p. 140), em sua análise acerca da *pedagogia negativa*, afirma que esta pode ser concebida como *Esclarecimento*: “[...] por que a pedagogia não foi e não é aquilo que sempre prometeu ser. Não maioria, mas adaptação; não paixão pela humanidade, mas acordo por meio da frieza; não formação como proposta para a humanidade, mas semiformação como

saber para o trabalho”. Seu compromisso, nos termos teórico-críticos, consiste na denúncia daquilo que é falso – a crítica ao aparente na sociedade do fetiche, propriamente dita – e a orientação para a emancipação.

Segundo Gruschka (2010, p. 140), a crítica às insuficiências da pedagogia não é algo recente, sendo tão antiga quanto a própria pedagogia – visto que o movimento entre as pedagogias dominantes e as novas pedagogias é modulado pela crítica. No entanto, esta não deve se restringir àquilo que o autor nomeia de “crítica construtiva” alimentada por um otimismo prático: “O otimismo prático se alimenta do fato de que o negativo da práxis não tem a força do destino, não se coloca ontologicamente, mas historicamente, como obra dos seres humanos. Como não está determinado, faz permanecer a possibilidade do distinto” (GRUSCHKA, 2010, p. 141).

A acepção da pedagogia negativa delimitada por Gruschka (2010) está associada não apenas à denúncia daquilo que é falso na pedagogia através da crítica e da negação determinada, mas também à ideia de uma práxis formativa direcionada à autonomia. Essa práxis, por sua vez, intenta não se deixar cair nas malhas dos “negócios pedagógicos”, por meio dos quais a indústria cultural, o pragmatismo e a racionalidade instrumental se infiltram nas práticas escolares. Gruschka (2010), na defesa de seu argumento, toma Adorno – não o filósofo, mas o *professor* – como referência:

[...] era Adorno, como *‘Aufklärer’* (iluminista), um educador que sabiamente não se servia do meio que os pedagogos em geral utilizam. As preleções, com as quais ele procurava introduzir os estudantes nos temas da filosofia e da sociologia, demonstram isso de maneira muito expressiva para os pacientes leitores dos seus escritos póstumos: eles são no melhor dos sentidos textos propedêuticos e renunciam às simplificações didáticas. Eles compõem o conteúdo por meio da renúncia a toda pedagogização e, ao implicar o ouvinte com ela, conduzi-lo a um patamar superior do conhecimento, deixando claro o procedimento adotado (GRUSCHKA, 2010, p. 142).

O autor aponta que a experiência com os conteúdos, em suas aulas, era tão rica que exigia um tipo de reflexão autônoma com a qual os ouvintes não estavam habituados, em função das falsas mediações didáticas que, comumente, se interpõem entre sujeito e objeto. Todavia, ele aponta também que Adorno, provavelmente, estaria despencando nos *rankings* universitários – visto que a tarefa do bom professor, em sua prática, consiste na lida com um saber multimidiático e compacto, orientado para o treinamento dos alunos para os exames e para o mundo do trabalho (GRUSCHKA, 2010, p. 143).

Na pedagogia negativa, almeja-se o fomento da autonomia através de um tipo de mediação educativa que, ao contrário de bloquear a experiência com os objetos, a favorece. Aprender e experienciar a realidade é um processo que exige mediação, visto que as novas gerações, ao se depararem com novos elementos culturais, precisam de algum modo ser inseridas no âmbito social. Trata-se do diálogo entre aquilo que já foi construído pelas gerações precedentes, dos saberes já consolidados através do trabalho humano. No âmbito da educação, é esta a função do professor. Este, juntamente com os alunos e com o conteúdo, se coloca em uma relação dialética que se efetiva por meio das experiências realizadas ao longo do processo educativo (GRUSCHKA, 2010). Neste sentido, a mediação no processo educativo é algo fundamental, e a pedagogia negativa, em sua crítica aos modelos didatizantes efetivados pela escola, também é detentora de um tipo de didática.

Segundo Gruschka (2010, p. 151), o processo de didatização abraçado pela escola tem sua insurgência na afirmação de que o acesso direto aos objetos é falho, e, com isso, é necessário tornar o caminho para este mais simples, de modo a facilitar o aprendizado; com isso, o aprendizado ocorrerá de maneira segura. Neste modelo, a didática se hipostasia e é elevada a um terceiro termo que se interpõe entre sujeito e objeto. Para além da constatação de que decorre, daí, uma forma de mediação econômica, percebe-se que este processo poucas vezes é colocado sob suspeita. A didática, então, é blindada da crítica, tornando-se uma pretensão absoluta.

Como já apontado por Pucci (2007), a positivação das pretensões educativas – alvo também das críticas de Gruschka (2010) – aparta-se da compreensão da precariedade da formação humana e das próprias instituições formais para dar centralidade à busca por formas corretas de se ensinar algo e os melhores meios para tal. Embora esse momento tenha relevância para a construção de um corpus pedagógico, visto que a esfera didática é elementar à realização da experiência com os conteúdos, vê-se que a restrição das pretensões educativas a esse momento, exclusivamente, tolhe a práxis crítico-reflexiva.

Gruschka (2010) parece apontar uma saída prática e negativa para o problema da didatização – sem, contudo, delimitar caminhos enclausurados ou receitas prontas para tal. Neste sentido, a pedagogia negativa pode ser entendida como uma concepção pedagógica teórico-crítica que, ao contrário de ter como norte a proposição de metodologias adequadas ou soluções pontuais para os impasses da educação, têm na negatividade da teoria e do pensamento a pretensão de promover a experiência com os conteúdos – uma experiência que seria fecunda no sentido de ocasionar uma relação transformadora entre sujeito e objeto.

Tomando como norte o caminho teórico desenrolado até aqui, neste capítulo – caminho que toma como ponto de partida as aspirações sobre a experiência estética com o cinema, passando pela crítica acerca de sua não realização na formação social, de modo geral, e na escola, de maneira específica, chegando por fim à proposição de uma acepção pedagógica associada a uma *práxis negativa* que tensiona a lógica escolar hegemônica e que pressupõe a experiência –, pensamos ser possível delimitar alguns elementos norteadores que apontam para a hipótese uma *pedagogia negativa do cinema*.

Seria possível a lançar mão de uma concepção pedagógica que tenha como norte a negatividade da crítica, que intencione dar acesso ao sentido formativo da linguagem cinematográfica, e que tenha como horizonte a experiência estética com os filmes? De que forma tal pedagogia poderia dar condições para a reflexão negativa sobre a linguagem cinematográfica e sobre o próprio tipo de relação que se estabelece com os produtos fílmicos, sem recair no pragmatismo ou na instrumentalização do objeto fílmico? Buscaremos, no capítulo que segue, ampliar tais reflexões – em uma tentativa de esboçar, a partir da teoria crítica, uma discussão inicial sobre as aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema.

CAPÍTULO 2 – ASPIRAÇÕES EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA NEGATIVA DO CINEMA

A tese de Gruschka (2010) sobre a pedagogia negativa, salientada ao final do primeiro capítulo deste trabalho, está circunscrita a uma perspectiva formativa e educativa que prima pela profunda experiência transformadora entre sujeito e objeto, se orientando para a emancipação e para o Esclarecimento. Tomando tal acepção como ponto de partida, buscaremos, neste capítulo, tensioná-lo em direção ao campo específico do cinema na educação escolar, lançando mão das aspirações em torno daquilo que nomeamos prévia e provisoriamente de *pedagogia negativa do cinema* – que, dentro de suas particularidades, aspira propiciar condições para que os indivíduos possam realizar a experiência estética com a linguagem cinematográfica. A partir dos pressupostos da teoria crítica adorniana, pretendemos, nesta seção, discutir os sentidos e aspirações formativas, didáticas e educativas de tal perspectiva pedagógica.

Embora a acepção de Gruschka (2010) seja tomada como norte conceitual que encaminha a hipótese de uma pedagogia negativa do cinema, não desconsideramos que esta, dentro daquilo que almeja, é detentora de especificidades. Diferentemente dos conteúdos sistematizados pelos quais a escola é responsável, o cinema, pela proeminência de sua associação ao entretenimento e à distração, é tido como um objeto de livre acesso, que promove um tipo de formação que precede aquela que ocorre nos modelos escolares. Neste sentido, os filmes, *supostamente*, não exigiriam uma apropriação mais detida da linguagem cinematográfica para que se possa consumi-los.

Há, portanto, uma semiformação do gosto e da sensibilidade – predominantemente modulada pela lógica e pela estética da indústria cultural – com a qual a pedagogia negativa do cinema deve se ocupar em sua intenção apresentar aos indivíduos outros modelos de recepção fílmica e possibilitar a experiência estética. Esta semiformação estética, ainda, é reforçada pelas práticas escolares delimitadas pela racionalidade instrumental, que toma corpo nos processos de associação entre cinema e objeto didático ou entretenimento.

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que não nos afastamos da tese de Gruschka (2010) – por entender que esta expressa os sentidos de uma práxis formativa que se reporta à filosofia de Adorno –, vemos a necessidade de buscar, inicialmente, parâmetros específicos que possam contemplar as particularidades de uma pedagogia negativa do cinema. Ao almejar dar condições para que os indivíduos experienciem a linguagem cinematográfica de maneira autônoma, esta deve voltar-se a um trabalho de reeducação do olhar, uma vez que este é formatado em acordo com os padrões da indústria e, ainda, ser modulada pela negação determinada da formação, da educação e

da didática em voga nos modelos escolares hegemônicos quando das práticas associadas ao cinema.

Optamos por discutir as aspirações em torno de tal perspectiva pedagógica sob o prisma desses três processos que, segundo Gruschka (2014), envolvem o trato das práticas pedagógicas e as tensões circunscritas à práxis escolar: a *formação*, a *didática* e a *educação*. O autor infere que cada uma destas concepções apresenta sentidos específicos e, por isso, não devem ser entendidas como sinônimos.

A escola deve orientar seu trabalho a partir destas frentes, tomando como norte a intenção de promover a formação. Ao mesmo tempo em que tais processos são passíveis da crítica por sua adequação ao paradigma da razão instrumental, é possível que eles sejam tensionados em direção à concepção de uma práxis escolar negativa. Com base nessa asserção, trazemos como mote das discussões que serão realizadas neste capítulo a seguinte questão: quais parâmetros e aspirações formativas, didáticas e educativas deveriam ser tomados como cerne de uma pedagogia negativa do cinema?

Com a intenção de ampliar as discussões que envolvem o aprofundamento de tal questão, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira delas abordaremos o aspecto formativo no interior da pedagogia negativa do cinema. Em nossa leitura, o processo formativo em questão deve associar-se à possibilidade da reeducação do olhar – que não se restringe a uma formação da visão, unicamente, mas sim das faculdades sensíveis que se encontram submersas sob a deformação da sensibilidade promovida pela indústria cultural. Tais faculdades – enfaticamente, a fantasia e a memória – são elementares à realização da experiência estética, por serem parte, segundo Adorno (1970), da dialética da experiência.

Neste sentido, delineamos a hipótese de que uma formação que almeja proporcionar condições à experiência estética deve fortalecer tais capacidades, que poderão ampliar a possibilidade de que os indivíduos envolvidos no processo formativo realizem tal experiência de maneira autônoma. Para fundamentar tal discussão, partiremos das premissas adornianas sobre o exercício das faculdades sensíveis – sem, contudo, deixar de lado o diálogo com autores que contribuem com essa discussão, tais como Kluge (1988), Marcuse (1975), Türcke (2010), dentre outros.

Na segunda seção daremos centralidade ao caráter didático. Segundo Gruschka (2014), a didática, de maneira geral, se incumbe da representação daquilo que deve ser ensinado, da representação do novo conhecimento a ser adquirido, para que os indivíduos possam se apropriar

do conteúdo veiculado⁴⁴. Neste sentido, “[...] a didática precisa tentar encontrar aquilo que pode levar até o todo” (GRUSCHKA, 2014, p. 25). No âmbito das propostas associadas à pedagogia negativa, todavia, o trato da didática é modulado pela premissa de *ensinar sem ensinar*. Mais do que uma forma de facilitação da experiência estética, no caso específico desta pesquisa, a didática, em sua elaboração da representação do conteúdo abordado, deve se ocupar da intenção de promover uma ruptura entre o antigo e o novo conhecimento.

Tal ruptura, por seu próprio caráter, produz uma crise no conhecimento anteriormente consolidado, e, a partir desta, constrói-se o espaço para novas elaborações. É possível ampliar tal reflexão em direção à hipótese de uma construção didática negativa no âmbito de uma pedagogia negativa do cinema – que, ao ensinar sem ensinar, pode vir a causar uma crise na semiformação do gosto e da sensibilidade já legitimada pelos produtos da indústria cultural, abrindo espaço, assim, para a experiência estética.

E, por fim, passaremos à última seção, na qual abordaremos as aspirações em torno do caráter educativo da pedagogia negativa do cinema. Este processo, segundo Gruschka (2014, p. 23), vincula-se à incorporação da disciplina e do modelo escolar, por meio da qual os indivíduos se apropriam do caráter institucional e do saber sistematizado, tornando-se, deste modo, estudantes. Como pudemos observar na análise realizada no primeiro capítulo, o tipo de educação promovida pelos modelos escolares hegemônicos encaminha os indivíduos para uma relação irrefletida e pragmática com os conhecimentos veiculados – o que traduz uma apropriação aparente de tais conteúdos.

No que diz respeito ao cinema, tem-se um processo educativo que, ao contrário de educar para a experiência e para a reflexão crítico-filosófica acerca do que se assiste, disciplina os indivíduos para a legitimação do tipo de educação já promovida e consolidada pela semiformação cultural – rompendo com a tensão entre adaptação e autonomia para cristalizar-se na educação de sujeitos adaptados. Neste sentido, caberia à pedagogia negativa do cinema a proposição de um processo educativo modulado pela inflexão direcionada ao exercício da reflexão e da autorreflexão crítica.

⁴⁴ Na literatura pedagógica alemã, didática e ensino são termos que possuem a mesma significação (VILELA, 2009).

2.1. A FORMAÇÃO E OS SENTIDOS DA REEDUCAÇÃO DO OLHAR

Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia (ADORNO, 1995, p. 76).

Apenas na transição ou na passagem pelos mundos da imaginação consegue-se entender. [...] A aquisição de modo sensorial de dados dos sentidos é a base da compreensão. Ela é ampliada pela capacidade sensitiva que se revela como poder da imaginação, experiência e produção estética. Todas elas são, de pronto, ontogeneticamente constitutivas para a formação [...] (GRUSCHKA, 2014, p. 19).

O título desta seção aponta um vínculo entre a formação que almeja dar condições à realização da experiência estética com a linguagem cinematográfica e um processo de *reeducação do olhar* – expressão que nos é apresentada por Loureiro (2008), em suas teorizações acerca dos processos de educação da sensibilidade engendrados pela indústria cultural. Que olhar seria este? Qual o sentido desta terminologia associada à visão? E de que maneira o referido processo poderia tensionar a semiformação estética promovida no âmbito da indústria cultural? Essas questões têm como ponto de partida e, concomitantemente, nos encaminham para uma análise pormenorizada das significações implicadas na associação entre a possibilidade da experiência estética e a urgência da reeducação do olhar.

Em uma acepção inicial, o *olhar* poderia ser compreendido como aquilo que medeia o acesso do espectador ao filme; em outras palavras, uma instância de aproximação que ocorre por meio da visão. Quando da consulta do significado do termo *espectador*, tal acepção se torna mais evidente: o espectador é o indivíduo que *assiste a qualquer tipo de espetáculo*; aquele que *observa atentamente*, que *examina*, que *olha* (HOUAISS, 1999; AULETE, 2011).

Não se pode considerar, todavia, que o acesso aos filmes ocorre exclusivamente por meio da visão. Em acordo com o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural, entende-se que o cinema atua em uma dimensão que não é restrita ao olhar, em si, mas se estendem em direção a um tipo de dominação que vai ao âmago da sensibilidade, enrijecendo e tolhendo-a por meio da subordinação de “[...] todos os setores da produção espiritual a um fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 123).

Neste ínterim, a expressão *reeducação do olhar* não se refere a um ideal de *melhor visão*; trata-se de uma referência a um complexo e contraditório processo formativo que modula a experiência do espectador de cinema e que, ao contrário de se restringir a visão propriamente dita,

está associado à desmobilização de sensibilidades já soterradas pelo enrijecimento sensível ocasionado pela indústria cultural e das próprias faculdades sensíveis – como a imaginação, a fantasia, a memória – por ela suprimidas.

Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008, p. 140) apontam que, na perspectiva de Adorno, a educação dos sentidos é demarcada por um duplo caráter, tensionado pela educação da sensibilidade imposta pela indústria cultural – um processo regressivo, prioritariamente voltado para a adaptação – e a formação que visa resgatar a autonomia dos sujeitos pela via da reeducação da sensibilidade. Este processo, de maneira geral, implica colocar em xeque aquilo que é delimitado pelos esquemas semiformativos em voga, em uma tentativa de restaurar a capacidade de comparar, de fazer associações, de se posicionar diante das imagens, de operar sensível e intelectualmente pela via da experiência.

Em relação à educação da sensibilidade promovida no âmbito majoritário da indústria, tem-se uma padronização da dimensão sensível, modulada pela produção e reprodução do sempre idêntico – sendo este um de seus mecanismos centrais. Ao atuar na dimensão do esquematismo⁴⁵, oferecendo aos indivíduos as chaves da percepção e da interpretação dos fenômenos, a indústria cultural promove a reprodução da reificação na dimensão de suas capacidades mais subjetivas, predeterminando formas de compreensão da realidade. As categorias apriorísticas do entendimento – nas quais a reciprocidade da percepção ordenada pela intuição sensível deveria ocorrer pela mediação dos esquemas (KANT, 1987) – são tomadas pela indústria cultural, que se torna o *a priori* da percepção da realidade. A tomada de tal mecanismo condiciona a percepção por meio da racionalidade instrumental, colocando os indivíduos, acima de tudo, a serviço da valorização do capital.

Pucci (2015) infere que a indústria cultural impõe hábitos de ver, ouvir, sentir, perceber e pensar. Esta imposição traduz um processo semiformativo que impede que os indivíduos façam o uso autônomo de seus próprios sentidos para acessar os objetos, e que atua em diversas dimensões: na formação do gosto; no bloqueio da experiência com os conteúdos; no

⁴⁵ Kant (1987) aponta que não é possível que a consciência humana conheça os objetos em si, mas apenas os fenômenos. A construção do conhecimento só ocorre através da relação dos indivíduos com os dados empíricos pela mediação de uma estrutura lógica que organize esses dados: aquilo que se recebe da *sensibilidade* é ordenado segundo categorias do *entendimento*. Assim, no plano do entendimento as categorias seriam aplicáveis mediante formas de espaço e tempo. Ainda que a imaginação seja, segundo Kant (1987, p. 100), uma instância intermediária entre a sensibilidade e o entendimento, ela não é, por si só, suficiente para realizar a requerida mediação entre ambas as faculdades, visto que falta às imagens produzidas em nosso espírito, mediante a síntese da imaginação, algo que as torne comensuráveis em categorias. Para que essa relação ocorra de fato, é necessário que um terceiro elemento atue ajustando os dados da sensibilidade à compreensão humana: o esquema atua justamente entre a categoria e o fenômeno, para que se torne possível aplicar aquilo que foi apreendido pela sensibilidade ao entendimento. Ao passo que é a sensibilidade que recebe os dados das impressões empíricas, o entendimento – enquanto estrutura lógica – organizará as sensações a partir de suas próprias categorias. O esquema transcendental, atuando entre estes, tem a função de organizar a recepção desses primeiros dados – através da conceituação das imagens apreendidas. Esquematismo é o nome que se dá ao procedimento através do qual o entendimento opera com esses esquemas.

distanciamento do comportamento estético; na supressão de faculdades fundamentais à reflexão crítica, como a memória e a fantasia. Horkheimer e Adorno (1985) são enfáticos ao situarem o cinema no centro deste processo:

[...] o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos. O esforço, contudo, está tão profundamente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para recalcar a imaginação. (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 143).

A constituição objetiva do produto fílmico, referenciada por Horkheimer e Adorno (1985), é ordenada em função de camadas de significado que, por meio de seu constructo técnico e estético, tolhem a atividade intelectual do espectador. Tal bloqueio se dá em função do próprio caráter totalitário do cinema enquanto produto de uma indústria que, em tese, dá aos indivíduos todas as chaves de interpretação daquilo que é veiculado pelos filmes – uma interpretação que caminha na direção de sua própria ideologia.

Com isso, os espectadores situam-se entre o reconhecimento e o posterior esquecimento daquilo que foi assistido, em função da infinidade de produtos similares que são produzidos para *representar* seus desejos. Tem-se, aí, o distanciamento de uma relação consciente com o aparato – passando a ser esta uma relação regressiva. Adorno (1975), em sua interpretação daquilo que nomeia de *regressão da audição*, enfatiza esse processo ao se referir, também, ao comportamento dos ouvintes diante da música: “Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhes foi oferecido” (1975, p. 143). Trata-se de um processo onde a privação de liberdade faz com que os sujeitos sintam-se ilusoriamente participantes do sistema, por meio de suas supostas escolhas, quando, em realidade, consomem aquilo que lhes é imposto insistentemente. É através dessa identificação com os fetiches do mercado – identificação que nunca é completa e carece de um constante esforço de autoengano – que seus esquemas são mascarados, ao passo que os espectadores adentram o sistema sem que seja possível manifestar o desejo de sair.

Isso ocorre por meio de uma série de mecanismos que, longe de endossar o exercício da fantasia e do pensamento, de recobrar a relação dialética entre entendimento e sensibilidade, de exigir a construção de relações complexas pela via da memória, asseguram a reprodução dos comportamentos regressivos quando da recepção dos filmes. Em favor da adequação ao princípio de realidade, à racionalidade da indústria, renuncia-se ao esforço do uso da fantasia, da memória e da imaginação para além dos esquemas apriorísticos em voga. Como coloca Loureiro (2015): “[...] o consumidor dos produtos da indústria cultural tende a perder o controle, tanto do processo de constituição, quanto do próprio conteúdo da memória e da fantasia, o que, de certa forma, fortalece a regressão da sensibilidade” (p. 23).

Türcke (2010) faz a leitura desse processo regressivo a partir de um argumento que tange a própria técnica cinematográfica. Segundo o autor, a atuação do cinematógrafo, inicialmente, e dos aparatos audiovisuais que foram desenvolvidos a partir dele, assumiu a coordenação da percepção humana ao atuar da mesma forma que o *olho*⁴⁶. A diferença reside na constatação de que, enquanto os indivíduos se demoram ao elaborar aquilo que é visto – elaboração que ocorre por meio da imaginação e das relações construídas por meio do intelecto –, comunicando posteriormente o que foi imaginado pela via da palavra, a câmera realiza este mesmo processo de modo imediato, se antecipando ao espectador. Türcke (2010) nomeia esse processo pertinente à técnica cinematográfica de *imaginação técnica*, com a qual os indivíduos se identificam por ser esta capaz de produzir imagens que se distanciam das imagens difusas pertencentes ao espaço mental.

Não obstante, o autor identifica que o aprimoramento da técnica cinematográfica – que culmina, de maneira geral, em um regime de atenção modulado pela alta tecnologia e, de modo específico, em um tipo de produção cinematográfica modulada pela velocidade e pela hiper-realidade – aponta para a supressão da imaginação humana frente à imaginação técnica. Em suas palavras: “A identificação da pálida imaginação humana com a vigorosa imaginação técnica e a retroação da técnica sobre a humana, iniciaram uma marcha triunfal da força da imaginação técnica” (TÜRCKE, 2010, p. 313). Esta última, em sua tentativa de emular de forma precisa e fiel os elementos da realidade, em certo sentido, torna-se a forma de relação entre sujeito e objeto, integrando-o ao princípio de realidade e assumindo “[...] não só o trabalho de nervos da força da imaginação humana com a sua maneira maquinal superior, mas, ao mesmo tempo, também ainda o ponto focal em que esse trabalho outrora se alavancou” (p. 315).

⁴⁶ Tem-se aí uma referência ao inconsciente óptico benjaminiano.

Flusser (2011), um filósofo contemporâneo, aponta que as imagens, em geral, e as imagens técnicas, de maneira específica, estão sujeitas a uma tensão dialética – visto que, concomitantemente, se fazem representação da realidade e interposição entre os indivíduos e a realidade. Quando associadas ao âmbito da representação, aponta o autor, tornam-se um meio de orientação. Por outro lado, na medida em que se interpõem entre os indivíduos e a realidade, tornam-se simulacros. No que diz respeito às imagens técnicas, Flusser (2011) infere que a sua forma de produção se diferencia daquela utilizada nos meios imagéticos tradicionais – por exemplo, a pintura – por ser produzida, essencialmente, por meio de aparelhos que se tratam, na realidade, de *caixas pretas*: “O pintor coloca símbolos em superfície, a fim de significar determinada cena. Os aparelhos são caixas pretas que são programadas para devorarem sintomas de cenas, depois vomitados como imagens” (p. 118).

O filósofo infere que a imaginação pode ser compreendida tanto como a capacidade de produzir imagens quanto de decifrá-las. Para tanto, é necessário um distanciamento do mundo dos objetos em direção à subjetividade própria – uma espécie de recuo modulado pela interiorização –, que torna o indivíduo o sujeito de um mundo objetivo. Este gesto se iniciaria com um movimento de abstração e de afastamento – no sentido de que “[...] agora que não esbarramos mais numa árvore após a outra, podemos ver a floresta” (FLUSSER, 2017, p. 161). Todavia, no que diz respeito às imagens técnicas, de maneira específica, tal afastamento não acontece: Flusser (2017) aponta para a cristalização de seu papel como simulacro, que se apoia em uma inversão que o filósofo nomeia de “idolatria⁴⁷”, e que resulta em uma relação “mágica⁴⁸” com os objetos.

Optamos por apresentar brevemente as contribuições de Türrcke (2010) e Flusser (2011; 2017) no âmbito dessa discussão, referente à educação da sensibilidade e circunscrita às teses de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural, em virtude de suas constatações que expressam uma espécie de diagnóstico atualizado sobre a forma de atuação dos mecanismos da indústria e sobre a forma com que se estabelecem as relações entre os indivíduos e os aparatos audiovisuais. Os filósofos em questão – dentro das particularidades de suas respectivas acepções – desvelam as camadas de significado associadas à produção imagética digital e às tecnoimagens. Com isso, é possível entrever que, embora o cinema considerado carro-chefe da indústria cultural na década de 1940 nas teses de Horkheimer e Adorno (1985) já não possa ser colocado nessa mesma posição, os mecanismos de apreensão e domínio da sensibilidade permanecem atuando em

⁴⁷ “Idolatria: incapacidade de decifrar os significados da ideia, não obstante a capacidade de lê-la; portanto, adoração da imagem” (FLUSSER, 1985, p. 5).

⁴⁸ “Magia: existência no espaço-tempo do eterno retorno” (FLUSSER, 1985, p. 5).

favor da supressão da imaginação, da memória, da fantasia, e das capacidades críticas que poderiam dar vazão a uma relação autônoma e consciente com os aparatos em questão.

São estas mesmas faculdades que, na leitura de Adorno (1970), possibilitam que os indivíduos se aproximem da obra de arte pela via da experiência estética – o que se estende em direção às suas considerações em relação à experiência do espectador de cinema. Como colocado em sua *Teoria Estética*, fantasia e experiência caminham juntas: a fantasia, “[...] enquanto faculdade de descobrir na obra de arte começos e soluções, pode chamar-se o diferencial da liberdade por meio da determinação [...] a reflexão é capaz, ao mais alto nível, da fantasia” (ADORNO, 1970, p. 352).

Schaefer (2012) explica que, para Adorno, a fantasia não se desliga do real existente. Há, sim, um distanciamento; porém, não há uma completa cisão. O artista, ao negar de forma determinada a realidade, se utiliza da fantasia na construção da obra de arte, na construção de algo novo – um objeto estético que, por seu turno, não se desvincula do real. Akira Kurosawa, em uma das narrativas fílmicas que compõem seus *Sonhos* [1990], nos apresenta um universo arrasado pelo efeito de bombas nucleares. Neste universo, seres humanos foram transmutados em ogros em sofrimento, que sobrevivem da dor e da morte de seus semelhantes. Ao mesmo tempo em que é lida, aí, uma crítica aos horrores consequentes da bomba atômica e à “*estupidez do mundo*” (como afirmado por um dos personagens), Kurosawa recorre, na composição cênica, a distorções imagéticas que remetem a um universo onírico e fantasioso: dentes-de-leão monstruosos, distorções corporais, que são apontados como consequência dos efeitos da radiação. O uso da câmera lenta, especialmente quando há centralidade nos gritos daqueles que viram seus corpos submetidos à mutação, intensifica a percepção do sofrimento que os atravessa. A fantasia se concretiza na obra, deste modo, por meio do trabalho do artista: “[...] trabalho não é fantasia, e nunca foi. Esse trabalho procura ir além do usual e desenvolver as possibilidades do existente, que, devido ao processamento da fantasia, nos parecem estranhas e diferentes porque até então não apresentadas” (SCHAEFER, 2012, p. 306).

O apreciador, por sua vez, precisa também recorrer à fantasia para experienciar o objeto artístico que lhe é, até então, desconhecido. Ela é necessária para que se possa olhar além do que está aparente no objeto, o que implica um afastamento, um olhar que vai além do cotidiano e que permite que o objeto lhe apresente mais do que aquilo que sua aparência indica – em outras palavras, é através da fantasia que o apreciador entra em contato com os enigmas que a obra lhe apresenta: “Deixar o objeto falar é ‘deixá-lo ir por si mesmo para onde quiser’, sem lhe fazer

violência. Essa é a verdadeira reflexão estética: une a liberdade da fantasia com a determinação do objeto” (PUCCI, 2015, p. 234).

Adorno (1994) faz uma alusão ao papel da fantasia e da imaginação, também, ao apontar que a força do cinema encontra-se na possibilidade de que o espectador complete aquilo que é apresentado pelo filme. Embora o filósofo não se refira de maneira explícita à substância de tal processo, ele afirma que “[...] é possível que esse traço das imagens comporte-se em relação ao filme assim como o mundo dos olhos em relação à pintura ou o mundo auditivo em relação à música” (ADORNO, 1994, p. 102). Se no que diz respeito à experiência com a obra de arte, como colocado anteriormente, a fantasia é tomada como peça central para que tal experiência aconteça, é possível entrever neste comparativo entre o cinema, a pintura e a música uma referência ao espaço da fantasia e da imaginação como substrato da experiência do espectador.

Percebe-se, com essas inferências, que fantasia e experiência, na teorização de Adorno e de autores como TÜRCKE (2010) e FLUSSER (2011; 2017) – que dialogam, dentro de seus limites, com a perspectiva adorniana –, estão imersas em uma relação dialética, tensionada pela própria educação da sensibilidade promovida no seio da indústria cultural. Ao mesmo tempo em que esta se ocupa do cerceamento da fantasia e da imaginação, como colocado por HORKHEIMER e ADORNO (1985) – enfaticamente no que diz respeito ao tipo de formação promovida pelo cinema –, o que leva ao bloqueio da experiência, entende-se que é possível, ainda, toma-las enquanto faculdades que, dentro do limite, escapam ao domínio exercido pela indústria cultural. Neste sentido, poderiam tornar-se o cerne de um processo de reeducação do olhar que as fortaleceria em prol de um tipo de recepção da linguagem cinematográfica que se afaste daquela já modulada pelos mecanismos da indústria.

Tal hipótese, por seu turno, nos indica mais questionamentos que certezas: seria possível, diante do elevado grau de atuação dos mecanismos da indústria cultural, restaurar a fantasia enquanto faculdade crítico-visual pretensamente livre em sua relação dialética com a experiência estética? Que viabilidade teria um processo formativo associado ao exercício de tal capacidade, e em que medida este poderia corroborar com uma formação para a experiência com a linguagem cinematográfica? Afinal, por que e como a fantasia, a imaginação e a memória são apontadas como formas de resistência que tensionam a educação sensível promovida pela indústria cultural? Apenas o exercício de tais faculdades seria suficiente ao processo de reeducação da sensibilidade?

Como uma forma de lançar luz sobre estas questões – o que seria, em outras palavras, mais uma tentativa de ampliar a discussão e menos uma intenção de chegar a respostas fechadas acerca de nossas aspirações –, recorreremos, neste momento, ao suporte teórico daquilo que foi

postulado por Marcuse (1975) e Kluge (1988) sobre, respectivamente, a ontogênese da fantasia e uma leitura sobre a maneira como esta pode vir a dar acesso ao “[...] cinema na cabeça, que nós seres humanos temos há milhões de anos dentro de nós” (POLLMANNNS, 2014, p. 156).

A fantasia pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas teóricas, e as leituras associadas ao conceito são múltiplas (LOUREIRO, 2015). Em *Eros e Civilização* (1975), Marcuse se debruça sobre uma leitura da tópica freudiana acerca de seu significado – que, aqui, pode ser entendido como potência de liberdade que se situa no conflito entre o *princípio de prazer* e o *princípio de realidade*. Marcuse (1975, p. 132) destaca que, em Freud, a fantasia é tida “[...] como uma atividade mental que retém um elevado grau de liberdade em relação ao princípio de realidade, mesmo na esfera da consciência desenvolvida”. Isso porque, como explica o autor, mesmo com a introdução do princípio de realidade, esta parcela da atividade do pensamento manteve-se livre de seu critério, continuando subordinada exclusivamente ao princípio de prazer:

A fantasia⁴⁹ desempenha uma função das mais decisivas na estrutura mental total: liga as mais profundas camadas do inconsciente aos mais elevados produtos da consciência (arte), o sonho com a realidade; preserva os arquétipos do gênero, as perpétuas, mas reprimidas ideias da memória coletiva e individual, as imagens tabus da liberdade [...] a fantasia tem um valor próprio e autêntico, que corresponde a uma experiência própria – nomeadamente, a de superar a antagonista realidade humana (MARCUSE, 1975, p. 133/134).

Com a introjeção do princípio de realidade, o ego converte-se em um ego organizado; a distinção entre este e o princípio de prazer, de maneira geral, reside no adiamento das satisfações e do prazer em favor da repressão necessária ao processo civilizatório. Segundo Marcuse (1975, p. 35), é sob o princípio de realidade que se desenvolvem a consciência e a razão⁵⁰ – esta que constitui, por exemplo, os julgamentos em relação ao que é bom e o que mau; o que é verdadeiro e o que é falso; o que é útil e o que é prejudicial. Tal renúncia, na perspectiva freudiana, materializa-se num sistema de instituições: “[...] e o indivíduo, dentro de tal sistema, aprende que os requisitos do princípio de realidade são os da lei e da ordem, e transmite-os à geração seguinte” (MARCUSE, 1975, p. 36).

Ocorre que o triunfo do princípio de realidade sobre o princípio de prazer não é completo, visto que o inconsciente retém os objetivos do princípio de prazer derrotado. Há, neste sentido,

⁴⁹ Em Marcuse, imaginação e fantasia carregam a mesma significação; o autor não elabora uma diferenciação entre tais processos.

⁵⁰ Razão que, em uma leitura daquilo que apontam Horkheimer e Adorno (1985), pode ser entendida como razão instrumental.

uma espécie de compensação, e a fantasia atua como uma atividade que dá vazão ao prazer soterrado. Todavia, ao permanecer livre do controle da razão – que mantém o monopólio da interpretação e da manipulação da realidade, do controle e da definição desta realidade –, a fantasia paga o preço de tornar-se impotente, inconsequente e irrealista, por continuar associada à linguagem do princípio de prazer: “A razão prevalece; torna-se desagradável, mas útil e correta; a fantasia permanece agradável, mas torna-se inútil e inverídica – um jogo, uma divagação” (MARCUSE, 1975, p. 133).

Com isso, Marcuse (1975) demarca a fantasia enquanto elo entre as camadas do inconsciente e os produtos da consciência – aqui, enfaticamente a arte –, a memória e a experiência. A fantasia se ocupa de sustentar a relação do indivíduo com seu passado arcaico, com uma memória coletiva, e esta ligação, por sua vez, pressupõe a reconciliação entre o indivíduo e o todo, entre desejo e realização, entre felicidade e razão. Marcuse (1975) pontua que, embora tal harmonia tenha sido relegada ao âmbito de uma utopia irrealizável⁵¹ pelo princípio de realidade já consolidado, a fantasia se ocupa de lembrar e insistir que essa conciliação pode tornar-se real.

Tem-se, aí, seu potencial de criticidade – situado na vinculação entre a memória coletiva e o impulso de suscitar imagens de uma realidade não antagônica. A fantasia, neste sentido, pode ser entendida como um processo de pensamento que possui suas próprias leis e valores de verdade e, por isso, pode sustentar a reivindicação de um novo princípio de realidade, de um futuro demarcado pela liberdade. Uma vez objetivada na arte, a fantasia retroage sobre o princípio de realidade na medida em que apresenta aos indivíduos algo novo, ocasionando uma nova percepção e uma nova compreensão do real; ao mesmo tempo, é possível, neste processo, iluminar a memória inconsciente da libertação que não se realizou:

O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a realidade histórica. Na sua recusa em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade pelo princípio de realidade, na sua recusa em esquecer o que pode ser, reside a função crítica da fantasia (MARCUSE, 1975, p. 138).

A força da fantasia encontra-se, como colocado neste trecho, na vinculação entre passado e futuro, e por isso a relação entre memória e imaginação não deve ser desconsiderada. Loureiro

⁵¹ Na perspectiva de Marcuse (1975), a utopia pode e deve ter lugar na sociedade, não devendo ser relegada a um lugar inalcançável: “A relegação de possibilidades reais para a ‘terra de ninguém’ da utopia constitui, só por si, um elemento essencial da ideologia do princípio de desempenho. Se a construção de um desenvolvimento instintivo não-repressivo se orientar, não pelo passado sub-histórico, mas pelo presente histórico e a civilização madura, a própria noção de utopia perde seu significado. A negação do princípio de desempenho emerge não contra, mas com o progresso da racionalidade consciente; pressupõe a mais alta maturidade da civilização” (MARCUSE, 1975, p. 139).

(2017), em uma análise dessa associação, infere que a memória não se associa unicamente a uma presença atualizada do passado; e a fantasia, por seu turno, também deve ser dissociada de sua acepção enquanto fuga da realidade, enquanto suspensão momentânea da existência. A memória pode ser entendida como unidade de conservação de elementos do passado – ou, elementos representados em sua associação com o passado –, mas também remete os indivíduos a um processo de atualização daquilo que foi vivido: “Se há abertura da atualização da presentificação do vivido, a memória pode ser, muitas vezes, atravessada pela fantasia” (p. 186). A fantasia, por sua vez, necessita dessa articulação com o passado pessoal e coletivo e da articulação com a realidade. O autor aponta que o conteúdo da fantasia é disponibilizado por uma constelação de memórias. Estas são evocadas no processo de criação de outras realidades. Tem-se, deste modo, uma relação dialética entre recordar, fantasiar, reproduzir e criar.

Para Adorno (2010), a memória alimenta e nutre o processo formativo. O filósofo se preocupa com a presentificação promovida pela indústria cultural, que se ocupa da produção e oferta de produtos supostamente novos e de uma infinidade de aparatos preparados para exercer sua função – aparatos que, por seu próprio caráter, atrofiam a memória e a possibilidade de elaboração de um passado coletivo e histórico. Neste sentido, a obsolescência da memória pode ser associada à própria lógica do capital que, por seu turno, subsume a temporalidade da elaboração do fluxo da consciência à temporalidade das relações de troca. Com isso, a memória, o tempo e a lembrança acabam por ser liquidados, juntamente com a experiência, pela própria organização sócio-econômica que os torna uma espécie de *resto irracional*: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (ADORNO, 1995c, p. 87).

Por isso Adorno (1995c) enfatiza a urgência de um processo de elaboração do passado, que, através da memória, traga à consciência elementos e acontecimentos já recalçados; tal processo de elaboração atuaria como uma forma de tentar elevar, a um nível consciente, os mecanismos que muitas vezes contribuem para a formação de patologias individuais e coletivas (LOUREIRO, 2006, p. 69). Nesta mesma direção, Marcuse (1975) endossa a relação dialética entre essa elaboração modulada pela memória e a fantasia: “O passado redescoberto produz e apresenta padrões críticos que são tabus para o presente. Além disso, a restauração da memória é acompanhada pela recuperação do conteúdo cognitivo da fantasia” (p. 142).

Uma forma de consciência diferencial, que se articula à memória e escapa ao princípio de realidade demarcado pela reificação e pela racionalidade instrumental: seria a fantasia, neste sentido, uma via de resistência ao que nos é imputado – resistência que, por seu próprio caráter,

implica um processo de reflexão e autorreflexão crítica, apto a causar fissuras na educação da sensibilidade promovida no seio da indústria cultural. Se, por um lado, Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que seus produtos – enfaticamente, os filmes – se ocupam de tolher até mesmo tal possibilidade, enclausurando possíveis resistências e legitimando a integração, entendemos que a concepção de reeducação do olhar entraria em cena justamente para tensionar este domínio, por meio de uma proposta formativa direcionada para tal.

Para Kluge (1988), o cinema, em seu caráter contraditório e tensionado, pode vir a promover esse processo educativo e formativo ao atuar justamente na esfera da fantasia e da imaginação. Como apontamos no primeiro capítulo desta tese, Kluge e Adorno construíram uma relação de proximidade e de influência mútua. Kluge, ao dar corpo para suas teorizações e produções cinematográficas, demonstra conhecer e negar de forma determinada a lógica da indústria cultural. Com isso, o cineasta aposta na possibilidade de vitalizar e estimular um tipo de recepção do cinema que trabalhe com “[...] todo o potencial imaginativo de uma arte que é também uma indústria” (CORRIGAN, 1994, p. 92).

Kluge (1988) se aproxima da tese de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a supressão da fantasia no âmbito da indústria cultural. No entanto, em uma leitura mediada por sua experiência com a produção cinematográfica, o cineasta aponta que a fantasia e a imaginação são atributos pertencentes a todos os indivíduos, sem exceção, e que há formas de fantasia que escapam ao imperialismo da consciência operado pelos filmes produzidos pelo circuito *mainstream*. Embora reconheça a existência de uma predominância da limitação da imaginação e da repressão da sensibilidade, e que parte da fantasia seja absorvida pela economia do equilíbrio interno necessário à sobrevivência no trabalho ou nas relações pessoais, Kluge aposta em um trabalho de encorajamento e reorientação do potencial imaginativo:

[...] conceder à fantasia o status de um meio comum, e isto inclui o fluxo de associações e a faculdade da memória (as duas principais avenidas da fantasia). Uma constante mudança de perspectivas é típica da fantasia. Na fantasia, eu posso me transpor para a África, sem esforço, ou eu posso me imaginar envolvido em uma cena de amor, no meio do deserto – tudo isso acontece como em um sonho. Os obstáculos da realidade já não mais existem. Se a fantasia tem boas razões para desconsiderar esses obstáculos verdadeiros – como uma compensação para o princípio de realidade – então a questão é como você pode, por amor a qualquer causa, encorajar a fantasia a desenvolver tais perspectivas sobre isso, perspectivas diferentes daquelas inerentes às coisas como elas são (KLUGE, 1988, p. 216, tradução nossa⁵²).

⁵² Do inglês: “[...] grant phantasy the status of a communal medium, and this includes the stream of associations and the faculty of memory (the two main avenues of phantasy). A continuous shifting of perspectives is typical of phantasy. In phantasy I can

Além de também associar a fantasia a uma compensação do princípio de realidade, Kluge (1988) sugere que ela possa brotar nas lacunas deixadas pelo filme – e, aqui, ele enfatiza o corte enquanto procedimento estético utilizado para dar vazão ao exercício crítico pertinente à fantasia. Como explica Pollmanns (2014), com o corte evidencia-se algo que não pode ser filmado, uma não-imagem, que, por ser caracterizada como tal, revolve as camadas subconscientes soterradas pelos produtos fílmicos amplamente veiculados pela indústria cultural; isso funciona, como explica a autora, devido à formação de “[...] uma conexão subterrânea entre o cineasta e os espectadores [...] uma ligação intensiva da imaginação de todas as pessoas [...] um trabalho de canalização subterrânea entre autores e espectadores em filmes bem-sucedidos” (POLLMANNNS, 2014, p. 164).

A aspiração em relação a esta conexão que leva à canalização subterrânea está associada à própria acepção de cinema postulada pelo cineasta – que, fundamentalmente, está assentada sobre a ideia de *colaboração*. Kluge (1988) infere que o cinema, enquanto relação de produção, não depende exclusivamente dos produtores, de maneira particular, e estes não conseguem reinventar de maneira individual, independentemente do público, aquilo que é inerente à lógica do cinema – visto que este, em sua historicidade e em sua organização, é uma resposta tecnológica para algo que ocorre há milhares de anos: qual seja, a associação entre imagens enquanto forma de funcionamento espontâneo da faculdade imaginativa. Pollmanns (2014) explica que, para Kluge, há uma ligação intensiva da imaginação de todas as pessoas, e quanto mais esta é suprimida, mais o elo se intensifica justamente porque a experiência de opressão é algo comum aos indivíduos:

A história do cinema contém uma linhagem utópica, mas é uma utopia que, ao contrário do significado grego de *outopos* (nenhum lugar), existe em todos os lugares, especialmente na imaginação não sofisticada. Essa imaginação sem sofisticação, no entanto, está enterrada sob uma camada espessa de lixo cultural, que deve ser escavado. Este projeto de escavação, de forma alguma uma noção utópica, pode ser realizado somente através do nosso trabalho (KLUGE, 1988, p. 210, tradução nossa⁵³).

Neste sentido, o cinema depende da imaginação e da fantasia de seu público – um tipo de fantasia que se encontra soterrada sob a intensa produção associada à indústria cultural. Estas

transport myself to Africa without effort or I can imagine myself involved in a love-scene in the middle of a desert - all this happens as in a dream. The obstacles of reality cease to exist. If phantasy has good reasons to disregard these real obstacles - as a compensation for the reality principle - then the question is how can you, for the sake of whatever cause, encourage phantasy to develop such perspectives on it - perspectives different from those inherent in things as they are”.

⁵³ Do inglês: “The history of film contains a utopian strain, but it is a utopia which, contrary to the Greek meaning of *ou-topos* = no place, is in existence *everywhere* and especially in the *unsophisticated* imagination. This unsophisticated imagination, however, is buried under a thick layer of cultural garbage. It has to be dug out. This Project of excavation, not at all a utopian notion, can be realized only through our work”.

faculdades seriam, nesta perspectiva, as correspondentes internas para o sentido da visão. Trata-se de um tipo de fantasia, que segundo Pollmanns (2014), pertence ao âmbito da consciência subdominante, e que deve ser revitalizada: “Os espectadores trazem já, em última análise, tudo consigo para que a mediação do filme possa ter sucesso: sua consciência subdominante, que de forma contrária é dominada pelo senso de realidade, é própria do protesto contra essa realidade” (p. 164). Esta fantasia, em um segundo momento, é redirecionada ao curso real dos eventos, passando a constituir uma contraesfera pública intersubjetiva que apresenta resistência à dominação da consciência engendrada pela indústria. Tem-se aí uma relação dialética entre experiência, cinema e fantasia, levando em consideração o diálogo entre experiência subjetiva e contingência social.

Um filme, por si só, não cumpre sua função, visto que produtores e espectadores, juntos, constituem a mídia e produzem sua recepção por meio da imaginação e da memória que animam a tela – e não se trata, aqui, da imaginação e da memória de um único indivíduo, mas de um processo que ocorre de maneira coletiva, cooperativa. Por isso a multiplicidade de “filmes” que se constroem na mente do espectador pode vir a ser extremamente rica: ao assistir, ele se apropria da coletividade. Com isso, Kluge (1988) conclui que “[...] ser autor de cinema não é um fenômeno minoritário: todas as pessoas se relacionam com a sua experiência (com o cinema) como autores, ao invés de gerentes de loja de departamento” (KLUGE, 1988, p. 209, tradução nossa⁵⁴).

Ainda em acordo com a tese de Horkheimer e Adorno (1985) sobre a indústria cultural e o cinema *mainstream*, Kluge (1988) aponta que as grandes produtoras de cinema e televisão vivem da extração da faculdade imaginativa de seu público. Ao contrário de dar espaço para que a experiência de uma criação cooperativa ocorra pela via da fantasia, difunde-se a ideia de que o espectador deve ser também um empreendedor – que, ao contrário de exercitar seu potencial criativo, deve se aproximar do filme como alguém que segura todos os detalhes, que o consome de maneira total, se alienando de suas próprias faculdades crítico-visuais.

Kluge (1988) distancia a experiência com o filme, pela via da imaginação e da fantasia, da ideia de uma apreensão ou compreensão total. O cineasta infere que a compreensão no cinema, por si só, é modulada pelo imperialismo da consciência, que busca preencher todos os espaços da reflexão e da sensibilidade com informações e mensagens já moldadas em acordo com os padrões da indústria. O rompimento com esta forma de recepção do filme viria, em outra perspectiva, através da possibilidade de que o espectador perceba o filme “sem devorá-lo”, deixando que seus

⁵⁴ Do inglês: “Auteur cinema is not a minority phenomenon: all people relate to their experience like authors - rather than managers of department stores”.

sentidos corram soltos – o que, em nossa leitura, caracteriza um tipo de experiência subjetiva, tal qual defendida por Adorno (1994).

O cineasta, ainda, se preocupa com o tipo de interação estabelecida entre o produtor (ou produtores) e seu público. Loureiro (2006) explica que há uma cisão entre o tipo de trabalho efetivado pelo produtor e os espectadores, visto que o primeiro possui uma vantagem sobre o segundo por se debruçar longamente sobre o processo produtivo do filme, enquanto aqueles que assistem acompanham apenas o tempo da projeção do filme já editado. Isso gera uma responsabilidade maior para o cineasta que, de alguma forma, sabe que o espectador irá se deparar com códigos de sentido, no filme, que determinarão o que e como sucederá sua experiência. Com isso, tem-se que o público assiste ao filme sem deixar de lado sua formação prévia: “Isso significa que faz relações entre filmes que ele conhece, com suas expectativas, a partir de sua concepção de cinema” (LOUREIRO, 2006, p. 188). Neste sentido, o produto dessa experiência é a construção de uma *contraesfera pública*⁵⁵:

Para Kluge, a instituição cinema é parte de uma esfera pública representada por um processo social e histórico contraditório. Este é, segundo o autor, um conceito utópico. O cinema tem, ao mesmo tempo, seu status crescentemente ameaçado por e dependente dos novos *media*. Ele se torna um terreno político para desenvolver uma esfera-pública de oposição. [...] para Kluge, os filmes funcionam como um modo de ação em uma esfera pública verdadeira e democrática e, por esta razão, envolvem um debate e compromisso imaginativo (LOUREIRO, 2006, p. 186).

Pode-se constatar, a partir dessa exposição, que há um movimento dialético que tensiona a semiformação da sensibilidade promovida pela indústria cultural e o potencial de resistência, presente na fantasia, que pode vir a escapar do controle por ela exercido. Pollmanns (2014) nos dá uma pista sobre esta questão no âmbito do cinema, de modo específico, e que, nesta mesma direção, endossa a hipótese de que o exercício da fantasia pode ser tomado como um ponto de

⁵⁵ Loureiro (2006, p. 185) explica que o conceito de esfera pública sugerido por Kluge e Negt (1993) se diferencia daquele outrora proposto por Habermas; diferentemente de se associar à ideia de uma rede de comunicação e apontar um caminho discursivo, a esfera pública de Kluge e Negt (1993) faz convergir a tradição kantiana do uso público da razão, a apropriação da noção benjaminiana de experiência (tomada, de certo modo, por Adorno), a contraposição ao caráter abstrato e formal da esfera pública habermasiana e a referência marxiana ao proletariado. Na perspectiva de Kluge e Negt (1993), como explica Loureiro (2006), é capaz de organizar variadas necessidades e qualidades não necessariamente a partir de interesses hegemônicos: “[...] o desenvolvimento da socialização das qualidades e necessidades humanas engendra uma oposição potencial capaz de oferecer a base de uma esfera pública proletária autonomamente organizada. Desse modo, Negt e Kluge apostam na dialética entre a esfera pública burguesa e a proletária” (LOUREIRO, 2006, p. 185). Ou, como apontam Negt e Kluge (1993): “Fissuras históricas – crises, guerra, capitulação, revolução, contra-revolução – denotam constelações concretas de forças sociais dentro das quais uma esfera pública proletária se desenvolve. Uma vez que esta última não tem nenhuma existência como uma esfera pública de decisão (poder), ela tem que ser reconstruída a partir das fissuras, circunstâncias marginais, iniciativas isoladas. Estudar sólidas tentativas sobre uma esfera pública é, no entanto, somente um dos nossos argumentos: o outro é investigar as contradições emergentes dentro das sociedades capitalistas avançadas em prol do seu potencial para uma contra-esfera pública” (NEGT; KLUGE, 1993, p. XVII apud LOUREIRO, 2006, p. 185).

partida para um projeto de reeducação do olhar: “[...] a fantasia é a correspondente interna da visão. A vista para dentro é aquela com a qual os espectadores fazem do filme na tela seu próprio filme” (p. 160). Se a fantasia pode ser entendida como correspondente interna da visão, e, por seu próprio caráter, esta faculdade carrega consigo a potencialidade crítica de dar vazão a um tipo de reflexão que se afasta daquela já modulada no seio da indústria cultural, pressupomos que ela possa ser entendida enquanto elemento chave de um processo formativo associado à reeducação do olhar.

No âmbito de uma proposição formativa escolar que se associa à experiência estética com o cinema, a concepção de reeducação do olhar vinculada ao encorajamento do potencial imaginativo nos leva a aspiração de dar condições para que os indivíduos se relacionem com o cinema e com a linguagem cinematográfica a partir do vínculo entre entendimento e sensibilidade. Tem-se que um trabalho pedagógico orientado em acordo com tal intenção não deve escapar de, por meio da reflexão filosófica, restaurar a capacidade de fazer associações, incentivar o posicionamento autônomo diante dos filmes, exercitar a capacidade de operar sensível e intelectualmente com suas camadas de significado e seus enigmas – percorrendo, para tanto, caminhos alternativos àqueles já consolidados pelos modelos escolares hegemônicos.

Temos ciência de que a educação da sensibilidade não opera apenas na dimensão da fantasia, da imaginação e da memória. Como elucidado por Adorno (1975), em *Por que é difícil a nova música*, a regressão operada pela indústria cultural não é restrita: “[...] não se trata de uma ‘regressão generalizada do ouvir’, mas sim da ‘audição de pessoas regredidas’, desmesuradamente acomodadas, nas quais a formação do ego foi deficiente, pessoas em que prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma” (p. 144). Enfatizamos o exercício da fantasia por compreender que esta, mesmo diante dos limites impostos pelos esquemas da indústria cultural – que a mantém em seu formato domesticado –, pode vir a constituir um modo de resistência resguardada pela possibilidade de realinhar os fragmentos da experiência a partir de uma constelação distintiva no âmbito da dialética entre realidade e fantasia, entre imaginação e memória. Tomando-a como ponto chave, cogitamos a hipótese de que há, em tese, uma via – ainda que frágil e utópica – para causar fissuras na adaptação e integração à esfera de recepção fílmica coletiva e hegemônica. Para tanto, a reflexão filosófica sobre o cinema – em suas diversas e contraditórias camadas de significação histórica, política, estética, técnica, cultural – é um elemento central.

Esta aspiração – que, em um sentido amplo, ressalta o sentido formativo da experiência estética com o cinema e do processo de reeducação do olhar – associa-se ao próprio processo

formativo escolar, que, quando compreendido no âmbito da negatividade, coloca em cheque a própria pedagogia do cinema já consolidada pela escola. Gruschka (2014) infere que, em uma aula formativa, objetiva-se levar à interiorização dos assuntos e conteúdos, de modo que estes passem a ter uma significação que vá além daquela vinculada ao emprego de habilidade ou à resolução pragmática de problemas.

A formação escolar deveria corresponder, portanto, a uma formação vinculada à capacidade de promover a reflexão a partir do conhecimento social e cultural acumulado, e que possibilite que os educandos sintam-se desafiados a buscar a aprender cada vez mais. A partir deste processo, espera-se chegar à individuação que permite que os conteúdos da aula sejam integrados na relação *eu-mundo* dos indivíduos em formação: “[...] elas estão inseridas na continuação da própria concepção do mundo, avaliada conforme interesse e motivos, incluídos nos contextos da percepção, à ideia do bem e à respectiva ideia de julgamento estético” (p. 28).

Segundo Gruschka (2014), isso ocorre quando o professor se ocupa de mobilizar as faculdades sensíveis e intelectivas que os estudantes dispõem – o que pode ser realizado por meio do estímulo da imaginação no momento das descobertas, da adoção de uma postura de curiosidade, que encaminham os indivíduos para a experiência com o conhecimento. Não se trata, aqui, de reforçar o mero entendimento, que dá corpo a uma compreensão aparente, e sim levar os estudantes à compreensão como acontecimento: “Onde ocorre, traz uma experiência epifânica, magnífica e surpreendente, que se transformou a partir de algo anteriormente não compreensível, frequentemente depois de muito esforço” (GRUSCHKA, 2014, p. 17).

O autor se refere, aqui, aos conteúdos sistematizados dos quais a escola dispõe. Quando tomamos como cerne de nossas reflexões uma aspiração formativa circunscrita à reeducação do olhar e à experiência com a linguagem cinematográfica, por sua vez, há que se considerar as especificidades do processo formativo em questão – visto que os filmes já atravessam a formação cultural, predominantemente, enquanto expressão da diversão e do entretenimento, e a formação escolar, enquanto objeto que se interpõe à elaboração dos conteúdos. Horkheimer e Adorno (1985, p. 123) explicam que divertir significa “estar de acordo” – divertir para esquecer a dor do trabalho alienado, o sofrimento, através da negação do pensamento. Com isso, o entretenimento gera a integração ao atuar na captura da consciência por meio de produtos que, potencialmente, disciplinam a sensibilidade.

O exercício da fantasia – concatenado à experiência estética –, como tarefa filosófica de uma pedagogia negativa do cinema, implica o deslocamento de uma relação que se assenta sob a distração para uma relação consciente, que permita reconhecer e recusar o suposto prazer

fetichista proporcionado pelas peças fílmicas forjadas com base nos critérios do entretenimento. Trata-se de um processo de negação determinada, e a reeducação do olhar, no âmbito da pedagogia, não deve deixá-la de lado por ser esta uma das camadas de significado da linguagem cinematográfica. Ainda, o exercício da fantasia se faz necessário para a aproximação com o não-idêntico, com o antifílmico e seu caráter enigmático – visto que esse exercício crítico-filosófico é mister para a experiência com outras formas de fruição visual que não aquela que já é habitual: demarcada pelo clichê, pela pseudorealidade, pela identificação.

Quando damos centralidade a esta aspiração formativa, todavia, resvalamos em algumas questões associadas ao próprio caráter da forma como se lida com esta aspiração em um âmbito didático. De que maneira é possível dar corpo à mediação de uma formação direcionada à reeducação do olhar e à experiência estética com o cinema? Tal experiência pressupõe o ensino de conteúdos associados à linguagem cinematográfica? Que conteúdos seriam estes? Seu ensino seria cabível no âmbito de uma pedagogia negativa do cinema? E de que forma a didática se ocuparia da formação dos sentidos já consolidada no âmbito da formação cultural?

2.2. A DIDÁTICA E OS SENTIDOS DA CRISE

[...] se os senhores esperam de minha exposição uma orientação de como planejar melhor seu estudo de Sociologia, não posso corresponder a essa expectativa. [...]. Penso que se elaborássemos uma sequência rigorosa de estudo nessa disciplina e impuséssemos aos senhores, certamente isso facilitaria muito as coisas, levando aqueles que pensam sobretudo nos exames – a quem de modo algum respeito menos – a uma posição de segurança maior para atingir essa meta, do que provavelmente aconteceria conforme as presentes condições. Contudo, de outro lado, por esse intermédio se inocularia também nessa disciplina nova e, por isso mesmo, ainda relativamente livre, um momento de normatização, que, a meu ver, contraria justamente o que os senhores esperam aprender. [...] Em disciplinas desse tipo – o que, aliás, também vale para a Filosofia, de que me recuso a separar de modo estrito a Sociologia – o caminho em direção ao entendimento não ocorre, por exemplo, nos termos em que na escola aprendemos Matemática, em que progredimos do simples ao complexo, em passos inteiramente claros, cada um dos quais inteiramente evidentes para nós, ou algo semelhante. (ADORNO, 2008, p. 14).

O posicionamento de Adorno frente ao ensino – como pode ser observado no trecho citado, referente a uma de suas aulas de sociologia, no qual argumenta sobre o direcionamento formativo e didático do qual se apropria – se distancia daquele que preza pela adequação aos moldes escolares que se ocupam da contração dos caminhos que levam à experiência autônoma

com os conteúdos. Ainda, o filósofo evidencia sua intenção de afastar a reflexão sociológica e filosófica da mera adequação preparatória para exames externos e das formas de facilitação amplamente empreendidas nos modelos escolares e universitários. Residiria, aí, o distanciamento de um certo *agir pedagógico*, como também afirma o filósofo.

Embora Adorno (2008) se refira especificamente ao ensino de sociologia e filosofia, lê-se, em sua acepção, um parecer crítico no que diz respeito à pedagogia e suas formas já consolidadas de lidar com a didática. Tal parecer torna-se uma práxis formativa em suas aulas na medida em que, longe de facilitar o acesso aos conteúdos que ministra, fornecendo modelos e imagens de interpretação filosófica e sociológica, Adorno vai a fundo à intenção de fazer com que seus alunos passem por um processo de elaboração crítica a partir de suas preleções. Com isso, em suas aulas eles se deparavam com uma “[...] experiência que era tão rica que os fazia concluir que era preciso refletir de forma autônoma” (GRUSCHKA, 2010, p. 142). A partir destas considerações, pensamos ser cabível questionar: teria sido Adorno um professor que se pautava em uma *didática negativa*? E, antes mesmo desse questionamento, em que medida este termo pode vir a contemplar os sentidos do ensino no âmbito de uma pedagogia negativa?

Segundo Gruschka (2010), “A didática é primeiramente requerida onde ela pode afirmar que o acesso direto a uma coisa é falho e então ela chega para simplificar, tornar elementar, preparar, mediatizar etc., de modo a facilitar o aprendizado” (p. 151). Essa colocação vai ao cerne da associação entre ensino e mediação do conhecimento: a didática se ocupa da representação daquilo que deve ser ensinado quando os conteúdos não podem ser tomados como fenômenos iniciais. Como já apontado em nosso primeiro capítulo, Gruschka (2010) destaca que a mediação entre sujeito e objeto – tarefa do professor – passa a ser racionalizada quando de sua associação à facilitação e aos processos de otimização da transmissão dos conteúdos. A superposição do método sobre a experiência com o conhecimento; a simplificação e falsificação dos conteúdos; e a independentização dos modelos didáticos adotados podem ser entendidos como geradores de uma falsa compreensão crítica que bloqueia a formação (GRUSCHKA, 2014).

Isso não significa que a didática seja um elemento dispensável, ou que o acesso aos conteúdos, no âmbito da pedagogia, deva ocorrer de maneira imediata. É mister que a qualificação da didática enquanto *forma econômica de mediação* (GRUSCHKA, 2010) e enquanto expressão da racionalidade instrumental no âmbito das práticas escolares passa a validar um processo de didatização que se impõe e se universaliza, tornando-se um imperativo que não deixa qualquer espaço para um aprendizado que vá além da “[...] mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência” (MAAR apud ADORNO, 1995, p. 27). Tal apropriação, por seu

caráter, não deixa espaço para um aprendizado modulado pela autorreflexão crítica, pela elaboração do passado e das experiências e pela aproximação com o não-idêntico.

A submissão da didática escolar a um processo crítico de negação determinada, todavia, nos indica um caminho que pode vir a nos direcionar não ao imediatismo das proposições metodológico-didáticas presentes nos modelos escolares hegemônicos, mas sim para a hipótese de se *ensinar sem ensinar* (GRUSCHKA, 2010). Tal hipótese, aqui, engendra concomitantemente um tipo de denúncia das falsas mediações e o distanciamento de pretensões formativas totalitárias e absolutas⁵⁶ - tal qual a proposta de Comenius, que pretendia universalizar o saber por meio de um método que deveria ensinar tudo a todos.

Adorno (2008), ao fazer das preleções um meio de estimular seus alunos a exercitarem a reflexão crítica, recusava-se a ensinar segundo modelos já instituídos e consolidados. O exercício crítico-filosófico, em suas aulas, se estendia à autorreflexão crítica e exigia um posicionamento ativo daqueles que se debruçavam sobre os conteúdos – ou, em outros termos, um posicionamento que permite a experiência de mergulhar nas temáticas abordadas. Constroem-se condições para que tal mergulho se suceda de maneira autônoma, fundamentadas por uma proposta didática que deixa espaço para o desenvolvimento desta forma de reflexão. Tem-se em Adorno, com isso, uma figuração pedagógica que aponta para a negatividade dos processos que envolvem o trato da didática.

Gruschka (2010), em sua análise sobre os sentidos da pedagogia negativa, aponta também a figura de Sócrates como um pedagogo que ensinava ao se recusar a ensinar:

Sabemos que assim ele propagou o uso da razão crítica e autônoma, a autoformação no exame dialógico da validade dos discursos sobre a realidade. Isso não lhe foi favorável, como nos relata a história, uma vez que venceram os professores que utilizam o aluno para deles algo extrair, mesmo que eventualmente não saibam bem o quê. Tornam-se agentes de circulação, como escreve Adorno, na medida em que renunciam à formação viva da pesquisa e da comprovação científica (p. 138).

A *maiêutica* socrática pressupõe que o mestre se ocupe da construção do conhecimento por meio do levantamento de questões que são lançadas aos seus interlocutores. Estes são levados a elaborar e reelaborar suas reflexões, sempre desmobilizadas pela via do diálogo. Ao levantar dúvidas, solicitar pesquisas, problematizar certezas, tem-se uma ação educativa na qual o

⁵⁶ “Aí está embutida uma cruel ironia de que a didática, ao procurar ter sempre mais sucesso, propõe algo cuja forma deva ser fixada” (GRUSCHKA, 2010, p. 155).

conhecimento não se restringe ao mestre, mas se constrói no processo de elaboração de seus interlocutores:

A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar o aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o ‘trazer para fora’ da personalidade de cada indivíduo, que tem como objetivo o ‘conhece-te a ti mesmo’ e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade (CAMBI, 1999, p. 88).

Se Sócrates coloca-se em uma posição peculiar frente à ação educativa, recusando-se a dar respostas, exigindo de seus interlocutores a experiência com a reflexão filosófica e permitindo que estes cheguem às hipóteses sancionadas por si próprios, tem-se um processo pedagógico que não é demarcado pela diretividade ou mesmo pela intenção de facilitar o processo da construção hipotética. A negatividade se dá, justamente, por envolver um movimento dialético que reside no intercâmbio entre perguntas e respostas.

Com Rousseau, por sua vez, a negatividade da pedagogia encontra-se na renúncia à instrução como educação, em uma tentativa de superar a condição heterônoma (GRUSCHKA, 2010, p. 138). O ato de ensinar deve acontecer, aqui, na ênfase na relação direta com a natureza, para que, a partir de tal experiência, torne-se possível que o indivíduo desenvolva seu próprio pensamento e suas próprias ideias. Afasta-se da imposição dos conhecimentos, que dá lugar ao estímulo do sentir. Como explica Monroe (1979), a natureza infantil deve desenvolver-se de maneira plena, de modo que sejam aprimorados os sentidos da criança, sua espontaneidade, suas potencialidades e suas inclinações naturais – um rompimento com a concepção de educação de sua época, centrada predominantemente na formação do espírito infantil para o domínio e para o controle das paixões. Novamente, vemos um professor que se afasta da posição diretiva para colocar-se “nos bastidores”, integrando de modo sutil o ambiente da criança (GRUSCHKA, 2010, p. 138).

Gruschka (2010) nos apresenta, ainda, a teoria pedagógica de Wilhelm Von Humboldt, que, segundo o autor, também pode ser entendida como arquétipo de uma pedagogia negativa. A defesa de Humboldt prevê um modelo educativo no qual “[...] cada indivíduo, na medida de suas necessidades e inclinações, seja limitado apenas pela sua capacidade para desenvolver adequadamente a sua própria individualidade” (SILVA, 2012, p. 72). Contra a normatividade pedagógica educativa, Humboldt entende a autoeducação enquanto processo que permitirá ao

indivíduo exercer ações múltiplas e indeterminadas, através das quais será possível atingir a plenitude pela via da autorreflexão:

[...] a educação deveria pautar-se em exigências que permitissem o entendimento do mundo e de si mesmo a partir da própria vontade do indivíduo e não por imposições externas sem sentido e sem compreensão. Desse modo, a educação deveria ser humanista, científica e democrática, preocupada em estimular a autonomia e a liberdade de modo a favorecer uma formação plena e harmônica do ser humano, capaz de atuar em todos os setores da vida social (CAMBI, 1999, p. 243).

O ensino, para tanto, se dá na negação da esfera pedagógica e na aproximação daquilo que Humboldt entende como autoatividade – processo através do qual os indivíduos fazem de si mesmos objetos de análise e desenvolvem, por meio da liberdade, sua personalidade, ao mesmo tempo em que aprendem um novo conhecimento (aprendizado que é entendido aqui como a capacidade de dar um novo sentido àquilo que já é conhecido) (SILVA, 2012, p. 75).

A elaboração do conhecimento – ou a aprendizagem propriamente dita –, realizada pelo indivíduo, se daria a partir da integração de seu desenvolvimento sociocultural ao novo conhecimento, o que iria lhe permitir, concomitantemente, se perceber e perceber aos outros. Tem-se, com isso, um processo onde os indivíduos se educam e são formados a partir da autonomia e da reflexão, para que, a partir destas, alcancem a plenitude do uso da razão. Como explica Gruschka (2010, p. 139), Humboldt se coloca, a partir desta elaboração pedagógica, contra a práxis repetitiva das instituições de ensino e contra a didática como terceiro membro coadjuvante que deve substituir o professor para ensinar tudo e a todos.

Sócrates, Rousseau e Humboldt, dentro de suas propostas específicas e de seus contextos, parecem apontar para um tipo de didática que, ao contrário de se dar de maneira diretiva ou de dar centralidade para a perspectiva de que os indivíduos em formação constituem *tábulas rasas*, pauta-se em um modelo didático que pressupõe uma experiência ativa por parte de seus alunos. Tem-se, com isso, um processo de negação determinada dos modelos didáticos que se interpõe entre os indivíduos e os conteúdos. A presença de tal negação, da crítica e da autocrítica é algo fundamental que Gruschka (2010) aponta na discussão sobre a práxis escolar negativa – e esta reflete em um tipo de proposição didática que, ao contrário de se interpor entre o sujeito e os conteúdos, o direciona para a experiência com o objeto enquanto processo de aprendizagem. Ao contrário da pretensão absoluta postulada pela didática escolar moderna, que busca meios universais para ensinar de maneira fácil e agradável, a didática no âmbito da pedagogia negativa

implica considerar as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo e do objeto que será experienciado.

Os sentidos da didática negativa no âmbito de uma pedagogia negativa teórico-crítica, direcionada ao Esclarecimento, então, seriam modulados pela *renúncia* ao falseamento da experiência – e, Adorno, segundo Gruschka (2010), a colocaria em prática em suas aulas de maneira arguta:

[...] compõe o conteúdo por meio da renúncia a toda pedagogização e, ao implicar o ouvinte com ela, conduzi-lo a um patamar superior do conhecimento, deixando claro o procedimento adotado. Esta unidade de método e coisa com a suposição de que algo possa ser ensinável sem que seja ensinado, era de fato uma ousadia, um atrevimento. [...] Por meio dessa experiência não se deveria ficar frustrado, mas ela, na verdade, podia ser vista como um incentivo à realização mesma da reflexão autônoma. Adorno se servia da procura de um conhecimento verdadeiro daquilo que é falso, o que comporta uma concepção de que as coisas poderiam ser diferentes do que são (GRUSCHKA, 2010, p. 142).

Entra em cena, aqui, a associação entre a *renúncia ao modelo didático que se interpõe entre o sujeito e a experiência com o conteúdo* e a *transformação da sala de aula em um espaço para o exercício crítico que toma como suporte a dialética negativa* – visto que, como coloca Gruschka (2010), Adorno, enquanto professor, pautava-se na intenção de construir um conhecimento verdadeiro acerca daquilo que é falso, que permitiria deslindar no pensamento aquilo que ele não é ao mostrar, de fato, o que ele é. A forma do exercício didático e pedagógico, neste sentido, remete ao próprio conteúdo de suas aulas – visto que o exercício filosófico se estende, então, aos sujeitos em formação, em detrimento da falsa recepção e compreensão.

A crítica à falsa mediação – esta que é colocada em prática pela via da didática moderna – e os arquétipos negativados apresentados por Gruschka (2010) – Sócrates, Rousseau, Humboldt e, no âmbito da teoria crítica, Adorno – tornam-se ponto de partida para nossa reflexão sobre os sentidos da didática negativa no âmbito de uma pedagogia negativa do cinema.

A princípio, tal hipótese se abre em direção a uma série de questões. É mister que as premissas da negação determinada das formas de apropriação didática do cinema na escola e da orientação para uma formação direcionada à reeducação do olhar são tomadas como pressuposto para nosso constructo hipotético acerca da didática negativa no âmbito da pedagogia negativa do cinema. Todavia, tais premissas nos deixam os seguintes questionamentos: a escola deve se ocupar do ensino, propriamente dito, da linguagem cinematográfica – suas técnicas, sua historicidade, suas camadas de significado? Seria possível fazê-lo de maneira negativa? A experiência estética

com os filmes, em si, e o exercício da fantasia, podem ser tornados campos de conhecimento escolarizado? Estes devem ser entendidos da mesma forma que os conteúdos sistematizados? E como dar corpo a esse processo sem desconsiderar a formação estética, associada ao cinema, já consolidada no âmbito da formação cultural e reforçada pelas práticas escolares?

Tomemos como ponto de partida para a ampliação das reflexões que tangem tais questionamentos a pedagogia do cinema efetivada pela escola. A apropriação dos filmes como recurso didático e ilustrativo ou entretenimento, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, apontam para a efetivação de uma pedagogia do cinema que, ao dar vazão a sua pretensão didatizante, afasta os indivíduos de uma formação para a experiência estética, para o exercício da fantasia ou para a reeducação do olhar, por ser orientada pela e para a semiformação estética promovida pela indústria cultural. A tensão imanente ao sentido formativo do cinema, deste modo, é esgarçada em direção à adaptação ao modelo do consumo e da distração.

No que diz respeito à dimensão didática, a pedagogia do cinema efetivada pela escola se *omite* da intencionalidade de se apropriar ou tematizar de forma aprofundada a linguagem cinematográfica, *per si*, enquanto objeto de estudo ou conteúdo propriamente dito – visto que esta é relegada a um segundo plano, tornando-se pano de fundo para os conteúdos escolarizados, ou, em outras palavras, um meio para atingir fins outros. Tem-se uma modelagem didática que, por seu turno, se faz totalitária e se sobrepõe à experiência com o objeto fílmico – levando em conta que tal experiência, no presente contexto, seria pautada por prolongamentos reflexivos articulados pela reflexão crítico-filosófica e pelo exercício da fantasia no âmbito das contradições imanentes ao meio fílmico. Pensamos ser válido, novamente, apresentar a forma com que tal omissão se apresenta no argumento dos professores que participaram de nossa pesquisa de mestrado:

Eu trabalhei com o filme ‘Ilha das Flores’, que é um documentário produzido em Porto Alegre, eu sempre trabalho com esse filme. Todos os anos. E aí quando a gente foi trabalhar a separação de alimentos, a questão do desperdício, a questão da alimentação, né... o lixo reciclado, o não reciclado, na parte de ciências... geralmente eu passo isso porque é um filme que choca, né. É um filme bastante forte que faz com que eles reflitam um pouquinho sobre a vida deles. Depois disso a gente produz cartazes, eles me fazem redação sobre o filme, uma resenha só, é... valendo nota, e aí eu introduzo mais a reflexão do filme dentro de uma atividade. Não é uma atividade específica sobre o uso do filme... [...] é mais o uso do filme pra refletir sobre a atividade. Então no caso do desperdício de comida, a reciclagem de materiais, nesse caso o ‘Ilha das Flores’ é perfeito (P11 apud PERES, 2016, p. 207).

Neste trecho, o professor se refere ao uso do documentário brasileiro *Ilha das Flores* [1989], produzido por Jorge Furtado. Em seus argumentos, ele apresenta a forma com que o filme é inserido no âmbito do trabalho didático circunscrito às temáticas da “separação dos alimentos” e do “desperdício”, justificando que tal associação não diz respeito à intenção de que os alunos experienciem o documentário coletivamente em sala de aula, mas sim que, a partir dele, possam “refletir sobre a atividade”. É curioso que, ao mesmo tempo em que afirma a atribuição de um fim didático à obra, ele afirma que um dos motivos de sua escolha é o “choque” causado pelo documentário, que, em sua leitura, permite que os alunos “reflitam um pouquinho sobre a vida deles”.

É plausível afirmar que *Ilha das Flores* possivelmente choque devido não apenas ao peso da temática – as vidas que, na Ilha, sobrevivem do consumo do lixo e dos restos rejeitados pelos animais –, mas à forma estética de sua abordagem. Diferentemente de outros documentários nacionais que trazem como mote o mesmo universo, tais como *Lacrimosa* [Raulino, 1970] e *Boca de Lixo* [Coutinho, 1993], Furtado opta por compor a narrativa fílmica a partir do diálogo entre imagens didático-ficcionais e realidade, mediadas pelas definições minimalistas – que cumprem quase a função de uma *lupa* – apresentadas pela narração da *voz-off*. Tais definições, ironicamente, apresentam ao espectador dados acerca da composição da cadeia alimentar e seu sistema de produção econômica, que, por meio das imagens, é contradito e revelado enquanto um sistema falho. A suposta ficcionalidade das cenas iniciais, seu tom supostamente despretensioso, ao mesmo tempo em que frustra as expectativas do espectador acerca do conteúdo que virá a seguir, intensifica a percepção das contradições sociais e do significado da suposta liberdade no âmbito do capital, apresentadas na sequência. Para fazê-lo, o diretor se utiliza de materiais variados, como fotografias e filmagens de registros históricos, pinturas, recortes de revistas e jornais e gravuras explicativas diversas.

Quando o professor, no trecho citado, afirma que *Ilha das Flores* choca seus alunos e que, ainda assim, o foco de seu trabalho é o conteúdo da disciplina de ciências, entendemos que a omissão ocorre por não haver espaço, aqui, para a elaboração da experiência de choque mencionada – seja no que diz respeito à forma estética do filme e seu peso na recepção fílmica, seja no que diz respeito às próprias elaborações do conteúdo fílmico que decorrem de tal recepção. Este espaço que deveria ser destinado à elaboração, à re-criação do filme a partir da fantasia, é substituído por atividades cujo fim é a atribuição de uma “nota”, como ele mesmo afirma.

Neste sentido, *omissão e renúncia*, no contexto de nossa hipótese, não possuem o mesmo significado. Ao passo que a renúncia se refere ao distanciamento da pedagogização e à negação

determinada da didática moderna em sua ânsia de dar a tudo “um tempero mais saboroso”, (GRUSCHKA, 2008), abrindo espaço para que os indivíduos experienciem o conteúdo em questão, a omissão está associada ao rompimento com o compromisso de levar os estudantes a uma compreensão crítica sobre a linguagem cinematográfica e sobre a relação previamente estabelecida com o cinema. Neste sentido, a didática que permeia a pedagogia do cinema efetivada pela escola se distancia de uma didática negativa por encontrar-se limitada a um modelo de recepção cinemática que se assemelha àquela efetivado no âmbito da formação cultural.

Uma *pedagogia negativa do cinema como crítica da pedagogia do cinema efetivada pela escola*⁵⁷, em suas aspirações que tomam como ponto de partida a crítica à didática escolar quando do uso dos filmes, pressupõe uma alteração na posição atribuída à linguagem cinematográfica que, de pano de fundo para outros conteúdos ou distração irrefletida, deve ser tomada enquanto conteúdo passível de um trabalho pedagógico sério, crítico e comprometido – o que, logo de cara, implica em uma renúncia à pedagogização e à didatização que se pautam nos modelos hegemônicos. Ensinar sobre cinema na escola, então, viria à tona enquanto via para a construção de um campo de conhecimento associado à linguagem cinematográfica. Contudo, não se trata de um ensino no sentido *positivado*, ou, como coloca Adorno (2008), um ensino pautado por progressos lineares, por um passo a passo que permitirá aos indivíduos em formação tornarem-se *experts* nos conteúdos associados à produção cinematográfica.

Isso não significa que os saberes associados à linguagem cinematográfica e à técnica de produção fílmica – no que diz respeito à estética, à historicidade e às suas diversas camadas de significado – devam ser desconsiderados. As condições para uma relação autônoma e crítica com o aparato cinematográfico passam também por essas mediações – levando em conta a associação entre entendimento e sensibilidade. Os enigmas presentes nos filmes – sejam os enigmas que aproximam o cinema do campo da arte, sejam aqueles que detêm um caráter ideológico – perpassam a relação entre forma e conteúdo, a técnica e as narrativas fílmicas. Neste sentido, é válido fazer um paralelo com aquilo que Maia e Stefanuto (2017) apontam sobre o que entendem sobre uma “educação musical negativa”:

[...] é preciso que o ensino musical que pretende formar ‘bons ouvintes’, sem perder de vista a finalidade ético-política da formação, não descuide do ensino técnico musical, o qual permite uma relação cognoscitiva com a música enquanto linguagem específica. Sem tal conhecimento, uma relação intelectual com a música se torna impossível. O conhecimento histórico e político acerca do desenvolvimento da técnica musical também não pode ser

⁵⁷ Uma alusão ao artigo de Gruschka (2010) intitulado “*Pedagogia Negativa como Crítica da Pedagogia*”.

apartado do processo formativo, como se existisse apenas um modo ‘correto’ e oficial de se fazer música. A relação intelectual com as obras musicais exige também que as produções sejam compreendidas necessariamente relacionadas a um contexto histórico e a uma organização social (p. 122).

Sem desconsiderar as diferenciações entre as especificidades da formação musical da audição e aquelas associadas à posição do espectador de cinema, é importante ressaltar o que os autores apontam sobre a relação entre conhecimento técnico musical e sua compreensão enquanto linguagem específica. Se a pedagogia do cinema efetivada pela escola desconsidera a posição do cinema e suas contradições, deixando de lado tais aspectos que são elementares à formação para a experiência estética com a linguagem cinematográfica, é, também, tarefa de uma pedagogia negativa buscar espaço no âmbito escolar para o ensino daquilo que permitirá uma experiência profunda com os filmes: um ensino que não deixe de lado a intenção de apresentar e discutir os momentos da produção e da técnica cinematográfica que, em larga medida, tornam-se basilares para o acesso aos enigmas e para a compreensão da relação entre forma e conteúdo. O que é um plano cinematográfico? O que é montagem e quais os seus sentidos nas formas de recepção dos filmes? Qual o significado dos cortes? Como se estrutura a composição de um roteiro? Que historicidade permeia a linguagem cinematográfica? O que são movimentos cinematográficos e quais as suas características?

Embora esse momento associado à instrução acerca das técnicas cinematográficas seja elementar à construção de um corpus que dialogue com o processo formativo em questão, permanecer neste âmbito seria um problema, uma vez que a experiência estética com a linguagem cinematográfica e a reeducação do olhar não se restringem unicamente a uma aprendizagem associada à técnica. Como defendido na primeira seção deste capítulo, quando apontamos o sentido formativo associado à dialética entre experiência e reeducação da sensibilidade, indicamos o exercício da fantasia, da imaginação, das capacidades crítico-visuais.

Lançamos mão da hipótese de que o momento da negatividade, no âmbito didático, reside na intenção de suscitar a reflexão filosófica que pode vir a permitir que os indivíduos escavem as camadas de significado que constituem os filmes. Isso ocorreria por meio do profundo contato entre sujeito e objeto – no caso, o objeto fílmico enquanto arquétipo particular que expressa a linguagem cinematográfica –, da aproximação entre sujeito e enigma, da compreensão da relação entre forma e conteúdo. Em outros termos, a hipótese funda-se na possibilidade de que os indivíduos participem do filme, enquanto autores – levando em conta a tese de Alexander Kluge –,

por meio de sua interpretação e de seus prolongamentos reflexivos, de modo que os filmes sejam reconstruídos, pela via da fantasia e da imaginação, de maneira intersubjetiva.

Tal processo pedagógico seria inviável se a mediação entre sujeito e objeto fílmico decorresse de maneira totalitária, ou mesmo se a lógica do filtro facilitador da didática moderna fosse tomada como referência. Ensinar sem ensinar, aqui, passa a ser o primeiro plano, como nas palavras de Gruschka (2010), para o “[...] incentivo à realização mesma da reflexão autônoma” (p. 142). Mais do que respostas, apontar o caminho e dar espaço para que os indivíduos realizem suas próprias experiências com o filme, encorajando o exercício das faculdades crítico-visuais:

[...] deixar que os alunos desenvolvam algo de modo educativo [...]. Onde isso ocorre, traz uma experiência epifânica, magnífica e surpreendente, que se transformou a partir de algo anteriormente não compreensível em algo compreensível, frequentemente depois de muito esforço (GRUSCHKA, 2014, p. 36).

Adorno (1994), em seus apontamentos sobre o antifilme, infere que o espectador deve perfazer o filme, completando-o por meio de sua experiência subjetiva. Tal modo de recepção expressaria um *comportamento antifílmico*, que se oporia à recepção segundo a marca da diversão já consolidada pela indústria cultural. A defesa de uma didática negativa, no âmbito de uma pedagogia negativa do cinema, implicaria a consecução desse exercício enquanto práxis pedagógica que, por seu caráter, implica que a mediação entre sujeito e objeto ocorra de maneira não diretiva. Em outras palavras, trata-se de um tipo de didática que toma o comportamento antifílmico como modelo. Com isso, em uma analogia ao que coloca Pollmanns (2014), a experiência ocorreria nas *lacunas* deixadas pela mediação pedagógica que, quando subsidiada por uma orientação negativa, permite que os indivíduos estabeleçam prolongamentos reflexivos acerca do conteúdo fílmico em questão – seja no que diz respeito ao cinema *mainstream*, seja no que diz respeito ao *antifilme*: ambos entendidos, dentro de suas particularidades, como objeto passível de reflexão crítico-filosófica.

Não se espera que o professor se omita de seu papel de mediador entre indivíduo e objeto, ou mesmo que a didática concernente à pedagogia negativa do cinema seja concebida como autoeducação; também não buscamos aproximar tal hipótese didática das acepções construtivistas. Tal mediação é elementar para um processo que visa construir condições para que os indivíduos possam vir a realizar a experiência estética com o cinema de maneira autônoma, tomando como ponto de partida, para tanto, a reeducação do olhar pela via do exercício das faculdades crítico-visuais. O processo em questão, ao negativar-se, tem na premissa do ensinar sem ensinar sua razão

de ser, que recobra uma relação *sui generis* entre a forma de ensino e o conteúdo fílmico em questão.

A hipótese acerca da didática negativa no âmbito de uma formação escolar associada ao cinema, todavia, resvala em um ponto nevrálgico que deve ser considerado em suas contradições: entendemos que a experiência estética com o cinema e a reeducação do olhar, na escola, devem se fazer um campo de conhecimento específico – mas que, pela própria constituição do objeto fílmico, não podem ser entendidos como um campo que se assemelha àquele dos conteúdos escolares já sistematizados por envolver uma formação prévia: qual seja, a semiformação já consolidada no âmbito da formação cultural, reforçada pelas práticas didáticas escolares usuais.

A recepção fílmica segundo a marca da distração pode ser entendida como pano de fundo de uma semiformação do gosto já consolidada, esta que pode representar uma resistência à proposição formativa e didática em questão. Indivíduos que se julgam competentes para assistir, para escolher entre a miríade de produtos similares, para opinar sobre e julgar a qualidade dos objetos fílmicos segundo os critérios de veiculação modelados pela própria indústria, entendem-se indivíduos supostamente qualificados na consecução de seus papéis de espectadores. Em outras palavras, seria esta a competência do amador: aquele que gosta do que vê, mas resiste à reflexão sobre as contradições imanentes que permeiam o cinema e à aproximação com o não-idêntico.

Essa questão se traduz em uma preocupação da didática por entendermos, na esteira de Gruschka (2014), que, em termos de aula, a didática se responsabiliza por dar algo novo ao aluno, ultrapassando formas prévias e não sistematizadas de conhecimento. Isso implica um encontro com o novo conhecimento que, segundo o mesmo autor, deve suceder a partir de uma *crise*.

Para uma compreensão aprofundada sobre esta crise no âmbito da didática que concerne à pedagogia negativa do cinema, é necessário retomar os apontamentos de Gruschka (2014) sobre a relação entre ensino e compreensão. O autor aponta que a compreensão possui um duplo sentido: ao mesmo tempo em que está associada ao acesso aos contextos centrais de conteúdos variados, ela depende de pressupostos subjetivos que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e, posteriormente, a apropriação deste enquanto tal: “Assim a compreensão está ligada ao reconhecimento e ao entendimento, se realizando através do uso dos meios de reconhecimento, os quais Kant entendia como razão” (GRUSCHKA, 2014, p. 12).

Neste sentido, o ensino seria responsável pelo desenvolvimento das dimensões em questão, de maneira que o acesso aos conteúdos resultasse em uma compreensão substancial – ou, em outras palavras, na aprendizagem propriamente dita:

O aprendizado de algo leva a pessoa curiosa, diferente da pessoa distraída, inicialmente apenas até o ponto em que ela não entendeu. Ocorre a identificação com uma questão. O conteúdo será marcado por ela com uma pergunta: O que é isso? Por que é assim? O que significa isso? Começa com a necessidade de entender, e não raramente é acompanhado pela postura cética, se é que esta possa ocorrer. É diferente em relação a alguém que apenas quer estudar. O estudo visa e permite frequentemente a aquisição imediata e a digestão do oferecido. Quem quiser evitar o encontro com uma coisa misteriosa, e por isso trata o novo como possivelmente enxerga o velho, transmitindo aquilo que já se sabe, ou acha ter entendido, alcança no máximo o sucesso de uma máquina de memória (GRUSCHKA, 2014, p. 15).

Aprender, como coloca o autor, implica um encontro com aquilo que é novo – um encontro que, por sua vez, não pode ser demarcado pelos mesmos padrões de recepção que antes já estavam consolidados. Ao mesmo tempo em que ocorre a aproximação com aquilo que é desconhecido – o que poderia ser entendido, nos termos de Horkheimer e Adorno (1985), como o “movimento tateante” –, deve-se abrir espaço para um tipo de compreensão que vá além da dimensão aparente. Chegar àquilo que não entendeu implica uma desmobilização que, por seu próprio caráter, não está imune à frustração, à crise, à não compreensão:

[...] a não compreensão é o pré-requisito mais ou menos duradouro do esforço crítico pela compreensão. Quem quiser excluir essa frustração, também impede a compreensão. A didática que almeja organizar a compreensão sem essa crise de não entender apenas cria a aparência da compreensão: uma sabedoria que é melhor não ser questionada. Frequentemente, é colocada em aula essa postura interrogativa como estímulo inicial. Muitas vezes o docente questiona o aparentemente conhecido: O que é luz, o que é cor? O modo constrangido como os estudantes fazem perguntas, faz-lhes ver que não entenderam mesmo aquilo que pensavam ter entendido. Esse tipo de pergunta manifesta-se menos frequentemente em aula. Em casos assim, será quase sempre do lado dos estudantes: ‘Com licença, mas eu ainda não entendi o que é uma tese’ (GRUSCHKA, 2014, p. 15).

A crise como elemento gerador da compreensão, na tese de Gruschka (2014), se coaduna com a perspectiva de que a reflexão crítica se faz necessária a uma relação profunda com os objetos de conhecimento – uma relação que, ao contrário de ser demarcada pelo entendimento do melhor caminho a seguir para atingir objetivos, como na lógica das competências, caminha em direção a uma compreensão aprofundada do objeto, em si, que permitirá que alunos, de maneira autônoma, escavem aquilo que há por trás desse objeto.

Em outro sentido, Gruschka (2014) aponta que a crise é favorável, também, quando ocorre no momento da recepção de algo novo, visto que, a partir dela, possivelmente haja uma

ruptura com as antigas formas de relação com o objeto, que permite que os indivíduos se abram ao novo pela via da curiosidade – tomada como ponto de partida para uma nova forma de compreensão:

É uma enorme irritação quando se reconhece que aquilo que você achava ser vermelho ou verde, na realidade não é vermelho nem verde, somente parece sê-lo através dos nossos olhos. Do contrário, o cumprimento da onda de luz desvanece e se torna uma abstração. Tais irritações podem fazer surgir curiosidade em direção a uma compreensão mais ampla (GRUSCHKA, 2014, p. 20).

Esta concepção de crise nos parece ser significativa para a ampliação dos sentidos de uma didática negativa no âmbito da pedagogia negativa do cinema, especialmente no que tange à relação entre a semiformação estética já consolidada pela indústria cultural e a formação que se contrapõe a esta. Embora não estejamos abordando a relação entre os indivíduos e o cinema pela via da compreensão ou da aprendizagem – ao passo que a linguagem cinematográfica se distancia do modelo de abordagem dos conteúdos escolares sistematizados –, mas sim por meio da aceção da experiência estética e da reeducação do olhar, entendemos que o momento da crise, tal qual postulado por Gruschka (2014), também é válido para aquilo que se aspira em relação à pedagogia negativa do cinema.

Lançar mão da crise que demarca a ruptura entre o antigo conhecimento e o novo, no âmbito do cinema, implica tensionar a atenção que os indivíduos em formação dão à própria relação já consolidada com o cinema, demarcada pela vivência e pela distração, para que esta dê lugar à experiência estética com os filmes. A semiformação estética promovida pela indústria cultural, neste sentido, carece de ser desmobilizada, colocada em cheque, de modo que já não sirva mais como parâmetro aos indivíduos frente à proposição de um novo tipo de relação com o cinema demarcado pela reflexão crítica sobre o aparato. Há que se levá-los, de maneira didática, a uma abertura a esse novo tipo de relação com os filmes.

Não se trata de um processo de compreensão, especificamente – tal qual o modelo de construção de conhecimento já consolidado pela escola –, mas sim da intenção de causar uma ruptura mediada pela autorreflexão crítica acerca do tipo de relação já estabelecida com os produtos da indústria cultural, de maneira geral, e com os filmes, de modo específico. Levá-los a questionar: *por que minhas preferências se dão em determinada direção? Como meu gosto é construído? Por que recuso aquilo que é diferente?* Tais questões não são aprofundadas sem que se passe por um tipo de desencantamento ou crise. Vê-se nesse tipo de questionamento, ao mesmo

tempo, um ponto de partida para a compreensão da própria formação já consolidada e uma chave para uma possível abertura ao comportamento antifílmico.

Gruschka (2014) aponta que a escola, em seu processo de didatização e facilitação dos conteúdos, busca minimizar as crises que levam à compreensão profunda – o que, em suas palavras, ocasiona um entendimento aparente, uma pseudocompreensão que se pauta na reprodução das informações e dos meios transmitidos: “Quem não compreende algo, não apenas não entende o assunto, mas também não entende a si mesmo. A compreensão é um processo opaco” (p. 18). Essa tentativa de apontar os caminhos mais fáceis e rápidos torna-se uma espécie de bloqueio para a crise elementar à compreensão dos conteúdos. Da mesma forma, a crise que toca a relação construída e previamente estabelecida com a linguagem cinematográfica não deve ser minimizada: ela deve ser, didaticamente, tomada como parte do processo de reeducação do olhar.

Com isso endossamos a conjectura de que a perspectiva didática aqui explorada atue no âmbito da negatividade – ensinando sem ensinar, a partir da crítica aos modelos de ensino já consolidados pela didática escolar moderna, abrindo espaço, deste modo, para um tipo de mediação não-diretiva e para que os indivíduos em formação exercitem suas faculdades crítico-visuais pela via da reflexão filosófica, e, ainda, estimulando a crise na semiformação do gosto e da sensibilidade fomentada pela indústria cultural pela via da autorreflexão crítica.

Não caberia, aqui, apontar caminhos ou oferecer prescrições para a efetivação dessa hipótese enquanto práxis escolar – visto que isto nos aproximaria daquilo que a própria didática escolar moderna oferece para se fazer totalitária em sua intenção de ensinar tudo a todos, da maneira mais segura e rápida. Nossa intenção, neste tópico, consistiu em apresentar possíveis vias de reflexão sobre os sentidos de uma perspectiva didática negativa, dentro do que se aspira no âmbito de uma pedagogia negativa do cinema – de modo que esta possa tornar-se ponto de partida para um tipo de intervenção e mediação pedagógica condizente com as intenções formativas circunscritas à experiência estética e à reeducação do olhar. Isto, ao contrário de implicar uma pretensão absoluta, indica uma abertura à autocrítica da própria mediação enquanto momento que é demarcado por contradições.

Todavia, não apenas a didática se compõe como suporte para a formação em questão; como coloca Gruschka (2014), os desafios pedagógicos são associados à formação, à didática e à educação – sendo esta última, de modo específico no que tange ao âmbito do ensino e da formação escolar, entendida como o “processo de ensinar a entender” (p. 12). Para Adorno (1995c), por sua vez, é necessário considerá-la no interior da tensão entre adaptação e autonomia. Passaremos, na

última sessão deste capítulo, à construção acerca das aspirações educativas que estão em jogo no âmbito das presentes aspirações hipotéticas.

2.3. A EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DO DESLOCAMENTO DO CINEMA

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imuniza-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num ‘mundo feliz’, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; [...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado (ADORNO, 1995d, p. 182).

Ramos-de-Oliveira (1994), em uma colocação bastante ilustrativa sobre o significado da educação escolar, infere que por ser a escola uma instituição criada pelos homens, ela é ambígua – porque, acima de tudo, expressa uma realidade dialética: “[...] embora contribua para a reprodução de injustas estruturas sociais, a escola, no entanto, é uma agência poderosa para a emancipação do homem [...]. Tem plasticidade. Pode ser transformada. Pode transformar também” (p. 137).

As aspirações ilustradas até aqui, associadas aos sentidos formativo e didático de uma pedagogia negativa do cinema, apontam para uma perspectiva pedagógica que intenta causar fissuras na forma com que os modelos escolares hegemônicos se apropriam dos filmes, tendo em vista um tipo de formação que aponta para a reeducação do olhar, para o exercício da fantasia e para a experiência estética com a linguagem cinematográfica. Por meio daquilo que é nomeado previamente de didática negativa, espera-se gerar uma crise na semiformação estética já consolidada no âmbito da indústria cultural. Resvalamos, todavia, nas imposições educativas e institucionais de um modelo escolar que, como vimos no primeiro capítulo desta tese, rompe com a tensão entre autonomia e adaptação em favor de sua cristalização no âmbito daquilo que já nos é imputado em uma formação social e cultural demarcada pela reificação e pela racionalidade instrumental. Nas palavras de Ramos-de-Oliveira (1994), “[...] a escola acaba sendo sede reforçadora do mal-pensar e da semicultura que impregnam o ar desta sociedade em que a indústria cultural invade casas, praças e cérebros” (p. 134).

Seria possível, no sentido de nossas aspirações, pensar em inflexões no modelo educativo já consolidado pela escola, de modo que o exercício da experiência estética com a linguagem cinematográfica ganhe espaço? Que inflexões seriam estas? Por que a intenção de recobrar a tensão entre adaptação e autonomia, aqui, possui relevância? Quais os sentidos dessa tensão? E, antes de tais questionamentos, quais os sentidos da educação, em geral, e da educação no âmbito de uma aula, de maneira específica? É possível educar para a experiência estética com o cinema no âmbito escolar, tomando como referência a negatividade da pedagogia? É possível modificar, dentro de uma estrutura modulada por determinações internas e externas, a posição ocupada pelo cinema, de modo que este ganhe espaço enquanto objeto de reflexão filosófica?

Tais questionamentos nos encaminham, em um primeiro momento, para aquilo que Adorno (1995c) infere acerca dos significados da educação em seu sentido mais amplo. São diversos os momentos em sua obra nos quais podemos entrever sua atenção e sua preocupação com a necessidade de que a educação seja compreendida como um processo voltado à emancipação – um processo que, ao contrário de ocorrer enquanto uma espécie de modelagem dos indivíduos, de maneira externa e impositiva, seja concebido como produção de consciências verdadeiras (1995c). O filósofo aponta, para tanto, o papel central da escola, especialmente pela possibilidade de sua resistência frente àquilo que é imputado aos indivíduos no domínio de uma realidade demarcada pelo conformismo:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalei a pouco – que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens –, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação (p. 143).

Em oposição ao conformismo citado no excerto, Adorno enfatiza a relevância da escola enquanto instituição fomentadora de resistências ao modelo social e cultural já consolidado – resistências que, todavia, não se desvinculam do momento da adaptação. De maneira geral, a educação é entendida aqui como um processo que se desenvolve a partir da relação entre gerações, por meio do qual se transmite aos mais jovens os saberes e conteúdos já sistematizados – visto que as novas gerações precisam, de alguma forma, serem inseridas na sociedade para se apropriarem daquilo que já foi realizado pelas gerações anteriores. Como aponta Gruschka (2010), o processo educativo ocorre ao passo que é necessária a mediação entre estas novas gerações e esses saberes

já consolidados: em outras palavras, seria este um processo dialético, por meio do qual professor e aluno se transformam a partir da experiência com o objeto.

Tem-se, aí, o momento da adaptação, e “[...] a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 1995c, p. 141). Esse processo se estende à própria lógica interna da escola, visto que esta é responsável não apenas por orientar os indivíduos em relação à vida em sociedade, mas também pela tarefa educativa de ensiná-los a acompanhar as formas fundamentais de ensino escolar, transformando-os em estudantes – o que exige a transferência da disciplina em relação ao aprendizado. Nas palavras de Gruschka (2014):

[...] eles precisam treinar formas de comportamento que possam transferir-lhes na disciplina um processo não autodeterminado. Eles têm de prestar atenção, só podem falar quando lhes for perguntado, precisam se concentrar mesmo se seus pensamentos estiverem em outro lugar, etc. Pedagogicamente, isso fica a serviço da criação familiar, que gera, sobretudo, as condições para a formação e que, de tal forma pode ser organizada, que se torna supérflua a possibilidade de integrá-lo (processo não autodeterminado) ao estilo de vida. Assim, aprende-se a assumir responsabilidades por si próprio e, através delas, a permitir também a constituição de um comportamento emancipado (p. 23).

Adorno, antes, acertara ao apontar a urgência do fortalecimento da autonomia, ao passo que a cristalização da adaptação a um panorama objetivo modulado pela reificação não produz nada menos do que pessoas bem ajustadas – isto no que diz respeito à formação cultural, em geral, e, também, ao domínio escolar propriamente dito. Ao mesmo tempo em que o momento da adaptação se faz necessário, que a introjeção do modelo escolar se apresenta como parte do processo formativo, seria no mínimo questionável reforçar a manutenção da adaptação a um modelo escolar demarcado pela lógica das competências; pela presença da razão instrumental; por um tipo de educação que remete de maneira imediata à lógica da indústria cultural. Como observar Becker (1995d), em seu debate com Adorno em *Educação e Emancipação*: “O simples fato de a adaptação ser o êxito principal da educação infantil já deveria ser motivo de reflexão” (p. 174).

Gruschka (2014), no último excerto citado, nos fala sobre o caráter emancipado do comportamento autônomo. O professor, em sua tarefa de ensinar, deveria orgulhar-se quando seus alunos o questionam, ou quando se tornam independentes com o passar do tempo, habituando-se à possibilidade de julgar e criticar a partir de suas considerações. A educação se ocupa da tarefa de, justamente, permitir que os indivíduos possam ir além daquilo que lhes é imputado pelos modelos disciplinares já consolidados pela escola. Tem-se, aí, um movimento que impulsiona à resistência,

como pontuado por Adorno (1995c), e que pode vir a facultar aquilo que se entende, em suas teses, como *emancipação*.

O filósofo nos alerta para a urgência da compreensão da emancipação como forma de escapar à menoridade. Retomando Kant, em seu ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, Adorno (1995d) apontará a menoridade como “[...] a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1988, p. 100). Esta é a forma com que se mantêm os indivíduos quando delegam a outrem o esforço do pensamento autônomo: “Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis” (1988, p. 100).

Pensar a possibilidade de uma educação para a emancipação e para a autonomia implica um exercício de colocar em cheque, pela via da autocrítica, a própria pedagogia – que, ao contrário de se constituir como cerne de um projeto que visa educar para a autonomia, para a reflexão crítica e para a emancipação, integra-se ao modelo social demarcado pela manutenção de indivíduos ajustados. Se, como coloca Adorno (1995d), a concretização efetiva da emancipação implica “[...] em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (p. 147), somos encaminhados, novamente, para o âmbito de uma educação negativa – visto que esta, tal qual delineada por Gruschka (2010), direciona-se à denúncia daquilo que é falso na pedagogia e à autonomia.

A denúncia da falsidade da educação promovida no âmbito da pedagogia, dentro daquilo que Gruschka (2010) propõe, está associada à autocrítica:

A crítica à pedagogia é, portanto, vivenciada com prazer, ela é mesmo esperada e também facilmente aceita. A pedagogia é a permanente decepção de não ser o que reivindica ser. Mas, quem vai nessa direção e procura as razões sistemáticas para isso, além de não escrever o que os pedagogos leriam com gosto, não tornam os ‘outros’ responsáveis pelo fracasso das pretensões à realidade – o capitalismo, o Estado, a televisão, a pobreza – mas, colocando tudo isso em questão, interroga-se sobre o que a própria pedagogia contribui. Esse, no entanto, será visto como um estraga prazer, amante decepcionado, idealista travestido, criador de dramas, exagerado, ao qual se responde com a lógica da práxis: que toda atividade pedagógica deveria partir da possibilidade do sucesso, pois de outro modo ela não poderia de modo algum se realizar. Atrás desta proibição da crítica radical está um mal-entendido fundamental, que é, ele próprio, parte do problema: deve-se fazer apenas a crítica construtiva, como se o simples desejo de que as coisas fossem diferentes ajudasse (p. 140).

Gruschka (2010), aqui, demarca o problema das críticas construtivas que se fazem apenas aparentes por não irem ao cerne das problemáticas que circunscrevem o processo educativo de maneira mais ampla, e que, por este caráter, suprimem a possibilidade de uma crítica profunda que alcance uma dimensão radical. Como já visto no primeiro capítulo desta tese, este tipo de crítica construtiva busca saídas positivas e instrumentais para os problemas associados ao próprio colapso da formação cultural, e tais saídas, por sua vez, não alcançam a denúncia da falsidade do processo educativo.

A autocrítica a qual nos referimos, aqui, implica considerar que educar não é um processo unicamente técnico e formal, e que, por isso, merece ser objeto de uma reflexão e de um saber mais elevado – este que, tomando como modelo a dialética adorniana, implica desvelar aquilo que a educação poderia ser, mas não é. Gruschka (2010) aponta a pedagogia negativa como saída hipotética à positivação e às críticas construtivas que não se distanciam do Esclarecimento, mantendo o processo educativo como forma de ajustamento.

A dimensão educativo-pedagógica no âmbito de uma pedagogia negativa implica que não se deixe de lado a tensão entre adaptação e autonomia. Abandoná-la implicaria o risco do falseamento do processo pedagógico. Isso não significa que as problemáticas de ordem mais ampla associadas à educação escolar – como no caso das políticas públicas que visam à manutenção da adaptação e da cultura escolar, e que apontam a emancipação como um movimento duvidoso – não sejam um fator limitante em relação à resistência. Entendemos, aqui, que os processos educativos no âmbito da pedagogia negativa do cinema implicam, tal como na didática, tensionar o modelo educativo consolidado pela escola, voltado à disciplinarização para o trabalho, para a incorporação de métodos que apontem os caminhos mais fáceis, para a instrumentalização do saber. Implica uma inflexão em direção à possibilidade da resistência e do exercício crítico-reflexivo, voltada à produção de consciências verdadeiras. Implica a possibilidade de realizar experiências. Implica, como nas palavras de Adorno (1995d), uma *educação para a emancipação*:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (p. 149).

A afinidade entre educação para a experiência e educação para a emancipação, tal como coloca Adorno (1995d), tornou-se o *insight* para a construção de nossa hipótese de que a escola, dentro de suas contradições, pode vir a ser promotora de uma educação para a experiência estética com a linguagem cinematográfica. Esta não pode ser centro de uma preocupação unicamente associada à didática e à formação, visto que estas não podem ser apartadas daquilo a que a escola se propõe, e esta, como nas palavras de Ramos-de-Oliveira (1994), é ainda, com todas as suas contradições, “[...] a única agência especializada para tal fim” (p. 137).

Como já colocado, educar implica certa dose de disciplina para que a introjeção dos modos de ação e atuação na sociedade, de maneira geral, e na escola, de modo específico, sejam bem-sucedidos em seus objetivos. Gruschka (2014, p. 25) explica que, com isso, será tecido um *habitus* que converterá os assuntos em ferramentas de fins educativos. Por meio dos conteúdos, os estudantes deveriam adquirir e exercitar virtudes que apontassem para além da atitude assumida diante da tarefa objetiva, por exemplo, com vistas à moral social e à atitude colaborativa em sala de aula.

No âmbito de uma pedagogia negativa do cinema, as proposições educativas também tomam como ponto de partida a hipótese apresentada no parágrafo anterior. Todavia, que *habitus* seria esse? E como ele estaria associado à experiência estética com o cinema, ao exercício da fantasia e à reeducação do olhar? Para a ampliação das reflexões sobre tais questões, tomamos como ponto de partida uma pista deixada por Christoph Türcke, em seu livro *Filosofia do Sonho* (2010), quando de sua asserção acerca das formas de recepção das imagens em movimento, de maneira geral, e do cinema, de maneira particular:

Os receptores ideais do filme são anacrônicos: homens que ainda têm condições de narrar coerentemente um filme há pouco visto para os outros, refletir sobre ele, eventualmente criticá-lo; em suma, homens que o seguem com uma persistência e o cercam com um tipo de comportamento que aprenderam no trabalho artesanal infantil e nos jogos de habilidade, na contemplação e na pintura de imagens, na escrita de textos, mas não no filme mesmo [...]. Somente uma presença de espírito exercitada além do filme pode intensificar-se na contemplação de um filme, e precisamente isso até certo ponto (TÜRCKE, 2010, p. 306).

Türcke (2010), neste trecho, nos fala sobre uma espécie de *temporalidade*, associada à historicidade do cinema, talvez, por apontar um tipo de recepção cinemática que precede a absorção mais direta e explícita do cinema pela indústria do entretenimento, quando os filmes eram ainda uma novidade capaz de gerar surpresa e curiosidade. Esta temporalidade salta aos

olhos quando observamos a ascensão e o desenvolvimento de um panorama de hiperinflação imagética que anula qualquer possibilidade de que o espectador exercite, como nas palavras do filósofo, *uma presença de espírito* que possa ir além daquilo que é oferecido pelas imagens, em si, visto que o fluxo contínuo ao qual o espectador é submetido não deixa espaço para tal.

O filósofo, ainda, nos fala sobre aprender a se comportar diante de um filme. E tal comportamento, ao contrário de ser ensinado própria e unicamente pelo filme, é adquirido por outras vias: através do trabalho artesanal infantil, dos jogos de habilidade, da contemplação e da pintura de imagens, da escrita de textos. Lê-se, nessa hipótese, muito daquilo que Walter Benjamin (1987) nos traz sobre a temporalidade da experiência: uma temporalidade que exprime o compartilhar da tradição, na qual os saberes transmitidos por gerações a fio são conservados, percorrendo o tempo e se perpetuando pela via da palavra. Benjamin (1987) associa essa temporalidade às sociedades artesanais, e esta permite um tipo de relação com a oralidade, com a tradição e com a memória que já não são mais possíveis na Modernidade – quando o tempo deslocado e entrecortado pelo acelerado ritmo de trabalho industrial, que caracteriza um *presente perpétuo carente de recordações* (MATOS, 2001), se torna terreno fértil para o declínio da experiência.

Em uma leitura distinta, entrevemos nesta assertiva de Türrcke (2010) alguns indícios que endossam um possível princípio educativo no âmbito da pedagogia negativa do cinema – especialmente quando o filósofo se refere ao exercício de uma presença de espírito que possa ir além do filme propriamente dito. Anteriormente, nos referimos à escola enquanto promotora da transferência de comportamentos, enquanto instância também de adaptação – que, por sua vez, não se distancia do tensionamento em direção à autonomia. No que diz respeito ao cinema, em específico, lançamos mão da hipótese de que a escola, em seus processos educativos, deve se ocupar também de uma educação para o cinema, que seja modulada por um tipo de exercício crítico-filosófico que vá além da exibição do filme, em si.

Isso implica que a escola, em um tensionamento em direção à experiência estética, abra espaço para que os indivíduos em formação se tornem capazes, como nas palavras de Türrcke (2010), de “[...] *narrar coerentemente um filme há pouco visto para os outros, refletir sobre ele, eventualmente criticá-lo*”. Trata-se da interiorização do exercício de um tipo de comportamento que não se restringe ao usual papel atribuído ao espectador, mas que se expande em direção à experiência filosófica – como visto no primeiro capítulo, a contrapartida da experiência estética, endossada enquanto *comportamento antifílmico* – de se refletir profunda e demoradamente sobre aquilo que se assiste, sobre a realidade. Trata-se de um exercício que mobiliza o uso das

faculdades crítico-visuais e que, por seu caráter de rompimento com o fluxo imagético contínuo, presente no âmbito da formação cultural, exprime um tipo de comportamento – ou *habitus*, nos termos de Gruschka (2014) –, que pode vir a contribuir para a formação da consciência, e que por isso detém um potencial de resistência e emancipação.

Tem-se aí a proposição de um processo educativo que caminha na contramão daquele que é imputado pela pedagogia do cinema já consolidada pela escola – na qual o processo educativo para o cinema compartilha da lógica da diversão ou, ainda, confere aos filmes um papel secundário no âmbito dos conteúdos escolares. Exercitar uma presença de espírito que vá além do filme não significa uma aproximação daquilo que já é efetivado quando da apropriação do cinema como recurso didático – quando o filme é utilizado para servir a conteúdos escolarizados, sistematizados, que são facilitados por meio das imagens fílmicas. Significa tomar o filme, em sua particularidade, enquanto objeto de reflexão: tanto no que diz respeito à elaboração das sensações e sentimentos ocasionados pelo contato com a obra fílmica, quanto sobre suas camadas de significado e seus enigmas.

Tal processo educativo, que envolve a ampliação do espaço para a reflexão crítico-filosófica sobre o cinema na escola, pode ser lido, como apontamos no primeiro tópico deste capítulo, sob a ótica da composição de uma contraesfera pública. Se Kluge (1988), na esteira de Adorno (1994), infere que os filmes funcionam como um modo de ação em uma esfera pública verdadeira e democrática, envolvendo o debate e o compromisso imaginativo de seu público, é mister afirmar que a possibilidade de expandir a experiência com a linguagem cinematográfica para além do objeto fílmico, em si, a partir da articulação entre os “filmes produzidos na cabeça” dos estudantes, pode vir a tornar a sala de aula um espaço de construção de uma contraesfera pública. Isto, naturalmente, implicaria causar fissuras na lógica escolar, levando a um deslocamento da posição atribuída aos filmes, em si, e da posição atribuída à própria reflexão crítico-filosófica circunscrita à linguagem cinematográfica.

Em um exercício reflexivo-hipotético, partimos da crítica à posição ocupada pelo cinema nos modelos escolares hegemônicos. Tal posicionamento é condizente com um modelo escolar que tem como palimpsesto a racionalidade instrumental. Modificar a posição atribuída aos filmes, na escola, significa elevá-los ao patamar de objetos culturais que, tal como os conteúdos escolares, carecem de ser experienciados de maneira profunda – levando em conta a especificidade e o caráter dessa experiência.

Tal deslocamento, por sua vez, traz uma preocupação que concerne à própria lógica da organização escolar – ou, como nas palavras de Maia (2017), às suas formas de organização temporal:

[...] formas como se distribui e organiza a jornada escolar visando atingir os objetivos especificados, a chave para sua compreensão seria a ‘economia do tempo’, ou seja, tanto as formas como ele é utilizado como o que considera inútil e é descartado [...]. Destacam-se, nesse nível, os instrumentos de planificação: currículos, calendários, horários, etc. O tempo opera como um padrão objetivo para as pessoas incluídas na instituição escolar, e se configura primordialmente como uma temporalidade técnico-instrumental. Trata-se de uma temporalidade regida pelo cronômetro e pelo calendário, estabelecendo rotinas e horários pouco variáveis (p. 373).

A educação promovida pela escola é atravessada por uma cadência fragmentada por intervalos, por ritmos demarcados por rompimentos, por aulas que tem um tempo médio de cinquenta minutos, e pela necessidade de se ensinar o máximo possível no menor tempo necessário – o que também exprime uma forma de disciplinarização: do raciocínio, que é delimitado pelo curto tempo; do corpo, já habituado ao ritmo imposto pela rotina pouco variável; e da própria sensibilidade, subsumida então à racionalização do tempo. Quando nos referimos à possibilidade de subverter o papel atribuído ao cinema na escola, resvalamos em sua própria organização enquanto estrutura que delimita e fragmenta o tempo necessário à elaboração da reflexão crítico-filosófica – que, por seu caráter, deve se submeter a um processo educativo que demanda decursos mais extensos. Tem-se, aí, mais uma das dimensões do tensionamento que permeia os modelos escolares hegemônicos: de que maneira educar para a experiência estética em meio a uma instituição que delimita o tempo necessário para tal? Como estabelecer esferas de reflexão sobre a linguagem cinematográfica em um contexto onde tal reflexão é entendida como “perda de tempo útil”? De que maneira causar fissuras na dimensão institucional?

Entendemos que tais questionamentos não podem ser respondidos de maneira funcional, mesmo porque tais respostas encontram-se enleadas por determinações mais amplas. Todavia, lançamos mão da hipótese de que causar fissuras na lógica escolar em favor de uma educação negativa direcionada à experiência estética com os filmes implica ampliar o tempo destinado à reflexão crítico-filosófica: educar para o hábito de se refletir demoradamente sobre aquilo que se vê, para que se questione os modelos fílmicos já consolidados, de se exercitar a fantasia, a memória e a imaginação de maneira direcionada à autonomia. Diante de um panorama demarcado

pelo fluxo imagético contínuo, se deter nesse tipo de reflexão pode vir a causar um tipo de estremeamento que carece de elaboração por meio de uma educação direcionada para tal.

Também é relevante, no âmbito educativo, questionar e ir além dos próprios objetos fílmicos que são oferecidos aos estudantes. Embora tenhamos como norte, dentro de nossas aspirações, a hipótese de que os filmes do circuito *mainstream*, que expressam a lógica e a estética da indústria cultural, não devam ser desconsiderados como objeto de reflexão crítico-filosófica, também entendemos que a apresentação de filmes que se distanciam deste modelo é um elemento fundamental do processo educativo.

Ao passo que a educação da sensibilidade consolidada no âmbito da formação cultural dificilmente dá acesso àquilo que entendemos como antifilme – ou, em outros termos, ao não-identico no âmbito da produção cinematográfica –, é mister que a escola se ocupe desta tarefa como uma forma de tensionar a adaptação àquilo que já é imputado de maneira absoluta aos indivíduos e, também, a adaptação que concerne a própria pedagogia do cinema efetiva pela escola. Entendemos que a apresentação de tais filmografias antifílmicas, acompanhada da experiência filosófica que vai além do filme, em si, e que toma como ponto de partida os enigmas legados aos espectadores, pode vir a se tornar parte de um processo educativo que toma como base uma intenção formativa pautada pela reeducação do olhar.

Em síntese, pretendemos neste capítulo delinear as aspirações concernentes à dimensão formativa da experiência estética com o cinema, bem como de seus desdobramentos didáticos e educativos que, a princípio, apontam para a hipótese de uma pedagogia negativa do cinema. Tais aspirações, por sua vez, preveem uma desmobilização da posição ocupada pela linguagem cinematográfica no âmbito escolar – no qual efetiva-se um tipo de pedagogia do cinema que se coaduna com uma educação da sensibilidade semiformativa, demarcada pelo consumo irrefletido de produtos que carregam, immanentemente, a ideologia da indústria cultural.

Todavia, entendemos que tais aspirações não expressam ainda o real sentido daquilo que pretendemos elucidar nesta pesquisa – visto que, tomando como base os apontamentos de Adorno (2009), é necessário ir além daquilo que é meramente aparente, confrontando a aparência com as ocorrências da realidade. Como colocam Vilela e Napoles (2011), há relevância no desenvolvimento da crítica imanente através da crítica objetivada, buscando a dialética entre o idealizado e o real: “[...] dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizar o exercício metodológico e buscar no particular o desvendamento do real” (p. 6).

Há que se desconfiar daquilo que é meramente aparente – ou, em outras palavras, da forma com que o aparente permeia e se faz cerne de nossas aspirações, neste momento inicial e

hipotético de nossa pesquisa. É preciso questionar tais aspirações, colocá-las à prova, tornando explícitas suas consistências e suas inconsistências através do confronto com o real, para que se possa caminhar em direção à imanência. Neste sentido, vemos a necessidade de recorrer à empiria, em uma tentativa de alcançar os sentidos imanescentes da práxis pedagógica direcionada à experiência estética com o cinema e à reeducação do olhar. Tal aproximação será evidenciada na segunda parte desta tese.

PARTE II – A SALA DE AULA EM CENA

CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA

O percurso teórico até aqui explicitado – voltado à discussão hipotética acerca de uma perspectiva pedagógica orientada para a experiência estética com a linguagem cinematográfica e vinculada ao âmbito da *negatividade* – aponta para uma aspiração acerca de um tipo de formação estético-cinematográfica que almeja colocar em cheque a semiformação da sensibilidade promovida pelos produtos da indústria cultural. Ao tomarmos os pressupostos teórico-críticos adornianos, todavia, percebemos a necessidade de uma aproximação efetiva de nosso objeto de pesquisa pela via da empiria.

Adorno, na *Dialética Negativa* (2009), nos deixa uma pista metodológica que expressa os desafios aos quais a Teoria Crítica da Sociedade se propõe, sendo um deles a tarefa crítico-reflexiva de realizar o confronto entre o aparente e o real. Para tanto, faz-se um dever desvendar aquilo que está aparente, por exemplo, nos conceitos, avançando em direção à imanência dos fenômenos sociais que, por sua vez, são alcançados por meio da crítica. Trata-se de um confronto dialeticamente objetivado, através do qual a máxima adorniana de que “Apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida” (ADORNO, 2009, p. 144) toma corpo. Ao se colocar em suspensão as aspirações – aquilo que algo promete ser – e a realidade – aquilo que, de fato, este algo é –, tem-se um movimento dialético que se garante enquanto permanente tensão e, com isso, não desconsidera a primazia do objeto a ser investigado.

A premissa do primado do objeto pode ser compreendida enquanto *método* filosófico. No entanto, o termo “método” não é utilizado com a intenção de remeter a uma fórmula a ser aplicada de maneira extrínseca, que se autonomiza e independentiza: há aí uma relação de dependência – dependência da comprovação da natureza contraditória e dialética do objeto em questão. Trata-se de um princípio materialista, segundo o qual “[...] o cerne do conhecimento deve se dar a partir da reflexão sobre o mundo material objetivo, reflexão operada por um sujeito que ao mesmo tempo é construído e constrói nessa dialética, sendo também objeto” (ANTUNES, 2012, p. 13). Isso significa que os métodos devem ser desenvolvidos, tanto quanto possível, a partir dos assuntos e dos interesses objetivos que se tenha, de modo que adquiram suas ênfases a partir da relevância das questões pertinentes ao objeto, e não o contrário. A adaptação do objeto ao método, ignorando suas particularidades e inviabilizando uma análise imanente por reduzi-lo, reproduz a fetichização metodológica que impede sua compreensão interna.

O primado do objeto não se trata, no entanto, de uma construção onde o outro polo da relação sujeito-objeto é subsumido; a tensão dialética entre estes não se rompe. Sujeito e objeto

devem encontrar-se abertos um ao outro, e a objetividade do conhecimento dialético, por sua vez, requer mais, e não menos do sujeito. Maar (2006, p. 149) explica que o objeto, ao mesmo tempo em que é determinado pelo sujeito, pensado e apreendido conceitualmente por ele, submetido ao pensamento constituinte da objetividade, é também independente frente este, visto que ele tem uma existência em si própria, uma existência real. Trata-se, assim, de romper com o engodo de uma subjetividade aprisionada, visto que apenas o sujeito enquanto objeto (e não enquanto sujeito transcendental) estaria apto a desenvolver a experiência filosófica capaz de apreender a objetividade para além de ela ser objeto para um sujeito cognoscente – em outras palavras, “[...] um momento subjetivo que também é mediado pela totalidade social” (MAAR, 2006, p. 143).

Adorno (2009) se empenha em fundamentar sua crítica à racionalidade que é desprovida de sujeito, que o torna quantificável por substituí-lo por dados numéricos e, com isso, o reduz à forma de cálculo. Na ciência positivista, que “[...] insiste em uma descrição sustentada numa apreensão empírica factual e imediatista” (MAAR, 2006, p. 145), está contida a noção de previsibilidade e utilidade dos resultados, bem como uma tentativa de universalizar conceitos com base em determinações rígidas. A pretensão à neutralidade e a generalização acabam por legitimar a produção de um conhecimento que preza pela reprodutibilidade e, com isso, caminha na contramão de uma teoria que é crítica em seu sentido mais amplo.

Recorrer à empiria, em nossa pesquisa, parece ser fundamental para que possamos realizar o exercício crítico de colocar em tensão nossas aspirações relacionadas à pedagogia negativa do cinema e a realidade daquilo que, de fato, se expressa no exercício da práxis educativa e formativa. Optamos, todavia, pela elaboração de um constructo metodológico bastante específico para nosso objeto – com a intenção de não desconsiderá-lo em sua primazia –, o que resultou em um tipo de pesquisa *sui generis* no âmbito dos estudos teórico-críticos que se debruçam sobre o âmbito da formação e da educação. Tal caráter, por sua vez, não se desvincula da perspectiva teórico-crítica que tomamos como referência. Como colocado por Adorno em uma de suas aulas⁵⁸ registradas em *Introdução à Sociologia* (2008), na qual o filósofo nos dá a seguinte pista acerca do papel da empiria no interior da Teoria Crítica da Sociedade:

Uma das intenções decisivas do Instituto de Pesquisa Social é que procuramos, no quadro modesto imposto por razões financeiras, aplicar ao menos uma série de pesquisas do tipo empírico exemplares, que mostram que *os métodos empíricos também podem ser reformulados* – para fazer uso

⁵⁸ O livro *Introdução à Sociologia*, publicado em 2008, reúne o registro de um conjunto de aulas ministradas por Adorno na década de 1960.

desse termo – no sentido de um conhecimento empírico crítico da sociedade que, no entanto, pressupõe teoria (ADORNO, 2008, p. 318, grifo nosso).

Além de elucidar a leitura realizada pelo Instituto de Pesquisa Social sobre tal abordagem, Adorno (2008), nesse excerto, demarca o momento da *práxis*, que se sustenta no enlace entre conhecimento teórico e realidade. A abertura à reelaboração e reformulação dos métodos utilizados para a interpretação crítica dos fenômenos, também mencionadas pelo filósofo, balizam os sentidos de uma teoria crítica que coloca suas próprias elaborações em suspensão – ou, como apontado também por Horkheimer (1983), que tensiona seus próprios limites. Tal argumentação é fundamental como justificativa de nossa escolha metodológica.

Optamos por tomar a hermenêutica objetiva como metodologia de análise de dados empíricos – uma escolha sustentada por nossos próprios fundamentos epistemológicos. Por se voltar ao desvelamento de estruturas de sentido imanentes, evidenciando o conhecimento estrutural objetivado em uma determinada situação da realidade – no caso, uma situação pedagógica – através da reconstrução empírica, julgamos ser essa metodologia a mais adequada ao nosso objeto de pesquisa. Para a análise de nossas aspirações acerca da experiência estética com o cinema em sala de aula, a hermenêutica objetiva nos permite evidenciar, por meio da empiria, as contradições entre o que aspiramos no âmbito conceitual e o que de fato ocorre na interação pedagógica.

Deparamo-nos, todavia, com um impasse associado à coleta dos dados empíricos – em outras palavras, à escolha da interação pedagógica a ser colocada em tensão com nossas pretensões teórico-conceituais. Como já constatado em nossa pesquisa anterior, a pedagogia do cinema efetivada pela escola ocasiona o afastamento da experiência estética com a linguagem cinematográfica; se a aspiração de uma pedagogia negativa do cinema, que se faz crítica à abordagem escolarizada da linguagem cinematográfica, implica a negação determinada das práticas escolares usuais, que tipo de situação pedagógica seria passível de ser analisada? Como interpretar a experiência de alunos com o antifilme, se este, como já pudemos constatar, não é acessado no âmbito escolar? E como interpretar a mediação didático-pedagógica implicada na apresentação de tal cinematografia?

Esse impasse nos levou a recorrer a uma saída procedimental que envolve um instrumento de coleta de dados que prevê a inserção da pesquisadora no universo escolar não apenas enquanto tal, mas também como agente de ações pedagógicas. Com isso, manifesta-se o propósito de desvendar as contradições entre as aspirações teórico-conceituais associadas a uma proposição formativa escolar vinculada à experiência estética e a realidade das ações pedagógicas

elaboradas e realizadas pela pesquisadora. Após a realização de tais ações, os dados coletados foram transformados em protocolos e analisados por meio da metodologia hermenêutica objetiva. Abriremos espaço, nessa seção, para a apresentação e discussão pormenorizada sobre o caráter dos instrumentos construídos para a coleta de dados e, na sequência, para uma apresentação dos sentidos e da relevância da hermenêutica objetiva no âmbito de nosso constructo teórico-metodológico.

3.1. SOBRE OS PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

É relevante pontuar, de início, que a produção de dados empíricos nessa pesquisa não é demarcada por uma intenção pontual de solucionar de maneira genérica os problemas associados à pedagogia do cinema efetivada pela escola. Também não pretendemos tomar a ambivalência de papéis da pesquisadora – que se presta à elaboração e realização de atividades pedagógicas – como um instrumento unilateral apartado da crítica imanente, como se sua atuação, por si só, pudesse ser tomada como modelo para a elaboração de um programa de formação estético-cinematográfica a ser aplicado de maneira irrefletida no âmbito das práticas escolares rotineiras. Mais do que isso, intentamos, por meio desse tipo de produção de dados empíricos, construir subsídios para a crítica de situações pedagógicas que detêm uma intencionalidade muito particular, demarcada inicialmente por um campo de discussões conceituais, e que, por seu turno, deve ir além destas em direção a uma construção teórica que parte da empiria. Em outras palavras, nossas intenções vão em direção àquilo que é colocado por Adorno (2001) em *Epistemologia e Ciências Sociais* (2001): “Deve-se transformar os conceitos que, por assim dizer, são trazidos de fora, em conceitos próprios da coisa mesma, no que esta pretende ser, e confrontá-lo com o que realmente é” (p. 22, tradução nossa).

Os dados empíricos foram colhidos a partir de uma série de intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora, em uma sala de aula do Ensino Fundamental I, que ocorreram quinzenalmente durante o período de um semestre letivo (agosto/2018 – dezembro/2018). Com isso, a pesquisadora se colocou, também, na posição de “professora”: uma professora que chega ao universo escolar com uma intenção determinada pela pesquisa, tomando como subsídio proposições pedagógicas que pretendem se afastar das práticas usuais que tomam o cinema como recurso didático ilustrativo ou como mero entretenimento. Ao realizar intervenções em uma sala de aula, sob a forma de atividades que envolvem a reflexão sobre a linguagem cinematográfica, há uma pretensão pedagógica alinhada à experiência com cinematografias variadas.

Não podemos desconsiderar que tal opção procedimental se deve em larga medida à formação da pesquisadora também como professora da Educação Básica e à sua atuação, durante alguns anos, como professora do Ensino Fundamental I. Todavia, a atuação da professora não é demarcada pela ausência momentânea da pesquisadora. Ao contrário de uma separação, tem-se uma ambivalência de papéis – que ora se contradizem, ora se sobressaem um ao outro, ora se mostram afinados –, que nesse processo dialético em constante tensão, se conciliam em favor de uma aproximação da empiria que ocorre por meio de uma construção pedagógica.

Em meio às oscilações que demarcam essa ambivalência, constrói-se uma relação particular entre ensinar e pesquisar, que, segundo as análises realizadas⁵⁹, demarcam um valioso elemento na produção de dados e também no caráter educativo e formativo das intervenções empreendidas. Isso fica evidente, por exemplo, na forma de comunicação pedagógica e didática estabelecida pela pesquisadora quando de suas questões explicitamente investigativas; na construção de seu espaço pedagógico, que apresenta um caráter bastante afinado ao tipo de pesquisa empreendida; e nas problematizações de cunho formativo geradas por meio do processo de investigação.

A um primeiro olhar, a construção por nós empregada para a coleta de dados poderia ser associada a uma orientação positivista em função do controle sobre os dados produzidos durante as intervenções pedagógicas. Quando a pesquisadora opta por realizá-las, forjando interposições na esfera cotidiana escolar, há a produção de dados que não são orgânicos e que, por seu turno, expressam elementos que podem destoar da realidade escolar. As atividades, nesse sentido, teriam sua base em situações que não surgem de maneira espontânea por se tratarem de ocorrências pré-estabelecidas pela pesquisadora, e que possuem um objetivo específico que é a realização de uma pesquisa.

Por outro lado, essa proposição não natural que decorre do tipo de abordagem escolhida é capaz de gerar, concomitantemente, relações sociais e pedagógicas que fogem ao controle da pesquisadora – em outras palavras, situações que expressam uma determinada realidade: a forma com que os alunos lidam com as intervenções; a forma com que se relacionam com os filmes exibidos e com as discussões realizadas; a forma com que a própria pesquisadora se porta quando de sua atuação docente, visto que, nessa posição, há comportamentos que escapam ao domínio estabelecido no âmbito da pesquisa. Desse modo, a base dos dados empíricos em questão não é demarcada por dados impassíveis, controlados *a priori*, mas sim pelas relações entre os indivíduos

⁵⁹ As análises aqui mencionadas referem-se às análises iniciais do material empírico produzido pela pesquisadora, realizadas entre outubro e novembro/2018. Tal processo foi realizado por um grupo de professores pesquisadores, contando com a participação do Professor Andreas Gruschka – principal referência no trabalho com a Hermenêutica Objetiva.

envolvidos no processo, que surgem a partir de proposições não naturais. Com isso, têm-se dados que são mistos por abarcarem a acepção de uma pesquisa e seu rigor metodológico e, ao mesmo tempo, uma relação pedagógica espontânea, que extrapola os limites da produção das intervenções por trazer à tona uma realidade que será analisada em sua imanência – e que está associada, de modo mediado, às pretensões teórico-conceituais de uma proposição pedagógica. Evita-se, desse modo, uma abordagem pragmática dos dados obtidos.

É relevante explicitar, também, os distanciamentos entre nosso constructo metodológico e aquilo que é comumente conhecido como pesquisa-ação, a fim de evitar possíveis equívocos acerca de nossa proposta teórico-metodológica – visto que a proposição da produção de dados a partir do envolvimento da pesquisadora com seu campo pode vir a remeter a tal metodologia.

Em um sentido mais amplo, os parâmetros que compreendem a pesquisa-ação estão associados, segundo Thiollent (2011, p. 14), a pesquisas sociais que são concebidas e realizadas em estreita ligação com uma ação pontual ou com a resolução de problemas coletivos, e, nestas, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema se envolvem de modo operativo ou participativo. Usualmente visa-se, através da pesquisa-ação, gerar a melhoria de uma determinada ocorrência ou ação, modificando contextos através do aprimoramento de determinadas práticas. O foco, aqui, reside no aprimoramento de formas de atuação dos agentes envolvidos em um determinado grupo social. Tripp (2005) explica que o ponto de partida deste tipo de pesquisa é um processo reflexivo sobre uma prática comum que não é satisfatória e que, a partir deste processo, traçam-se estratégias que, mais do conhecimento teórico, visam o aprimoramento desta ação através de um julgamento profissional prático que pode ser considerado, até mesmo, pragmático – visto que o conhecimento construído ao longo do processo de pesquisa deve ser subserviente à melhoria da ação.

A associação entre a pesquisa-ação e o âmbito das pesquisas em educação caminha justamente neste sentido: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar sua pesquisa para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 133). Emerge, daqui, a concepção de professor reflexivo, que aprimora sua prática através da investigação a respeito dela, em um processo de aperfeiçoamento progressivo que toma a pesquisa como aliada para a tomada de decisões em situações particulares. A ação pedagógica deve ser transformada ao longo do processo de investigação, a partir da observação das necessidades sentidas pelo professor/pesquisador que, levando-as em conta, opta por determinados conhecimentos teóricos que lhe possam ser úteis.

Tripp (2005, p. 144) explica que desta concepção de pesquisa-ação desmembram-se diferentes processos – a pesquisa-diagnóstico, a pesquisa-participante e a pesquisa experimental. A pesquisa-participante, especificamente, possui um cunho social mais evidente – visto que prevê o envolvimento do pesquisador em ações sociais. Segundo Brandão (2013), nesse tipo de pesquisa se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de intervenção social através da pesquisa científica e, para tanto, não há usualmente adesão a uma metodologia científica própria nos variados tipos de pesquisa-participante existentes – visto que o que determina essa escolha é o tipo de envolvimento e ação social que se visa empreender.

Embora este aprofundamento no âmbito das concepções de pesquisa-ação e pesquisa-participante se distancie de nosso escopo, ele é relevante no sentido de esclarecer possíveis equívocos acerca da forma como nos apropriamos da relação entre pesquisa e intervenção pedagógica. Primeiramente, é mister ressaltar que, ao contrário dos processos envolvidos na pesquisa-ação e na pesquisa-participante – especialmente no que diz respeito a subsunção da produção teórico-crítica à intervenção proposta por um método que visa a melhoria pragmática de um contexto, o que caracteriza a fetichização do método criticada por Adorno (2009) –, nossos objetivos centrais e secundários não estão associados ao aperfeiçoamento de nossa prática docente. Visamos, a partir das intervenções pedagógicas, reconstruir os sentidos das relações estabelecidas ao longo do processo. Não tomamos como referência a busca de meios para aprimorar nossas práticas, mas sim uma tentativa de encontrar na empiria o sentido imanente da experiência efetivada na situação pedagógica em questão. Este, por sua vez, pode vir a contribuir para um constructo teórico-crítico voltado ao aprofundamento da reflexão sobre elementos teórico-críticos de uma concepção de pedagogia negativa do cinema.

A própria ideia de “aperfeiçoamento” e “aprimoramento” de práticas pedagógicas caminha em direção a uma noção de progresso que entra em conflito com a episteme teórico-crítica, por se aproximar das premissas imediatistas circunscritas à ciência positivista e de uma concepção de educação que se faz positiva. Nossas preocupações, ao contrário, estão centradas na análise pormenorizada das relações pedagógicas e sociais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo – pesquisadora e alunos –, bem como nas relações destes alunos com os filmes exibidos e discutidos durante as intervenções da pesquisadora. Embora as mudanças ocorridas nestas relações, ao longo do processo, não possam ser desconsideradas enquanto dados relevantes, não as levamos em conta de maneira imediata.

Ademais, as intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora não foram submetidas a um tipo de análise que compartilha dos pressupostos da pesquisa-ação, até mesmo porque, diante do objetivo central de nossa pesquisa, essa análise seria insuficiente e até mesmo incoerente. A hermenêutica objetiva, enquanto metodologia empírica modulada pela epistemologia teórico-crítica adorniana, detém um papel fundamental no deslocamento de nossa análise em direção à primazia de nosso objeto.

3.2. A HERMENÊUTICA OBJETIVA E A RECONSTRUÇÃO EMPÍRICA

Despontando como uma variante da pesquisa social qualitativa, a Hermenêutica Objetiva – metodologia desenvolvida pelo sociólogo Ulrich Oevermann – é considerada atualmente, na Alemanha, a principal orientação no campo das pesquisas empíricas que se fundamentam na Teoria Crítica da Sociedade. Oevermann intenta, através dela, desvendar situações da vida social através da reconstrução de processos de interação social determinados, objetivando captar, nestes, aspectos subjetivos e imanentes. Com isso, a metodologia em questão se afasta de uma dimensão que visa apenas descrever os fenômenos – algo que demarcou as ciências sociais no século XIX (VILELA, 2012, p. 158) –, e também da natureza positivista e generalista da chamada *Teoria Tradicional* (HORKHEIMER, 1987).

Esta abordagem metodológica deriva da tradição interpretativa da Teoria Crítica de Adorno, vinculando-se à tradição hermenêutica em sua asserção de que o mundo se revela por meio da linguagem, sendo o texto sua materialidade. Revela-se, com esta afluência, aquilo que é nomeado de Hermenêutica Objetiva: um processo crítico-interpretativo que, segundo as proposições de Oevermann, “[...] demonstra a possibilidade de operar o processo filosófico-social interpretativo de Adorno de forma metodológica para pesquisa empírica crítica” (VILELA, 2012, p. 160).

Segundo Vilela e Noack-Napoles (2010), a ciência hermenêutica busca esclarecer e revelar os sentidos presentes em um determinado texto. Essa forma de interpretação da realidade, ainda segundo as autoras, encontra-se na base da reação ao avanço do positivismo na década 1960. Dilthey, precursor da hermenêutica moderna – e referência central para as proposições da hermenêutica objetiva de Oevermann –, a coloca como método de interpretação das experiências sociais encerradas na realidade, visto que a compreensão dos fenômenos pressupõe a interpretação de seu sentido:

A hermenêutica, como querem os adeptos de Dilthey, deve ocupar-se com a busca da compreensão dos fatos humanos reconstituindo-os, buscando o entendimento do significado que representam para os homens que, naquele contexto, resolveram e puderam proceder daquela maneira. [...] pressupõe a interpretação de seu sentido, delimitado temporalmente e relacionado com uma visão de mundo, um espírito do tempo, social e culturalmente delineado, impregnado dos sentidos atribuídos a eles pelos homens. (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 312).

As mesmas autoras apontam que a proposição de uma teoria crítica, tal qual aquela manifesta nas pesquisas realizadas pela Escola de Frankfurt, pressupõe um esforço hermenêutico, uma vez que o exercício crítico interpretativo em questão faz frente à teoria tradicional por permitir o desvendamento da imanência de uma determinada realidade: “Aplicado ao estudo da ação histórica, o ato hermenêutico deve permitir restituir por assim dizer ‘do interior’ a intenção que guiou o agente no momento em que ele tomava tal decisão, e permitir assim alcançar a significação desta ação” (SILVA, 2011, p. 139).

Tomando como pressuposto aquilo que foi postulado por Dilthey, a hermenêutica objetiva de Oevermann busca atribuir ao movimento interpretativo o elemento da objetividade. Tal processo almeja esclarecer e descerrar aquilo que está encoberto em situações sociais aparentemente corriqueiras – ou, em outras palavras, aquilo que está contido no real – através de um tipo de análise minuciosa que visa reconstruir os sentidos ali presentes. Como apontado no seguinte excerto:

O processo de reconstrução operado por Adorno, como procedimento de pesquisa, revela detalhes concretos da coisa analisada e é de uma clareza extraordinária. Nessa forma de recolocar as questões sociais em análise, ele demonstra a união de detalhes que não são captados na forma aparente de manifestação, detalhes que conduzem à apropriação final do todo e, assim, o objeto analisado é submetido a um preciso diagnóstico permitindo uma explicação pautada na Teoria Crítica da Sociedade (Oevermann, 2004, p. 191 apud VILELA, 2010, p. 3).

Ao recolocar as questões sociais em análise através deste procedimento que busca escavar seus significados, o pesquisador se afasta de categorias ordenáveis e classificáveis que subordinam a realidade à teoria ou às “leis de regularidade sociológica” (VILELA, 2010, p. 14) – visto que as categorias surgem da própria análise imanente do objeto. Trata-se de um procedimento que opera dialeticamente, tensionando as contradições presentes no objeto e em sua relação com o constructo teórico.

É na Dialética Negativa (2009) que se encontram algumas das premissas que norteiam a metodologia no sentido desse exercício interpretativo das relações sociais, associadas fortemente à necessidade de se confrontar aquilo que é aparente e aquilo que é real. O movimento dialético se garante enquanto permanente tensão entre pensamento e realidade, e esta tensão, segundo Gomes (2017, p. 354), permite a composição da interpretação crítica que confronta o conceito e seu resultado revelado, seu sentido, sendo este o desvelar hermenêutico da realidade social.

Adorno (2009) postula na obra em questão que “A crítica da sociedade é crítica do conhecimento sobre a sociedade, e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade é também crítica da sociedade”. Vilela (2010, p. 3) explica que o significado desta assertiva está conectado à compreensão da forma como estão associados reflexão teórica – que tem como ponto de partida a Teoria Crítica – e dados empíricos, elementos da realidade que a viabilizaram, como teoria e como projeto de pesquisa social. Novamente, a tensão dialética é colocada em primeiro plano – uma dialética que desnuda o aparente e que prioriza o objeto.

No que tange às pesquisas que possuem como universo o âmbito escolar, há destaque para o trabalho realizado por Andreas Gruschka, professor aposentado da Universidade de Frankfurt, que busca utilizar a metodologia para a análise de situações empíricas da sala de aula, visando à reconstrução do sentido pedagógico da aula a partir de situações educativas concretas⁶⁰ (PFLUGMACHER, 2012, p. 35). No Brasil, a aproximação com essa metodologia foi realizada, inicialmente, por Vilela (2007), em uma pesquisa que visava compreender as relações decorrentes de formas curriculares concretizadas em salas de aula no ensino básico⁶¹, por Reis (2018), que vêm trabalhando, enfaticamente, a dimensão da metodologia nas pesquisas associadas à infância, por Gomes (2016), que desenvolveu seu pós-doutorado na Universidade de Frankfurt sob supervisão do Professor Andreas Gruschka, e em outros estudos e pesquisas recentes que vêm sendo desenvolvidos junto de seu grupo de pesquisa – com destaque para os trabalhos de Calderan (2018) e Hora (2019).

Segundo Pflugmacher (2012, p. 135), a apropriação da Hermenêutica Objetiva no campo dos estudos teórico-críticos em educação visa conquistar o entendimento da aula através do desenvolvimento da reconstrução de casos, com o objetivo de extrair formulações de uma teoria crítica da educação escolar, uma teoria pedagógica da aula que tem sua base na empiria. A aula é

⁶⁰Projeto Pärdu – *Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens* (2005). Título do projeto em Frankfurt que em português significa: Reconstrução empírica da aula. (PFLUGMACHER, 2012, p. 136).

⁶¹ Pesquisa vinculada ao Grupo “*Curriculo, políticas e práticas curriculares*” (PUC/MG). A análise detalhada da utilização do método nesta ocasião encontra-se no artigo de Vilela e Noack-Napoles (2010).

pensada, aqui, como uma forma específica de práxis social que possui uma lógica pedagógica própria, com suas regras, que determinam sua especificidade e suas particularidades.

O mesmo autor ressalta que um dos problemas presentes nas pesquisas pedagógicas tradicionais é que, em grande parte dos casos, os pedagogos projetam a ideologia na realidade e, com isso, suas conclusões são conduzidas também de forma ideológica. Em oposição a estas, o trabalho com a Hermenêutica Objetiva no âmbito da educação pauta-se nos “[...] conceitos fundamentais do processo pedagógico, que são: a educação, a didática e a formação” (PFLUGMACHER, 2012, p. 136). Gomes (2017) aponta que, com este norte, almeja-se formular uma explicação sobre os motivos pelos quais as aspirações da escola de educar, ensinar e formar não se realizam, estabelecendo linhas de reflexão sobre o problema da falsidade da educação.

Tanto na Alemanha quanto no Brasil, a apropriação da hermenêutica objetiva no campo das pesquisas que têm como foco o universo escolar objetiva compreender a escola para além de sua aparência. Segundo Vilela e Noack-Napoles (2010), a hermenêutica objetiva “[...] oferece uma orientação de pesquisa que possibilita enxergar a crise no interior da escola” (2010, p. 315). As autoras explicam que

As pesquisas pretendem desenvolver uma tipologia de situações particulares que seja capaz de revelar que situações objetivadas pelas escolas, nos seus planejamentos de ação reformadora, podem resultar em sucesso ou fracasso. Para isso, essas pesquisas buscam o conhecimento detalhado de cada escola, de cada situação do seu cotidiano e da sala de aula, e do confronto sistemático da tensão entre o programado e o real, entre intenções e possibilidades. Essa tipologia deve levar em conta questões fundamentais da teoria educacional, da relação escola-sociedade, que devem ajudar a elucidar os problemas que, de fato, existem em cada escola investigada e no conjunto delas (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 316).

A Hermenêutica Objetiva possui uma dimensão protocolar que lhe é própria. Os procedimentos de análise têm como ponto de partida a preparação de *protocolos* que, usualmente, consistem em situações empíricas – aulas, entrevistas, grupos de discussão –, que são gravadas e transcritas, da maneira mais fidedigna possível, sob a forma de texto. É no texto, segundo a tradição hermenêutica, que se materializa a realidade e os sentidos produzidos através da linguagem. Vilela (2010) explica que, para submergir ao cerne de um texto, é necessário compreendê-lo em suas partes e, estas, por sua vez, devem ser compreendidas a partir do todo. A autora afirma, ainda, que “[...] todo e qualquer texto representativo de uma realidade social é passível de interpretação” (VILELA, 2010, p. 14), visto que ele revelará as estruturas sociais ali presentes.

Com os protocolos, tem-se o material empírico para a análise. O texto deve, então, ser interpretado a partir de regras por meio das quais a análise pode ser objetivada – ou, como explica Vilela (2010), de modo que a interpretação possa ater-se ao fato revelado no texto, e não a pressupostos subjetivos. A primeira dessas regras é a sequencialidade, que se coloca como uma dimensão interna do método. Isso significa que a análise deve ser realizada lentamente, de maneira a se atentar a cada palavra, a cada frase, passo a passo, de modo que seja respeitada a sequência apresentada no texto. Não se devem desconsiderar detalhes, pois estes fazem parte do todo e são representativos da situação social ali protocolada.

Neste processo de análise sequencial, também, deve-se colocar em suspensão o contexto em que a situação analisada está inserida, observando unicamente a situação registrada, evitando informações externas e preexistentes. Como ressalta Vilela (2010), isso não significa que o contexto não tenha relevância no processo; todavia, é importante que no momento da análise apenas o texto escrito revele o sentido da situação. A análise, ainda, não deve ser construída com base em especulações sobre o que os agentes envolvidos na situação social poderiam estar pensando naquele momento – visto que o cerne da metodologia é análise do que está objetivado no texto, e, por isso, é preciso buscar compreender a realidade através dele.

Vilela (2010) dá destaque também para a substancialidade das informações contidas no protocolo: “Levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Isso corresponde à formulação de afirmativas hipotéticas, como cada membro da equipe consegue explicar o que está registrado” (p. 6). Daí a relevância de uma análise que é realizada por um grupo de pesquisadores: os diversos sentidos atribuídos às situações, o confronto entre as hipóteses, as leituras múltiplas, podem indicar a lógica da estrutura ali presente. Por fim, é importante que análise seja realizada com parcimônia: conjecturas exacerbadas acerca daquilo que está no protocolo devem ser evitadas, levando-se em conta o risco de recorrer ao improvável e a conclusões apressadas.

A partir de tais condições, torna-se possível, ao final da análise, obter a reconstrução empírica da estrutura do caso analisado, revelando a tensão entre o que estava aparente e o que, de fato, a realidade nos apresenta. Segundo Oevermann,

É metodicamente deduzida a regularidade estrutural do fenômeno pesquisado. Isso é um procedimento epistemológico que realiza a legibilidade das estruturas objetivas de significado, encerradas nas formas de expressão, através de interpretação explícita e metódica, com o auxílio de nossa competência em aplicar a regra indutiva. Isto significa que a reconstrução do fato deve se referir exatamente às próprias regras de produção do fato, que, na realidade, criaram o sentido das formas pelas quais

elas foram expressas (OEVERMANN, 2004, p. 202 apud VILELA, 2010, p. 16).

Essas regras citadas por Oevermann, que foram aqui apresentadas, visam garantir a objetividade da análise e controlar o âmbito subjetivo. No entanto, como explica Gomes (2017), isso não significa que este será eliminado – até mesmo porque, segundo Adorno (2009), a objetividade do conhecimento dialético carece de mais sujeito. A objetividade, aqui, refere-se ao momento da análise, de modo que seja possível “[...] conduzi-la de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado e registrado no texto (protocolo), evitando, assim, projeções subjetivas” (GOMES, 2017, p. 355).

O procedimento utilizado para a coleta de dados, em nossa pesquisa, não seria epistemologicamente coerente se fosse tomado por si só, unicamente, de maneira isolada – tal qual ocorre no âmbito da pesquisa-ação e da pesquisa-participante. A hermenêutica objetiva cumpre, aqui, o papel de deslocar nosso constructo metodológico da esfera de um mero saber-fazer para o âmbito da práxis, da reflexão crítica que se constrói por meio de tensionamentos entre pretensão e realidade, e, ainda, pode ser entendida como suporte de uma metodologia teórico-crítica que apresenta um caráter bastante específico em função da ambivalência de papéis da pesquisadora.

Um elemento relevante, também, quando se trata do tipo de análise empreendida no âmbito da hermenêutica objetiva, é a reconstrução de sentidos operada por um grupo de pesquisadores. Diferentemente do que ocorre na pesquisa-ação no âmbito da educação – a asserção de um professor que analisa sua própria prática, através da pesquisa que lhe é subserviente –, aqui a proposta é que os elementos da relação pedagógica estabelecida sejam reconstruídos expressando não apenas as hipóteses levantadas pelo pesquisador acerca de seu objeto, mas sim os sentidos apreendidos dos argumentos de um grupo de pesquisadores. Este elemento detém importância ímpar – visto que, com ele, é possível evitar os riscos da análise tornar-se eticamente comprometida em função da posição ocupada pela pesquisadora na produção de dados.

A reconstrução dos casos, operada pelo grupo de pesquisadores, deve levar em consideração, no momento da análise, a ambivalência do papel exercido pela pesquisadora enquanto professora. Como ficou claro na medida em que desenvolvíamos a análise inicial de nosso material empírico, há necessidade de que esta ambivalência seja tomada, enquanto tal, também no momento da reconstrução dos dados. Em outras palavras: não se deve tomar como referência apenas uma das facetas do papel exercido na coleta de dados – a pesquisadora ou a professora –, pois ambos estão contidos na realidade protocolada. Percebemos, com a análise, a

necessidade de que as tensões entre os dois papéis – ou, em outras palavras, as contradições que se revelaram como parte imanente de sua prática – não sejam deixadas de lado em momento algum, visto que se trata de uma pesquisa que é realizada de maneira não ortodoxa.

Antes de passarmos à apresentação da reconstrução de tais intervenções, todavia, entendemos ser necessário explicitar o processo reflexivo que subsidiou a elaboração de tais atividades – uma vez que tal processo vincula-se com nossas aspirações teórico-hipotéticas acerca da pedagogia negativa do cinema. Neste sentido, buscaremos no próximo capítulo retomar algumas das reflexões que fundamentaram nossas escolhas procedimentais e pedagógicas, bem como a forma com que a aproximação do lócus onde as intervenções foram realizadas influenciou sobre a elaboração das atividades em questão.

CAPÍTULO 4 – A ELABORAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

4.1. ESCOLHAS DIDÁTICAS

Apresentadas as devidas justificativas teórico-metodológicas, passaremos, nessa seção, ao detalhamento dos processos e reflexões envolvidos na elaboração das intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora – visto que tais processos detêm grande relevância para a compreensão da estrutura do que, de fato, foi efetivado durante a realização das atividades em questão.

A elaboração das intervenções não foi realizada em um decurso linear e apriorístico; tampouco conseguimos concluir tal processo de maneira rápida e simples. As reelaborações foram contínuas, e se fizeram recorrentes mesmo durante o tempo em que já estávamos inseridos na unidade escolar – o que, por seu turno, nos exigiu um constante processo crítico-reflexivo, pautado pelo arcabouço subjetivo das relações pedagógicas que se delinearão ao longo do processo.

Esse processo teve início já no primeiro ano do curso de doutorado, quando de nossas reflexões preliminares acerca da estruturação das intervenções. A partir das leituras realizadas – que, naquele momento, tinham como cerne o conceito de experiência estética com o cinema, do qual pretendíamos nos aproximar –, passamos a rascunhar alguns fundamentos e questionamentos que poderiam vir a subsidiar a práxis das intervenções: de que maneira é possível dar vazão à intenção de desvelar as contradições imanentes ao meio fílmico no interior de uma ação didática? Como suscitar os prolongamentos reflexivos, a experiência filosófica, a apresentação de enigmas, sem recair na didatização peculiar aos modelos escolares hegemônicos? Que elementos devem nortear a escolha dos filmes a serem exibidos ao longo das intervenções? Como trazer à tona a sensibilidade, em diálogo com o entendimento, sem reduzir esse processo a uma vivência pontual e passageira? A quais subsídios didáticos deveríamos recorrer para a consecução das intervenções?

Nesse momento, nos encontrávamos enleados por mais dúvidas que certezas. Nossas preocupações encontravam-se centradas no possível risco de uma aproximação dos processos de didatização operados usualmente no âmbito escolar. Ademais, pretendíamos que a práxis de nossas intervenções não ocorresse de modo infundado ou contingente, e, para tanto, almejávamos ter um constructo didático prévio e já lapidado antes mesmo de nosso acesso à escola em que a pesquisa seria realizada (algo que, como percebemos algum tempo depois, seria inviável).

Com esses problemas de ordem didática e procedimental, nos debruçamos sobre leituras que não dialogam diretamente com a matriz epistemológica da qual compartilhamos, mas que, por outro lado, apresentam iniciativas ou mesmo projetos que visam desmobilizar o lugar do cinema enquanto recurso didático e mero entretenimento na escola. Não pretendíamos beber diretamente de tais fontes. Intentávamos, nesse momento, compreender o que tais propostas – que demarcam diferentes tipos de “pedagogias do cinema” – apresentavam em relação à consecução de atividades que, dentro de seus próprios referenciais, propunham gerar um tipo de formação estético-cinematográfica.

Dentre os materiais a que tivemos acesso, damos destaque, aqui, para o *Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica – cinema para aprender e desaprender (CINEAD⁶²)* (2011), organizado por integrantes do LECAV – *Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto objetiva pesquisar e promover experiências de introdução à linguagem cinematográfica com professores e estudantes da Educação Básica, não se restringindo ao espaço escolar, sob o prisma da pedagogia do cinema⁶³. A referência central do projeto é a pedagogia do cinema de Alain Bergala, a partir da qual são desenvolvidas diversas atividades associadas não apenas à leitura fílmica, mas também à produção cinematográfica pela via da experimentação.

Segundo Fresquet (2011), organizadora do material em questão, o desafio do projeto é oferecer uma proposta curricular de escolas de cinema para escolas da Educação Básica. Estas poderiam ser recriadas por professores e estudantes a cada nova iniciativa: “[...] propomos uma abordagem teórico-metodológica que parte de alguns conceitos gerais sobre currículo, cinema, escola e democracia, assim como conceitos gerais do cinema como ‘ponto de vista’, ‘ponto de escuta’, ‘pedagogia do fragmento’, entre outros” (p. 2).

Vê-se no excerto acima uma clara menção àquilo que foi proposto por Bergala (2008) em sua *Hipótese-cinema* – como no caso da pedagogia do fragmento. Segundo Pereira (2011, p. 53), um dos principais princípios desta é o trabalho com fragmentos de filmes, passíveis de serem articulados por algum critério de filiação estético, linguístico e histórico:

O contato direto com as obras e a possibilidade de aprofundar a leitura de cada fragmento mergulhado nos detalhes, vendo e revendo planos para criar uma relação de conhecimento do cinema a partir da intimidade que se estabelece com cada trecho, e com a articulação entre eles a partir de

⁶² Projeto de extensão desenvolvido na UFRJ, que encontra-se ativo desde 2006.

⁶³ Informação disponível em <http://www.cinead.org/>, acesso em 17.04.2019.

categorias, constituem cartas fortes da pedagogia bergaleana ao ensinar e aprender cinema (PEREIRA, 2011, p. 53).

A aproximação do filme a partir do fragmento, que caminha na contramão das abordagens tradicionais, leva em consideração a possibilidade de combinar planos, sequências, cenas ou trechos – que são, nas palavras de Bergala (2008), “a unidade mais concreta do filme” (p. 125). Isso, para o autor, implica um exercício de criação e de experimentação, através do qual os indivíduos envolvidos no processo se apropriam do cinema como arte e podem, ainda, se aproximar de tal expressão artística pela via do desejo.

Esta e outras possibilidades/atividades são discutidas e apresentadas no material como base para a construção de uma pedagogia do cinema que oferece dispositivos para o trabalho docente – sem, contudo, enquadrá-lo em categorias fechadas e cristalizadas. Como colocado por Fresquet (2011, p. 90), tratam-se de critérios que surgem como gestos fundantes no trabalho de iniciação ao cinema, e que tomam como ponto de partida a possibilidade de uma aproximação profunda entre os indivíduos e o cinema enquanto arte, pela via da criatividade. Em outras palavras, “[...] um disparador do que cada professor poderá reinventar, desconsiderar ou converter em outras formas, criadas a partir do seu desejo e conhecimento em diálogo com o grupo de estudantes e se possível artistas, no seu contexto particular” (FRESQUET, 2011, p. 90).

A partir de tais subsídios teórico-metodológicos, o projeto se ocupou da elaboração de materiais didáticos, que estão disponíveis on-line⁶⁴ e que podem ser tomados como referência para a elaboração de atividades escolares. No material “*as origens do cinema: jogos ópticos*” são apresentadas atividades de confecção de diversos brinquedos ópticos que, ao final do século XIX e início do século XX, tiveram grande relevância para a compreensão do fenômeno da persistência da visão – ou persistência retiniana –, e que podem ser considerados elementos de base para a criação do mecanismo cinematográfico. Como é apontado na introdução do material, objetiva-se que através da reprodução de tais aparatos possa se promover outras formas de ver a realidade e criar a ficção, e que é possível que experimentemos esse processo através da confecção manual desses aparatos. Tem-se, na imagem a seguir, um exemplo:

⁶⁴ <http://www.cinead.org/pagina/materiaisDidaticos>

Câmara Escura

⌚ Demorado
⚡ Médio
\$ Médio

A câmara escura é um aparelho que se assemelha muito às atuais câmeras fotográficas, sendo considerada essencial para o surgimento da fotografia e do cinema. Há indícios de que tenha sido inventada na China, por volta do século V a.C. Nela, é possível visualizar em tempo real algo que está acontecendo (tendo sido ela usada para observar eclipses solares de maneira segura) ou até capturar algo em papel de filme.

Mostraremos como construir uma câmara escura utilizando papel vegetal e lente; veja no DVD quais as diferenças entre utilizar ou não lentes e fazer uso de papel vegetal ou papel de filme.



Diagrama da câmara escura
Câmara escura em grande escala

▶ página 6 ◀

Como fazer:

Você precisará dos seguintes materiais: uma caixa de papelão, uma cartolina preta, uma lente de lupa, papel vegetal, tesoura e/ou estilete.

- 1 - Forme um cilindro com a cartolina e encaixe a lupa dentro dele, colando-a com cola quente. 
- 2 - Em uma das faces da caixa, recorte um retângulo para depois cobri-lo com o papel vegetal. 
- 3 - Na face oposta, recorte um círculo do mesmo diâmetro do cilindro de cartolina, para então encaixá-los. 

Obs: para controlar o foco, ajuste o cilindro na caixa.

📺 **Multimídia**
confira vídeos e imagens de exemplo no DVD que acompanha este livro

▶ página 7 ◀

Taumatrópio

⌚ Rápido
⚡ Fácil
\$ Muito barato

Popular na Era Vitoriana, o simples taumatrópio une duas imagens distintas, fazendo-as parecer uma só.

Um disco com figuras que se completam, uma em cada face, é girado rapidamente com o auxílio de barbantes. Devido à persistência da visão, o cérebro processa as duas imagens como uma só, criando a ilusão.



▶ página 14 ◀

Como fazer:

- 1 - Recorte um disco de papel resistente, como papel-cartão. 
- 2 - Em cada face do disco, desenhe duas coisas criativas e que se completem, como uma nuvem e gotas de chuva. 
- 3 - Faça um furo em extremidades opostas do disco e passe uma linha de barbante em cada. 
- 4 - Gire rapidamente o taumatrópio e veja como as duas imagens formam uma só! 

📺 **Multimídia**
confira vídeos e imagens de exemplo no DVD que acompanha este livro

▶ página 15 ◀

Figura 3: trechos do material didático “as origens do cinema: jogos ópticos”

Embora sejam numerosas as propostas⁶⁵ que associam cinema e pedagogia por meio de projetos, cineclubes e iniciativas que visam dar vazão a um tipo de formação que rompe com os moldes escolares tradicionais, a referência de Fresquet (2011; 2013), permeada pela hipótese-cinema de Bergala (2008), é preponderante no que enquanto referência de uma pedagogia do cinema e da imagem no Brasil.

Bergala (2008), na França, é tomado como referência em um amplo projeto⁶⁶ que visa a implantação de *estudos de cinema*, nas escolas, desde a educação da primeira infância. Nos anos 2000, o então ministro Jacques Lang, contando com a assessoria do próprio Alain Bergala, apresentou a proposta considerando a hipótese de que a aprendizagem da arte cinematográfica na

⁶⁵ Poderíamos citar aqui os trabalhos de Norton (2013), Migliorin (2011; 2013), Leandro (2011), Resende (2013), Pipano (2012), sendo estes também pesquisadores do LECAV.

⁶⁶ O projeto teve sua elaboração iniciada no ano 2000.

escola deveria não apenas superar a abordagem centrada no conteúdo dos filmes, mas também suplantar a visão pedagógica dominante que compreendia o cinema apenas como uma linguagem, desconsiderando que ele seja, na verdade, uma expressão artística (LEANDRO, 2011).

Embora esse projeto não tenha se consolidado devido a questões políticas, os fundamentos da proposta foram direcionados à produção da coleção *L'Eden Cinéma*, criada pelo centro de documentação pedagógica do Ministério da Educação francês. Essa coleção fornece para as escolas uma série de textos e documentos audiovisuais destinados ao uso didático. Como colocado por Leandro (2011, p. 49), a coleção conta atualmente com 26 títulos que fomentam o debate teórico, histórico e estético sobre temas diversos: documentário, cinema de animação, a relação entre cinema e teatro, e questões técnicas específicas, como o *raccord* e o ponto de vista. Também fazem parte da coleção filmes de ficção e documentários de diferentes cineastas. Apresentamos, aqui, parte do material destinado aos professores das escolas primárias ao qual tivemos acesso:

2. Les différents plans

L'objectif de cette séance est de permettre aux élèves de s'approprier les différents plans cinématographiques et leurs signifiants. Déroulement :

1. Visionnage de quelques images extraites de westerns :
 - Que voit-on ?
 - Que ressent-on ?
 - Qu'est-ce que l'auteur du film a voulu montrer ?
 - A quelle distance se trouve la caméra ?
2. A l'aide des photos agrandies, on range collectivement les images de la plus **éloignée** de la caméra à la plus **proche**.
3. On obtient un classement en 7 groupes. Chaque plan est nommé, puis, à partir des observations de l'étape 1, on rédige un court texte descriptif sur son utilisation.
4. Les élèves complètent la deuxième partie de la fiche sur les images étudiées au §1.
5. A l'aide d'un appareil photo ou d'une caméra, on réalise quelques plans proposés par les élèves, associés à une situation particulière. On peut laisser les élèves imaginer des situations, ou bien les proposer. Ils devront alors déterminer quel plan utiliser et prendre la photo correspondante. On peut organiser à cette occasion un jeu de la façon suivante : les situations sont décrites sur des papiers pliés et jetés dans une boîte. Un élève tire une situation. Il choisit un ou plusieurs camarades qu'il met en scène pour prendre la photo correspondant au plan qu'il a choisi. Quelques exemples :
 - Un personnage regarde l'heure : **très gros plan** sur la montre ou sur une pendule
 - Deux personnes discutent, attablées sur une terrasse : **plan rapproché**
 - La mère entre dans la chambre de sa fille et l'appelle : **plan moyen**
 - Dans la classe, les élèves écoutent attentivement la maîtresse : **plan général**
 - Julien est en train de téléphoner à son copain Théo : **gros plan**

Voici la liste des principaux plans cinématographiques à faire découvrir aux élèves :





| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Plan d'ensemble</p>  <p>Il sert à poser le décor du récit.</p> | <p>Plan général</p>  <p>Montre les personnages dans leur environnement</p> | <p>Plan moyen</p>  <p>Les personnages sont montrés « en pied »</p> | <p>Plan américain</p>  <p>Inventé pour les westerns, pour voir les révolvers.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 4: Atividade *Os diferentes planos*⁶⁷

⁶⁷ O propósito dessa sessão é permitir que os alunos se apropriem dos diferentes planos cinematográficos e seus significados. Procedimento:

Les différents plans cinématographiques

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |
|  | |

“Os diferentes planos cinematográficos⁶⁸”

Como apontamos anteriormente, nossa intenção não consistia em reproduzir tais atividades, ou mesmo tomá-las como referência direta e imediata para a construção de nossas

1. Visualizar algumas imagens dos *westerns*, e a partir delas questionar:

- O que vemos?
- O que nós sentimos?
- O que o autor do filme quis mostrar?
- A qual distância do personagem a câmera é colocada?

2. Usando as fotos ampliadas, de alcance coletivo, observar as imagens que estão mais distantes da câmera e as que estão mais próximas.

3. Obtemos uma classificação em sete grupos. Cada plano é nomeado e, em seguida, a partir das observações da Etapa um, deve-se escrever um breve texto descritivo sobre seu uso.

4. Os alunos devem completar a segunda parte do cartão nas imagens estudadas no §1.

5. Com o auxílio de uma câmera, podem-se fazer alguns planos propostos pelos alunos, associados a uma situação particular. Podemos deixar os alunos imaginar situações ou propor-lhes algumas. Eles então terão que determinar qual plano usar e tirar a foto correspondente. Um jogo pode ser organizado nesta ocasião da seguinte maneira: as situações são descritas. Um estudante desenha uma situação. Ele escolhe um ou mais colegas para encenar e, posteriormente, tirar a foto correspondente ao plano que ele escolheu.

Alguns exemplos:

- Um personagem olha para a hora: *plano aproximado ou a filmagem do próprio relógio*.
- Duas pessoas discutem, sentadas em um terraço: *close-up*.
- A mãe entra no quarto da filha e chama: *plano médio*.
- Na aula, os alunos ouvem atentamente o professor: *plano geral*.
- Julien está telefonando para seu amigo Theo: *close-up*.

Aqui está a lista dos principais planos cinematográficos para descobrir para os alunos (ver imagens) (tradução nossa).

⁶⁸ Espaço destinado à produção do texto, referenciado na imagem anterior, sobre as impressões sobre os diferentes planos apresentados e discutidos em aula (tradução nossa).

intervenções – visto que, a partir dessa aproximação, percebemos que há, nessa proposta, certo distanciamento daquilo que imaginamos como cerne de nossas intervenções pedagógicas. Todavia, também não poderíamos desconsiderá-las, pois há, nesses materiais, um constructo didático e uma intencionalidade formativa que delimita outras vias de aproximação entre cinema e escola.

O que percebemos a partir dessas aproximações é que os materiais em questão, para além dos fundamentos teórico-metodológicos que neles estão implícitos, acabam por privilegiar a construção de saberes em torno da dimensão da técnica cinematográfica e dos procedimentos associados à produção fílmica. Não desconsideramos, de modo algum, que essa dimensão seja relevante para a construção de saberes estético-cinematográficos e para a experiência com a linguagem cinematográfica. Como aludimos em nosso segundo capítulo, tomando como base o trabalho de Maia e Stefanuto (2017), a apropriação da técnica cinematográfica pode vir a engendrar uma relação cognoscitiva com o aparato fílmico, visto que os materiais e os procedimentos envolvidos na construção cinematográfica não são um elemento do simples acaso. Há, na técnica cinematográfica, camadas de significação política, histórica, estética, e estas, por sua vez, também se apresentam como enigmas ao seu espectador. Desse modo, quando da reflexão sobre os pressupostos de uma pedagogia negativa do cinema, é necessário considerar tal dimensão de modo sério e fundamentado, uma vez que a forma de seu desenvolvimento histórico e político têm implicações na relação entre forma e conteúdo dos filmes e, conseqüentemente, retroage sobre a experiência do espectador.

Também não desconsideramos que, a um primeiro olhar, o recorte das atividades aqui apresentadas possa soar de modo reducionista – visto que a apresentação de duas ou três atividades de um material extenso, subsidiado por uma proposta complexa, não expressa os possíveis desdobramentos associados ao trabalho formativo realizado pelo professor, quando de sua apropriação do material, ou mesmo outras atividades ali apontadas, que porventura possam ir além do que aqui apresentamos – visto que os materiais não se restringem a tais atividades.

Por outro lado, trata-se de um material *didático* – em outras palavras, um elemento que se interpõem entre os alunos e o cinema, um guia que aponta os caminhos previamente estabelecidos para facilitar o acesso ao objeto fílmico. Nesse sentido, tem-se um processo de escolarização do ensino de cinema, que expressa, em larga medida, os processos de subsunção do conteúdo aos meios “rápidos” e “agradáveis” já comumente tomados como referência das práticas pedagógicas usuais. Embora o material, por si só, não possa nos mostrar o que de fato ocorre no âmbito do

fazer educativo, parte-se de um pressuposto que se compatibiliza com a lógica escolar hegemônica.

Com essa constatação, direcionamos a construção das intervenções para outras vias, e encontramos nas entrelinhas das considerações sobre a pedagogia negativa (GRUSCHKA, 2010) alguns fundamentos para a elaboração de nossas intervenções pedagógicas. “Nas entrelinhas” porque se trata de um constructo prático que toma como referência a proposta de “ensinar sem ensinar”, decorrente da crítica à pedagogia realizada por Gruschka (2010). Tomando sua tese como ponto de partida, nossos esforços se direcionaram para uma tentativa elaborar as intervenções com a intenção de fomentar o exercício crítico e a fantasia a partir da própria linguagem cinematográfica, por meio da mediação da ação didática da pesquisadora/professora.

Desse fundamento extraímos três planos de reflexão: um plano estrutural, referente à organização das intervenções sob o formato de *aulas* que se apoiam em uma intenção educativa e formativa; um plano didático, associado ao posicionamento da pesquisadora, como professora, durante as atividades realizadas; e um último plano relacionado à escolha dos conteúdos e filmes a serem experienciados nas intervenções pedagógicas.

A estrutura das intervenções, tal qual idealizamos nesse momento, previa a exibição de filmes – demarcados tanto pelos protocolos formais e narrativos do cinema *mainstream* quanto pelas categorias presentes naquilo que se compreende por antifilme –, e, após esta exibição, pensávamos que seria plausível realizar uma discussão aprofundada não apenas sobre o conteúdo expresso no filme, mas também com a intenção de chamar a atenção para os paradoxos do próprio cinema enquanto linguagem contraditória. Em outras palavras, o plano estrutural tomava como ponto de partida o filme, enquanto objeto particular, e, a partir dele, levantar reflexões sobre categorias universais associadas às camadas de significado que o compõe. Não deixaríamos de apresentar, em meio à discussão, elementos associados à técnica cinematográfica e aos mecanismos de produção fílmica.

Por outro lado, não pretendíamos, para tanto, nos apoiar em materiais ou recursos didáticos, tais quais aqueles elaborados pela CINEAD, mas nos próprios elementos fornecidos pelo filme que seria exibido – com a intenção de assegurar o contato entre os alunos e a obra. Não desconsideramos a possibilidade de exibir, também, trechos escolhidos dos filmes já assistidos; porém, ao contrário de nos apoiarmos na pedagogia do fragmento de Bergala (2008), tais trechos seriam inseridos na discussão após os alunos terem assistido o filme completo, como um recorte que visa direcionar a atenção para detalhes ou questões mais específicas.

Essa opção gera implicações didáticas, que tangem nosso segundo plano, e estas foram consideradas com cuidado ao longo do processo de elaboração das atividades. Seria incoerente pautarmos-nos nos moldes padronizados daquilo que é apregoado nos modelos escolares hegemônicos. Entendemos que a experiência estética – que, por si só, já não é algo que possa ser “pedagogicizado” – e as capacidades crítico-reflexivas a ela associadas não dialogam com esse modelo.

Em nossa leitura, a acepção didática implicada nas intervenções – em consonância com as aspirações delineadas no segundo capítulo desta tese – deveria associar-se a uma renúncia da didática já consolidada quando do uso dos filmes na escola, fundamentada pela crítica e direcionada ao fortalecimento das faculdades crítico-reflexivas que podem vir a dar vazão à experiência estética. A crise na educação da sensibilidade já promovida pelos produtos sempre idênticos, com isso, seria uma intenção implicada em uma didática negativa.

Tem-se aí a implicação de um tipo de didática que não é diretiva – naquele sentido no qual o educador se responsabiliza por transmitir um determinado conteúdo e que, por isso, é centrada na figura do professor enquanto detentor do saber. A diretividade, quando vinculada à experiência estética, se pretende totalitária, dirimindo o espaço da fantasia e da imaginação. O exercício reflexivo sobre os filmes, por sua vez, através do diálogo e dos debates que ocorrem na esfera pública, em meio ao grupo, implica um processo onde a centralidade não está nos resultados ou naquilo que foi aprendido durante a aula, mas sim no exercício crítico-filosófico que se dá nas lacunas da mediação pedagógica – sobre o qual a professora/pesquisadora não pode ter controle.

Nesse sentido, com a intenção de fomentar o exercício reflexivo, pautamo-nos em uma construção didática que, mais do que dar respostas prontas e conclusivas, visava levantar questões que intentam ampliar o espaço da imaginação, da fantasia, e, ainda, questionar a própria educação dos sentidos e do gosto que ocorre no âmbito da indústria cultural e da cultura digital. A partir daí, esperávamos que fosse possível ter um espaço de construção onde a professora/pesquisadora, também, pudesse se abrir àquilo que os alunos lhe dariam como resposta.

Não cogitamos que a hipótese sobre essa abordagem didática, no âmbito das intervenções, devesse ser cristalizada ou formatada – tal qual uma “receita pronta” – unicamente sobre uma prática pedagógica que visa levantar questões, até mesmo pelo próprio sentido da *práxis*. A ideia, com essa proposição, não é instaurar a fuga do momento de instrução, que também estaria presente nas atividades, mas sim estruturá-lo sob outro formato que fosse conivente com o exercício das faculdades crítico-reflexivas e da tentativa de suscitar uma experiência que caminhasse na direção do entendimento e da sensibilidade. Ademais, tal hipótese

apriorística foi sendo lapidada na medida em que as intervenções eram realizadas – processo que explicitaremos mais a frente.

A escolha dos filmes que seriam exibidos, último plano por nós delimitado para a construção das intervenções, teve sua elaboração realizada a partir de uma aproximação efetiva dos sujeitos que participaram da pesquisa. Embora tenhamos nos questionado sobre tais filmes desde o início, quando estávamos ainda tateando nosso objeto, não pudemos deixar de levar em conta que tal escolha não poderia ocorrer de maneira aleatória e infundada, desconsiderando a própria formação estética dos sujeitos que participariam da pesquisa.

Tomamos como ponto de partida a premissa básica de que alguns dos filmes a serem abordados deveriam apresentar categorias narrativas e formais do cinema *mainstream* – em outras palavras, filmes que apresentem uma estética com o qual os alunos já estão habituados e que, porventura, expressem a própria ideologia da indústria cultural. Além destes, pretendíamos apresentar, como contraponto, filmes que trouxessem elementos antifílmicos⁶⁹. A partir dessa tensão, pretendíamos compreender, como um de nossos objetivos secundários, como as crianças se comportariam frente àquilo que assistem e como se dá a formação de seu gosto e de sua sensibilidade. Não havíamos delimitado a quantidade de filmes a serem exibidos, de início, visto que precisaríamos, para tal, saber quanto tempo seria disponibilizado pela escola (com a qual ainda não tínhamos entrado em contato) para a realização da pesquisa.

Mesmo com essa delimitação, algumas questões ainda nos inquietavam: qual filme deve ser tomado como ponto de partida? Os filmes devem estar relacionados, de alguma maneira, entre si? A idade das crianças deve ser considerada quando de nossa escolha? Devemos partir da formação estética prévia dos alunos? Devemos escolher curtas-metragens ou longas? Como a temporalidade imposta pela própria escola para as atividades influenciará na escolha dos filmes a serem exibidos?

Tais questões nos mostraram que seria necessário, antes de uma elaboração detalhada das intervenções e da escolha dos filmes, delimitar o *locus* onde a pesquisa seria realizada e, ainda, conhecer os sujeitos que participariam das atividades. Esse processo permitiria compreender não apenas os parâmetros de sua formação estética, mas também tomar como ponto de partida da escolha dos filmes os próprios produtos fílmicos que eles afirmassem consumir na escola – seja em uma posição ilustrativa, seja na posição de entretenimento.

Antes de darmos início à procura por uma unidade escolar que pudesse subsidiar a pesquisa, elaboramos uma atividade – intitulada “*roda de conversa sobre cinema*” –, cujo

⁶⁹ Aprofundaremos essa discussão no item 3.2.3. desse capítulo.

objetivo consistia em compreender o tipo de formação estético-cinematográfica das crianças que participariam da pesquisa, a partir de questões pré-estabelecidas pela pesquisadora que seriam, então, apresentadas ao grupo para uma discussão aberta. Tais questões, de cunho semiestruturado, visavam suscitar uma discussão inicial sobre o significado do cinema no âmbito da formação cultural e no âmbito da formação escolar. Após o processo de elaboração, chegamos às seguintes questões:

Tabela 1: Questões prévias para a atividade “roda de conversa sobre cinema”

| Eixo temático | Questões |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relação com o cinema | Vocês gostam de filmes? Por quê? O que um filme precisa ter para ser considerado interessante/legal? Que tipo de filme vocês gostam? Podem dar um exemplo? Que tipo de filmes vocês não gostam? Podem dar um exemplo? Vocês já foram/costumam ir ao cinema? E programas de televisão, vocês assistem? Quais deles vocês mais gostam? Vocês assistem vídeos na internet? Que tipo de vídeos vocês gostam? O que vocês mais gostam de assistir: programas de televisão, filmes ou vídeos da internet? Por quê? |
| O cinema na escola | Vocês assistem filmes quando estão na escola? Muitas ou poucas vezes? Que tipo de filmes vocês costumam assistir na escola? Vocês gostam de assistir filmes durante a aula? Por quê? Quais atividades vocês costumam fazer depois que assistem a um filme na escola? Os filmes que são passados na escola são diferentes dos filmes que vocês assistem em casa? Vocês acham que é importante assistir filmes na escola? Por quê? Vocês gostariam que a forma com que os filmes são passados na escola fosse diferente? O que mudariam? |
| Conhecimentos prévios sobre cinema | Vocês sabem como um filme é feito? Vocês gostariam que a escola ensinasse sobre cinema? O que gostariam de aprender sobre os filmes e sobre o cinema? Vocês acham que fazer cinema é fazer “arte”? Por quê? O que faz um filme ser diferente do outro? Vocês conseguem se lembrar de filmes que são muito parecidos? O que torna esses filmes similares? Um filme precisa sempre contar uma história? Por quê? Essa história precisa sempre ter um começo, um meio e um final? O que um filme pode nos ensinar? Que mensagens ele nos transmite? |

Fonte: elaboração dos autores

A ideia era que essas questões previamente delimitadas fossem o ponto de partida para uma discussão mais ampla, que não desconsiderasse elementos que, porventura, os alunos

pudessem trazer ao longo do diálogo estabelecido. Pensamos em um questionário que pudesse ser adequado a diversas idades – visto que, como proposto em nosso projeto inicial, a pesquisa seria realizada no Ensino Fundamental I, etapa em que estão matriculados alunos do 1º ao 5º ano, que possuem entre 6 (seis) e 11 (onze) anos de idade. Não delimitamos, inicialmente, um ano de ciclo específico para a realização da pesquisa, visto que estávamos abertos ao que a escola nos disponibilizaria. Esperávamos, também, que as questões nos dessem pistas sobre filmes que o grupo de alunos que participaria da pesquisa teria assistido na escola, seja em momentos de atividades escolares, seja em momentos de entretenimento.

4.2. A APROXIMAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A procura por uma unidade escolar que pudesse subsidiar a etapa empírica de nossa pesquisa teve início em abril de 2018. Cumpre informar que, anteriormente, a pesquisa foi devidamente encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local⁷⁰. Também obtivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara/SP⁷¹, município onde pretendíamos que a coleta de dados fosse realizada. Como constava na autorização expedida pela Secretaria Municipal de Educação, a pesquisa poderia ser realizada mediante o aceite da equipe gestora de uma unidade escolar. Percorremos, então, as escolas credenciadas ao Município, buscando uma unidade que pudesse subsidiar nossa pesquisa. O critério para a escolha das instituições visitadas foi pautado em uma amostra de conveniência, segundo a disponibilidade destas escolas em acolher a pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentamos o tema e os objetivos da pesquisa às equipes gestoras que permitiram o contato inicial. Tal contato foi feito diretamente com os diretores e coordenadores pedagógicos. Explicitamos, em detalhe, que a pesquisadora estaria inserida na escola durante o período de um semestre letivo, realizando atividades com uma única sala de aula do Ensino Fundamental I. Estes, em unanimidade, mostraram-se solícitos e receptivos às ideias apresentadas. A permissão para a realização da pesquisa, nesta situação, foi efetivada em diversas escolas visitadas – porém, mediante o aceite dos professores.

Várias foram as equipes gestoras que nos encaminharam ao diálogo direto com os professores, em momentos de HTPC⁷² ou intervalos em que estes se encontravam reunidos. A

⁷⁰ CAAE (Comitê de Ética): 83545718.8.0000.5504.

⁷¹ Autorização expedida em dezembro/2017.

⁷² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

receptividade, aqui, não foi tão positiva. Após a apresentação inicial, grande parte dos professores parecia demonstrar interesse pela proposta, mas afirmavam que a intervenção da pesquisadora atrapalharia o andamento das atividades rotineiras da escola, visto que se tratava de uma pesquisa de longo prazo e que, por isso, tomaria um tempo valioso à transmissão dos conteúdos. Outros professores, ainda, afirmaram não se sentir a vontade em compartilhar sua sala e suas aulas com a pesquisadora – mesmo que ela tenha explicitado que seria responsável pelos alunos e pelas atividades durante as intervenções. Também houve aqueles que sugeriram que a pesquisadora buscasse outros segmentos escolares, como o Programa de Educação Integral⁷³ ou mesmo a Educação Infantil, pois julgaram que sua proposta de pesquisa se adequava a um segmento escolar “menos formal” por se tratar, em suas palavras, de uma pesquisa mais “lúdica”.

Esse discurso mostrou-se recorrente em diversas das escolas pelas quais passamos. Contudo, persistimos na busca por um grupo de alunos do Ensino Fundamental I. Nossos objetivos de pesquisa, pautados pelas análises referentes a esse segmento escolar, centravam-se na possibilidade de interpretar as fissuras na lógica didática, formativa e educativa que lhe é subjacente e que toma os filmes como recurso ilustrativo para os conteúdos. Neste sentido, caso optássemos por buscar outros segmentos educativos, nos afastaríamos de nosso escopo. Ademais, as justificativas dos professores em sua recusa às intervenções podem ser entendidas, ainda, como um indício de que, na associação entre cinema e práticas escolares, a experiência estética é colocada em segundo plano por não se adequar à lógica instrumental que permeia os modelos escolares hegemônicos.

Após termos tentado contato com diversas escolas credenciadas à rede municipal de ensino, nas quais os professores reagiram negativamente à proposta da pesquisa, conseguimos, por fim, em uma delas, uma abertura para a realização das intervenções – fato que ocorreu em junho/2018. Uma das professoras desta escola – responsável por uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental I – mostrou-se interessada de modo mais direto pela temática, aceitando disponibilizar o tempo de uma hora e meia, quinzenalmente, para que a pesquisadora realizasse as atividades em questão. É importante ressaltar que essa professora já havia participado de nossa pesquisa de mestrado, afirmando utilizar de modo recorrente o cinema em suas práticas pedagógicas como um recurso ilustrativo.

⁷³ O Programa de Educação Integral, no município de Araraquara, atende alunos do Ensino Fundamental I e II no contra turno escolar. Neste segmento, no qual grande parte dos alunos da rede municipal encontra-se matriculada, há a oferta de oficinas de música, artes cênicas, artes visuais, leitura, tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental, capoeira, jogos e brincadeiras, e orientação de pesquisa. Há no município 13 escolas que oferecem tais atividades. Essas escolas possuem adequação espacial e pedagógica que se diferenciam daquela que é tradicional nos modelos escolares hegemônicos: as salas de aula, em sua maioria, são espaços livres de lousa e carteira, os materiais são vinculados às necessidades específicas de cada oficina, e tem-se como principal orientação metodológica a pedagogia de projetos.

4.2.1. A escola

A escola onde a etapa empírica da pesquisa foi realizada localiza-se em um bairro periférico do município de Araraquara, no interior de São Paulo⁷⁴. O bairro em questão abrange uma população heterogênea, visto que é possível encontrar, na região, famílias de classe média, classe média baixa, e mesmo grupos familiares em situação de risco. Trata-se de uma escola pública municipal, fundada no ano de 1999, e que, atualmente, atende 688 alunos⁷⁵ do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em ambos os períodos. Há, ainda nessa escola, um espaço destinado ao Programa de Educação Integral – do qual grande parte dos alunos matriculados nesta e em outras escolas da região participam no contra turno.

Pode-se considerar que a escola em questão detém grande porte – em termos físicos, estruturais, e em relação aos grupos que atende. Em relação à estrutura, a escola ocupa uma grande extensão territorial, disponibilizando recursos físicos como quadras poliesportivas, laboratórios de ciências e informática, tanques de areia, teatro de arena, pátio coberto e pátio aberto, biblioteca, refeitório e cozinha, área verde, campo de futebol, banheiros masculinos e femininos, diversas salas de aula e espaços destinados ao corpo docente e à equipe gestora, dentre outros. Todavia, alguns dos espaços não são utilizados com frequência por motivos variados, que vão desde a falta de manutenção até a prevenção de acidentes⁷⁶. O atendimento oferecido pela unidade não se restringe ao bairro no qual está localizada, visto que alunos dos bairros próximos também podem matricular-se na escola em questão.

4.2.2. Os sujeitos envolvidos nas intervenções

Uma média de 25 alunos⁷⁷ de uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, do período vespertino, participou da pesquisa. A princípio, a aproximação entre a pesquisadora e os alunos se deu por intermédio da professora responsável pela sala, que se responsabilizou pela

⁷⁴ É importante ressaltar que tanto as informações detalhadas sobre o contexto no qual a escola está inserida quanto a caracterização prévia dos alunos participantes da pesquisa não foram incluídas ou utilizadas como referência nos momentos em que os protocolos foram analisados pelo grupo de pesquisadores, visto que a hermenêutica objetiva preza pela independência do contexto.

⁷⁵ Fonte: censo escolar 2018. Não apontaremos aqui a referência das informações em função do sigilo em relação a dados que, porventura, possam tornar-se um indicativo do nome da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

⁷⁶ Tais informações foram obtidas por meio de conversas informais com os alunos que participaram da pesquisa, com a professora responsável pela sala e com funcionários da escola.

⁷⁷ Afirmamos que se trata de uma média em função da frequência. Como a pesquisa foi realizada no horário regular das aulas, alguns alunos não participaram de todas as atividades por motivo de faltas – um dado sobre o qual a pesquisadora não poderia ter controle. Apontamos o número de 25 alunos tomando como referência aqueles que devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis.

devida apresentação – que ocorreu em uma data previamente combinada, na qual fomos à escola apenas para uma primeira conversa informal com os alunos. Nessa ocasião, aproveitamos a oportunidade para realizar a leitura do Termo de Consentimento e Esclarecido e entregar o documento aos alunos para que o encaminhassem aos responsáveis – que deveriam autorizar sua participação na pesquisa. Também questionamos, nesse momento, se alguém não teria interesse em participar das atividades, e obtivemos a resposta unânime de que todos gostariam de participar.

O grupo de alunos participantes encontra-se em uma faixa etária entre 9 (nove) e 11 (onze) anos de idade⁷⁸. Trata-se de um grupo heterogêneo, que mescla alunos do sexo masculino e do sexo feminino, brancos, negros e pardos, e de grupos socioeconômicos distintos. Ademais, grande parte dos alunos desse grupo participa do Programa de Educação de Integral no contra turno, e, portanto, passam o período completo – matutino e vespertino – na escola.

É interessante ressaltar, para os fins dessa pesquisa, que a atividade “roda de conversa sobre cinema”, realizada em junho/2018, permitiu traçar um perfil mais específico no que tange à forma com que os alunos participantes da pesquisa se relacionam com os produtos estéticos audiovisuais hodiernos⁷⁹. A aproximação inicial nos permitiu identificar à que tipo de educação e formação estético-cinematográfica as crianças estão submetidas – no âmbito da formação cultural, de modo geral, e da formação escolar, de maneira específica. Isso pôde ser observado, por exemplo, quando questionamos quais tipos de filmes as crianças mais gostavam de assistir:

PESQUISADORA: Quem gosta de filmes?

(Todos os alunos levantam a mão)

PESQUISADORA: Tem alguém aqui que não gosta de assistir filmes? Não? Todo mundo? Ó, que legal hein! E por que vocês gostam de assistir filmes? Que que tem de legal em assistir filmes?

AM2: Eu gosto de assistir só filme de ação.

PESQUISADORA: Só filme de ação? Nenhum outro tipo de filme?

AM3: *(sinal negativo com a cabeça)* só se for daqueles que... é... carro de corrida, essas coisa.

AF3: Eu gosto de assistir... eu gosto de descobrir histórias novas nos filmes.

PESQUISADORA: Ah, então você gosta dos filmes porque eles contam uma história?

AF3: Ahan.

PESQUISADORA: Legal! E você gosta de algum tipo de filme ou não?

AF3: Não, qualquer um serve. Que não seja de terror serve.

AM1: Eu gosto de filmes de piada.

⁷⁸ Dado referente ao período de agosto/2018 a dezembro/2018.

⁷⁹ Devido à extensão de nosso material empírico, optamos por não reconstruir a atividade “roda de conversa sobre cinema” segundo as proposições da metodologia hermenêutica objetiva – principalmente porque entendemos que esta atividade não constitui uma aula propriamente dita. No entanto, os argumentos dos alunos nesta atividade, como é possível notar, foram bastante valiosos para a construção das intervenções pedagógicas. Por isso, optamos por apresentá-los neste momento.

PESQUISADORA: Comédia você gosta?
AM1: (*sinal afirmativo com a cabeça*)
AM7: Eu gosto de filme de ação, suspense e terror.
PESQUISADORA: Uau...
AM8: Eu gosto de filme de mangá, de terror, de suspense e ação.
AM9: Terror e tiro! Não de beber.
PESQUISADORA: Oi, filme de bebê? Você gosta?
AM9: Eu NÃO gosto de filme que tem gente que bebe...
PESQUISADORA: Ah tá, entendi. Quem mais? Mais alguém quer falar?
AM5: De terror! [...]

Com esse diálogo é possível perceber que as preferências e as escolhas fílmicas, aqui, são majoritariamente demarcadas pela divisão em gêneros cinematográficos – categorização que é um artifício da própria indústria *mainstream* para engendrar a ilusão de escolha, quando, em realidade, tem-se o mesmo aparelho de base como estrutura modular dos diversos gêneros. Na sequência desse diálogo, tivemos acesso ao título de alguns filmes que as crianças afirmaram gostar – o que também nos mostrou a proeminência da indústria cinematográfica hollywoodiana na formação do gosto, visto que grande parte dos filmes citados é considerada sucesso de bilheteria e se adequa aos protocolos narrativos e formais *mainstream*:

[...] AM7: Eu gosto de um filme de ação que o nome é... Piratas do Caribe.
PESQUISADORA: Então vamos lá, já que a gente entrou nesse assunto, vocês podem me dar alguns exemplos de filmes que vocês gostam?
AM8: Chuck (*risos*).
AM9: Dragon Ball Z...
AM13: La Casa de Papel (*risos pela sala*).
AM12: O Poderoso Chefinho!
AM11: It, a Coisa.
AM9: Ih, deu branco...
AF6: Romeu e Julieta.
AM7: Annabelle, A invocação do mal.
AM6: Pantera Negra.
AM5: Premonição, todos...
AF5: Ai, esqueci! É... que tem uns cara lá... que eles tromba e bate...
AM3: Velozes e Furiosos!
AF5: Isso!
AF4: Operação Cegonha.
AF3: Titanic.
AM2: Titanic, hahaha...
AM3: Dragon Ball, também.
AM11: Lembrei! Doutor Estranho.
AF9: O Poderoso Chefinho.
AM10: Capitão América...
AM8: Vôo de Emergência.
AM7: Operação Big Hero.
AF6: A Bela e a Fera...
AM11: Capitão Cueca (*risos pela sala*).

AM2: Avatar.
AM1: Um tira quase perfeito.
AM8: Divertidamente, Rota de Fuga, Trolls...

Grande parte das crianças, ainda, mostrou-se assídua espectadora de programas televisivos, como pode ser observado no seguinte excerto da atividade em questão:

PESQUISADORA: [...] E quanto tempo mais ou menos, por dia, vocês assistem de televisão?
AM13⁸⁰: Toda hora.
PESQUISADORA: Então o tempo que você está em casa, você está assistindo televisão?
AM13: Ah, num tem nada pra fazer... então eu assisto.
[...]
AM9: Um dia, na casa do meu pai, eu assisti até 1 hora da manhã.
PESQUISADORA: Mais alguém costuma assistir televisão, assim, até de madrugada?
(*Vários alunos levantam a mão. Burburinho pela sala, todos conversam*).
AF6: Toda hora!
AM7: Toda hora também! Eu fico até 4 da manhã...
AM5: Toda hora, eu vejo toda hora.
AF4: Eu assisto... acho que eu fico assistindo umas duas horas a noite de dia de semana, e quando é fim de semana eu fico mais ou menos umas três horas.
[...]
PESQUISADORA: Quem assiste novela aqui, levanta a mão.
(*Todos os alunos levantam a mão*).
AF6: Eu assisto tudo, professora.

Outro dado que nos chama a atenção é a proeminência, nas falas das crianças, dos vídeos digitais – enfaticamente, aqueles produzidos e veiculados na plataforma *Youtube*⁸¹, produzidos pelos chamados *youtubers*⁸² – frente aos filmes e mesmo à televisão. Percebe-se que as crianças demonstram não apenas gostar de assistir a esses vídeos de formato curto e rápido, mas também conhecer os diversos produtores e seus canais, tendo-os como referência:

⁸⁰ Utilizamos a sigla “AM” para *aluno do sexo masculino* e “AF” para *aluna do sexo feminino*. A numeração foi atribuída de modo aleatório pela pesquisadora no momento da transcrição.

⁸¹ Plataforma de compartilhamento de vídeos, criada em 2005, subsidiada pelo Google desde 2006, e, hoje, um dos maiores serviços de produção e compartilhamento audiovisual.

⁸² Segundo Trindade (2017, p. 3), “O fenômeno dos *youtubers* como novas celebridades, influenciadores no campo midiático, tem suscitado debates de distintas perspectivas: ora se discute a questão de uma nova profissão que surge de uma prática midiática amadora; ou ainda, nutre a discussão de banalidades que ganham gigantescas visualizações e compartilhamentos. Verificamos que a ocorrência de sujeitos que se transformam em formadores de opinião não sobre conteúdos ou temas relevantes, mas sobre uma dimensão de ser e estar interagindo com o mundo. Um modo de ser ou estilo de vida midiaticizado”.

PESQUISADORA: [...] E vídeo na internet? Vocês assistem vídeos na internet?

(Burburinho pela sala. Antes de finalizar a pergunta, os alunos já levantam a mão e se mostram empolgados).

AM8: Noooossa...

AM9: Uh!

ALUNOS: *(falando ao mesmo tempo)* Sim! Sim!

PESQUISADORA: Quem assiste bastante vídeo levanta a mão.

(Todos os alunos levantam a mão).

PESQUISADORA: São vídeos do Youtube?

ALUNOS: *(em coro)* Sim!

AF4: Eu gosto do canal do Rezendinho⁸³ porque ele faz muitas trollagens...

PESQUISADORA: O que que é trollagem?

AF4: É quando faz uma pegadinha com a pessoa de surpresa.

AF4: Teddy⁸⁴, Windersson Nunes⁸⁵, Kim Rosacuca⁸⁶...

AM4: Digo do Rélo⁸⁷.

PESQUISADORA: Digo do Rélo? Sobre o que é esse canal?

AM4: É um canal de Pipa.

AF5: Eu assisto... quando eu tô entediada eu assisto, é... vídeos engraçados. Mas quando eu tô navegando, assim, esse tipo de coisa, eu assisto vídeos satisfatórios.

AM5: Afreim⁸⁸.

PESQUISADORA: Sobre o que é esse canal?

AM5: Ah, Mynecraft, Lol...

AM6: Canal de futebol.

AM7: Canal de gamer, Luccas Neto⁸⁹, Felipe Neto⁹⁰, Rezendinho...

AM9: J.V⁹¹.

PESQUISADORA: Do que é o J.V.?

AM9: É canal de Cartoon⁹²...

AM10: Gato Galactico⁹³! E o Felipe Neto, lógico.

AF8: Kim Rosacuca.

AM11: Windersson Nunes.

AM12: J.V, o Kase⁹⁴, Canal de Mynecraft e o Rezendinho.

[...]

PESQUISADORA: Vocês me falaram de cinema, de televisão e de vídeo, certo? E o que vocês assistem mais? Filmes, televisão ou vídeo?

(Vários comentários ao mesmo tempo: vídeo! Vídeo! Vídeo)

PESQUISADORA: Peraí, vamos fazer assim: quem assiste mais filmes?

(4 alunos levantam a mão).

PESQUISADORA: Quem assiste mais programas de televisão?

(5 alunos levantam a mão).

⁸³ https://www.youtube.com/channel/UCbgSwc2RHKu_gm5sZRxyGxA, acesso em 16.04.2019.

⁸⁴ <https://www.youtube.com/user/T3DDYgames>, acesso em 16.04.2019.

⁸⁵ <https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes>, acesso em 16.04.2019.

⁸⁶ <https://www.youtube.com/user/TheRosaCuca>, acesso em 16.04.2019.

⁸⁷ <https://www.youtube.com/channel/UCFhcfMZJxAXw7p3tdNHnodA>, acesso em 16.04.2019.

⁸⁸ <https://www.youtube.com/user/taafUCK>, acesso em 16.04.2019.

⁸⁹ <https://www.youtube.com/user/luccasneto>, acesso em 16.04.2019.

⁹⁰ <https://www.youtube.com/user/felipeneto>, acesso em 16.04.2019.

⁹¹ <https://www.youtube.com/user/jvng>, acesso em 16.04.2019.

⁹² <https://www.youtube.com/user/BRCartoonNetwork>, acesso em 16.04.2019.

⁹³ <https://www.youtube.com/user/OGatoGalactico>, acesso em 16.04.2019.

⁹⁴ <https://www.youtube.com/user/MoonKase>, acesso em 16.04.2019.

PESQUISADORA: Quem assiste mais vídeos?
(16 alunos levantam a mão).

O acesso ao cinema, majoritariamente, parece acontecer via internet e, também, pela televisão. O cinema, enquanto espaço público, enquanto experiência de imersão, apresenta-se como algo distante para grande parte dos alunos que participaram da pesquisa. Embora as crianças afirmem assistir muitos dos filmes oferecidos pela grande da programação televisiva e por plataformas como a *Netflix*⁹⁵, a ação de ir ao cinema não é apontada como algo recorrente no cotidiano – o que, por seu turno, não significa que não gostariam de fazê-lo:

PESQUISADORA: Quem assiste filme em casa?
(*Todos os alunos levantam a mão*)
PESQUISADORA: Ok, legal. Agora pode abaixar a mão. Quem aqui costuma ir ao cinema?
(*8 levantam a mão*).
AM6: Eu só fui uma vez...
AM7: Eu nunca fui.
AF5: Eu fui duas.
AM11: Uma vez, cara...
PESQUISADORA: E vocês gostam ou gostariam de ir ao cinema?
ALUNOS: (*em coro*) Sim!
PESQUISADORA: E vocês vão mais ao cinema ou assistem mais televisão?
ALUNOS: (*em coro*) Mais televisão!

Percebe-se, com essas falas, que o tipo de formação estético-cinematográfica à qual os alunos estão submetidos aponta para a presença massiva dos produtos operados e veiculados pela indústria cultural – levando em conta a atualidade desta no seio da cultura digital, demarcada pela hibridização audiovisual. Embora não tenhamos a intenção de aprofundar, nesse momento, essa análise, é importante ressaltar que tal dado é fundamental para a construção das intervenções: qual seria o peso da experiência com o não-idêntico, em termos de cinematografias que se afastam do circuito *mainstream* e da estética videográfica e televisiva, no âmbito da formação estético-cinematográfica dos alunos envolvidos na pesquisa?

É importante, também, apresentar a professora responsável pela sala como alguém que está envolvida de modo indireto nas intervenções realizadas pela pesquisadora – visto que a forma com que ela se apropria dos filmes em suas práticas pedagógicas, como pudemos perceber durante as análises dos protocolos, ressoa na construção daquilo que seus alunos concebem como “cinema”. Como já apontado, a professora participou de nossa pesquisa de mestrado, por meio de

⁹⁵ Provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, fundada em 1997 sediada em Los Gatos, Califórnia, e que atualmente possui mais de 200 milhões de assinantes.

uma entrevista semiestruturada, que visava compreender a forma como se dava sua relação pessoal com o cinema e como esta trazia implicações para sua prática pedagógica. A partir de suas falas, foi possível entrever que a professora usava filmes recorrentemente, naquela época, como um recurso ilustrativo que auxilia, através da imagem, no processo de “concretização” de conceitos demasiadamente abstratos – como fica claro nos seguintes excertos de suas falas, recuperadas da pesquisa anteriormente realizada:

[...] na faixa etária que eles estão, 10, 11 anos... o contexto deles é esse. Então eles não conseguem imaginar que aqui, um dia, alguém usou aqueles vestidos gigantescos, que São Paulo não era aquela metrópole, que se andava a cavalo lá, que tem um determinado momento que Dom Pedro parou às margens do Ipiranga e falou ‘Não! Liberdade, chega de Portugal’, eles não conseguem imaginar tudo isso. E aí você explica questões políticas pra eles, isso é tudo MUITO irreal... sabe, tá muito longe, eles não conseguem. E aí com o filme, com as imagens, com as paisagens, com a roupa... eu acho que fica um pouquinho mais fácil deles assimilarem. [...] eu digo que assim... você tem filme pra todo momento. Pra todo. [...] Eu acho que o filme sempre enriquece o conteúdo. Desde que você passe uma coisa que esteja de acordo com o que você tá trabalhando (P7 apud PERES, 2016, p. 183).

Eu fiz um trabalho na Feira do Conhecimento sobre a Ditadura Militar, né, os Anos de Chumbo. Então eu inverti tudo, esqueci essa apostila do caramba aí, e comecei desde o começo do ano a trabalhar a Ditadura. E fazia, ah... pinceladas com o passado, né, pra não perder totalmente o conteúdo. Mas trabalhei focando mesmo na Ditadura Militar. E foi um trabalho assim riquíssimo pra esse quinto ano, era um quinto ano mais amadurecido, eu consegui passar MUITOS filmes... ‘Batismo de Sangue’, ‘O ano em que meus pais saíram de férias’, o próprio ‘Zuzu Angel’, que eu gosto muito... trabalhei o livro ‘Brasil nunca mais’, é sobre a tortura, e aí culminou na Feira do Conhecimento. A gente fechou a sala toda, ficou como uma caverna... e eles fizeram uns cartazes com fotos... ãhm... textos, com textos sobre os filmes que eles assistiram, relatos, né, que eles fizeram depois da escrita, de assistir o filme, então ficou um trabalho assim MUITO bom. [...] Eu achei que os filmes foram importantíssimos pra eles conseguirem colocar aquilo que eles liam dentro da cabecinha deles com imagens, com um contexto fora do contexto real deles (P7 apud PERES, 2016, p. 205).

Vê-se nessas falas que a professora, usualmente, dá centralidade ao cinema em sua associação com o componente curricular de História, com a justificativa de que crianças entre 10 e 11 anos de idade, através das imagens fílmicas, podem vir a compreender com mais facilidade questões políticas e históricas. Com essas “imagens do passado”, construídas a partir daquilo que os filmes apresentam, a professora retorna ao âmbito usualmente pedagógico do texto e da escrita: “[...] e eles fizeram uns cartazes com fotos... ãhm... textos, com textos sobre os filmes que eles assistiram, relatos, né, que eles fizeram depois da escrita [...]”.

Quando retornamos à escola para a realização da pesquisa de doutorado, por sua vez, a professora relatou que, naquele ano, seus objetivos associados ao uso do cinema como recurso didático caminhavam em outra direção: ao contrário de exibir filmes em suas aulas, de forma ilustrativa, a professora trouxe para o trabalho com o conteúdo de história a proposta da produção de filmes. Segundo seus relatos, tais produções aconteciam da seguinte forma: os alunos eram orientados a escrever um pequeno roteiro sobre uma das temáticas abordadas na aula de história. A partir desse recorte, os alunos eram liberados durante as aulas para realizar o “ensaio” do texto produzido e, ainda, para confeccionar o figurino que seria utilizado (a professora se responsabilizou, apenas, pela disponibilização do material). Após esse primeiro momento, foi escolhido um dia para a realização das filmagens – que foi operada também pela professora, que utilizava seu próprio celular. Ao final do processo, esperava-se conseguir um compilado de vídeos que seriam apresentados aos familiares dos alunos como um trabalho final.

Devido a essa proposta, a professora explicou que optou por não exibir filmes como recurso ilustrativo dos conteúdos abordados, pois seus esforços e seu tempo estavam centrados na organização e na produção dos vídeos em questão. Ela também afirmou não ter exibido, em nenhuma situação, filmes associados à finalidade de entretenimento – pois, como colocado por ela, essa prática não é habitual em suas aulas. Com essa colocação, chegamos a um novo impasse: a princípio, intentávamos que a escolha dos filmes que seriam experienciados em nossas intervenções tivesse como ponto de partida os filmes exibidos na escola, pela professora, naquele ano escolar – levando em conta nossa proposta de exibi-los novamente e tomá-los sob o prisma de uma abordagem pautada no exercício crítico, com os olhos voltados ao desvelamento das contradições ali presentes. Contudo, encontramos outra via através da qual a escola se apropria dos filmes.

4.3. A ESCOLHA DOS FILMES

Embora tenhamos nos deparado com o impasse anteriormente citado – que, potencialmente, poderia inviabilizar nossa ideia inicial de definir os filmes que seriam utilizados na pesquisa a partir daquilo que já havia sido exibido na escola –, os alunos participantes da pesquisa nos apresentaram um dado relevante, que recobrou a possibilidade de dar seguimento ao nosso plano inicial. Durante a atividade “roda de conversa sobre cinema”, ao serem questionados se assistir filmes na escola era algo habitual, os alunos confirmaram que, naquele ano, a professora

não havia exibido nenhum filme (embora isso tivesse ocorrido em outros anos escolares). Todavia, os alunos relataram uma situação particular, na qual parece ser recorrente o uso de filmes:

[...] PESQUISADORA: Vocês assistem filmes na escola durante a aula? Ou em algum outro momento?

AF5: Esse ano a gente não assistiu nenhum.

PESQUISADORA: Nenhum? A professora não passou nenhum filme pra vocês?

AF5: Não.

AM7: É, não... eu já assisti em outros anos, mas esse ano ainda não.

(*Outros alunos balançam a cabeça, concordando*).

AM1: Tipo... a professora não quer..

AM2: É! Tamo aqui pra fazer outras coisa.

AM9: É mentira, a gente viu sim na reunião de pais.

AM8: É, na reunião de pais!!

AM2: Aaaaah, é verdade...

(*Burburinho pela sala. Alguns alunos concordam, outros discordam*).

PESQUISADORA: Então quando tem reunião de pais vocês ficam assistindo filme?

AF4: É, enquanto os professor tão conversando com os pai, a gente junta, tipo... junta tudo as turma pra assistir filme junto. É chato...

AM9: É, tipo... todo bimestre faz isso.

[...]

AM8: No dia da reunião a gente viu *Zootopia*.

AM12: Quando tem reunião eles passam desenho pra gente, quase sempre...

Como é possível perceber nesse diálogo, tem-se como uma prática habitual na escola onde a pesquisa foi realizada a exibição de filmes em situações nas quais os professores se ocupam com outros afazeres, como no caso da reunião de pais. Os alunos apontam que isso ocorre todos os bimestres, e que usualmente nesses momentos são exibidos filmes de animação – uma espécie de entretenimento associado às necessidades pedagógicas da escola. Tomamos esse dado como ponto de partida referencial para a definição dos filmes que seriam exibidos durante as intervenções – e escolhemos como o primeiro deles, então, o filme *Zootopia – essa cidade é o bicho* [Howard; Moore, 2016], que os alunos afirmaram ter assistido durante a reunião bimestral.

Como constatamos anteriormente, o tipo de cinematografia do qual a escola se apropria – seja no âmbito da ilustração, seja no âmbito do entretenimento – raramente se distancia dos produtos veiculados pela grande indústria *mainstream*, e *Zootopia* [2016] não foge a esse modelo⁹⁶. Nosso plano inicial quando da elaboração das intervenções não se pautava na negação de tal cinematografia, mas sim em uma tentativa de gerar prolongamentos reflexivos sobre sua configuração alienada e sobre as camadas de significado ali presentes – e, em contrapartida,

⁹⁶ Exploraremos essa questão mais a frente, quando da análise dos filmes utilizados na pesquisa.

suscitar esses mesmos prolongamentos reflexivos sobre filmes que se distanciassem desse modelo e se aproximassem daquilo que entendemos, aqui, como *antifilme*.

Nesse sentido, *Zootopia* [2016] foi o primeiro filme escolhido para ser exibido e discutido em nossas intervenções, por apresentar traços e elementos que demarcam o caráter dos protocolos narrativos e formais do cinema *mainstream*, e que expressam em larga medida a lógica e a ideologia da indústria cultural.

Após esse primeiro movimento, que teve como ponto de partida o universo escolar em questão, demos seguimento à escolha dos próximos filmes que seriam exibidos e discutidos nas intervenções posteriores. Pretendíamos, a partir daqui, dar corpo a uma tensão dialética entre o caráter mercadológico e padronizado de *Zootopia* [2016] e elementos antifílmicos presentes em filmes que pudessem suscitar uma experiência diversa. Carecíamos, para tanto, de um critério de seleção: não poderíamos nos pautar, novamente, nos filmes utilizados pela escola. Nesse sentido, esse segundo momento de seleção dos filmes implicou um movimento de distanciamento daquilo que é usualmente proposto na instituição.

A organização dos critérios de escolha, a partir de então, tornou-se mais complexa. Ao mesmo tempo em que tínhamos em mente diversas cinematografias que expressam elementos antifílmicos – do ponto de vista da narrativa, da estética, da produção –, e que poderiam facilmente ser definidas como escolhas plausíveis, víamos a necessidade de estabelecer um fio condutor que, de alguma forma, delimitasse de modo mais específico a escolha dos filmes em questão. Ademais, não poderíamos deixar de levar em conta a idade dos alunos que participariam da pesquisa: embora nossas possibilidades de escolha fossem extensas, seria necessário considerar que tais filmes deveriam ser adequados para crianças – no sentido de que os enigmas e as camadas de significado ali presentes lhes fossem acessíveis.

Diante dessa demanda, optamos então por tomar como fio condutor certos *elementos da narrativa fílmica precedente*, tendo como ponto de partida nossa primeira escolha: a narrativa desenvolvida em *Zootopia* [2016]. Em outras palavras, isso significa que partimos de um elemento narrativo amplamente difundido pela indústria cinematográfica *mainstream*, e que se encontra presente em *Zootopia* [2016] – no caso, a figura da personagem central feminina, que se constrói enquanto heroína da narrativa – para a escolha do próximo filme. Buscamos, no âmbito de cinematografias que apresentam elementos antifílmicos, um filme que também trouxesse uma figura central feminina – mas que, por outro lado, tensionasse e subvertesse a lógica estético-narrativa presente em *Zootopia* [2016], de modo específico, e no cinema *mainstream*, de maneira

geral. Com esse critério, chegamos ao segundo filme escolhido: *A Pequena Vendedora de Sol* [*La Petit Vendeuse de Soleil*, 1999], produzido pelo cineasta senegalês Djibril Diop Mambéty.

A partir de então, tomamos tal critério como referência para a escolha dos filmes que viriam a seguir. De *A Pequena Vendedora de Sol* [1999], tomamos como referência um elemento narrativo bastante marcante na cinematografia de Mambéty – qual seja, a vida e o cotidiano nas ruas de Dakar. Nesse filme, de modo específico, nos chama a atenção o protagonismo de crianças que buscam a sobrevivência, nas ruas, por meio do trabalho. Esse elemento narrativo nos remeteu, de modo bastante específico, ao curta-metragem brasileiro *Couro de Gato* [Joaquim Pedro de Andrade, 1962], que é parte integrante do aclamado longa cinemanovista *Cinco Vezes Favela* [Farias; Borges; Diegues; Andrade; Hirszman, 1962]. *Couro de Gato* [1962], desse modo, foi o terceiro filme escolhido.

Esse curta-metragem é ambientado nas ruas do Rio de Janeiro, onde alguns garotos, moradores da favela, recorrem ao roubo de gatos – cujo couro seria vendido para fabricantes de tamborim – para conseguirem seu sustento. Um dos garotos, no entanto, se afeiçoa a um gato que roubara, e se vê dividido entre o amor pelo animal e a necessidade de sua venda. Por fim, o garoto opta por vendê-lo, sofrendo a dor da separação. Tomamos essa referência específica – a separação – para a escolha do quarto filme que foi utilizado na pesquisa: *O Menino e o Mundo* [2013], uma animação brasileira produzida pelo diretor Alê Abreu.

O Menino e o Mundo [2013], em uma leitura bastante geral, traz como mote uma narrativa que retrata a história de um menino que, ao ver-se abandonado pelo pai, foge de casa para encontrá-lo. O fio condutor entre este e o curta-metragem *Couro de Gato* [1962] reside justamente na separação – que, embora seja apresentada de maneiras diferentes nestes filmes, foi vista como um possível elo entre ambos. Por se tratar de uma animação, entendemos que há também, nesse filme, certa correlação com nossa primeira escolha, *Zootopia* [2016] – embora tenhamos observado que *O Menino e o Mundo* [2013] apresenta elementos estéticos e narrativos que se distanciam em certa medida dos protocolos *mainstream*.

Por fim, um último filme que optamos por incluir em nossas intervenções e que, diferentemente dos outros, não foi escolhido a partir da associação com as narrativas fílmicas precedentes, foi *A Chegada de um Trem à Estação* [1896], produzido na França, pelos Irmãos Lumière, sendo um dos primeiros a serem exibido publicamente. Optamos por abordá-lo em uma de nossas intervenções pois sentimos a necessidade de recuperar elementos que concernem ao Primeiro Cinema, de modo específico, e à própria historicidade que circunscreve o surgimento do cinema, de modo geral – em uma tentativa de demarcar os distanciamentos entre tal produção,

alinhada ao caráter das produções cinematográficas experimentais do final do século XIX e início do século XX e que antecedem à consolidação do cinema enquanto indústria, e as formas fílmicas que se delinearão a partir da associação entre cinema e entretenimento.

Até aqui, nesta seção, apresentamos os critérios gerais concernentes à escolha dos filmes que foram definidos como subsídio para as intervenções. Todavia, antes da preparação das atividades em si, realizamos uma análise particularizada dos elementos que os aproximam ora do cinema *mainstream* – no caso específico de *Zootopia* [2016] –, ora das categorias antifílmicas que julgamos estar presentes nos outros quatro filmes escolhidos. Abriremos espaço, desse modo, para uma breve apresentação⁹⁷ desses elementos.

4.3.1. *Zootopia – essa cidade é o bicho* [2016]

Na sequência inicial de *Zootopia* [2016], animação dirigida por Byron Howard e Rich Moore e produzida pela *Walt Disney Animation Studios*, a coelha Judy Hoops – personagem central da trama que se desenvolverá a partir de então – introduz a história da megalópole Zootopia, habitada pelos mais diversos grupos de animais antropomorfizados. A personagem nos conta sobre a superação de um passado em que o mundo era dividido entre presas e predadores, onde estes viviam em um permanente estado de guerra e perseguição. Hoje, relata Judy, tal estado foi superado e, com isso, predadores e presas podem viver em plena harmonia. Todos os seres vivos, agora, têm o direito a “múltiplas oportunidades”.

A personagem enfatiza que na cidade de Zootopia, onde esse “estado de paz” se efetivou precocemente, “qualquer um pode ser o que quiser”: todos podem realizar seus sonhos e desejos e, para tanto, “basta não pensar pequeno”. Embora o desenvolvimento da trama mostre para Judy que nem mesmo em Zootopia é possível realizar tudo que se almeja sem que se passe por algumas adversidades, não é difícil imaginar que, ao final do filme, a personagem comprove sua hipótese inicial e realize o seu maior sonho – qual seja, tornar-se uma “policial coelha”, para a surpresa de todos que duvidaram que um dia ela conseguiria chegar a tal posição.

⁹⁷ Afirmamos ser esta uma apresentação, e não uma análise pormenorizada dos filmes – no sentido de esgotá-los em sua totalidade. Seria incabível, aqui, realizar a análise que se presta a este papel. Primeiramente, pois correríamos o risco de afastarmo-nos do escopo de nossa pesquisa ao nos debruçarmos em uma análise profunda de tais filmes. Segundo, pois o espaço destinado a essa discussão merece ser ampliado em um momento posterior. Embora tenhamos nos detido, no momento da escolha, em uma análise cuidadosa dos filmes que cogitamos exibir (o que nos exigiu assisti-los por vezes incontáveis, em uma tentativa de encontrar seus significados tanto no âmbito cinematográfico quanto no âmbito formativo), optamos por extrair dessa análise uma breve apresentação, pautada em nossas reflexões a partir da aproximação com os filmes, que justifica nossas escolhas em função da tensão constitutiva entre o caráter antifílmico e o cinema *mainstream*.

Não é preciso esforço para identificar, nesse breve relato inicial, uma série de clichês presentes não apenas nas animações direcionadas ao público infantil, mas em uma gama de filmes produzidos em acordo com a lógica do cinema *mainstream*. Esta, segundo Bordwell (1985), é demarcada por um sistema de base que se presta à produção e reprodução de uma similaridade dissimulada pelo cuidado em alterar pequenos detalhes da trama, sem que os alicerces que sustentam o padrão da indústria apresentem grandes modificações. A base da gramática hollywoodiana, neste sentido, pauta-se no cumprimento de protocolos narrativos e formais, como um sistema rígido e conservador que procura manter sua plateia na zona de conforto do compreensível e familiar, ao mesmo tempo em que lhes apresenta supostas novidades sob o formato artifícios-surpresa. Desse modo, tem-se uma gramática *estável*, porém nunca *estática* (BORDWELL, 1985, p. 123, tradução nossa). Como já colocado por Horkheimer e Adorno (1985, p. 156) na década de 1940, através desse mecanismo se dá a disseminação de produtos fílmicos padronizados para a satisfação de necessidades iguais – o que não reforça nada menos do que o tipo de mitificação promovida pela indústria.

Zootopia [2016] não se distancia desse modelo. O filme, em certa medida, cumpre a promessa de apresentar uma trama rica em detalhes que supostamente nunca foram vistos pelo público, e que se encontram presentes, por exemplo, na caracterização da cidade Zootopia; na relação dos protagonistas Judy e Nick, que se configura como uma relação de amizade; no distanciamento de Judy, enquanto personagem feminina, de uma posição de fragilidade; na abordagem de temáticas atuais, como a naturalização de estereótipos; no diálogo entre a animação e o gênero investigativo; dentre outros. Todavia, a um olhar mais atento, é possível perceber que não há um rompimento efetivo com o sistema de base hollywoodiano, seja em termos da narrativa apresentada, seja em relação à estrutura formal que delineia o filme.

No que diz respeito à narrativa engendrada por *Zootopia* [2016], é possível observar a construção do argumento central de que todos podem alcançar aquilo que almejam, mediante grandes doses de esforço individual – o que não reflete nada menos do que a difusão da lógica liberal que desponta como uma das camadas de significado presentes no filme. Isso fica claro ao observarmos os discursos Judy, envolto por falas que envolvem a persistência diante dos problemas com os quais se depara; pela crença inabalável em seu sonho de tornar-se policial, mesmo sendo apenas uma coelha, quando apenas leões, rinocerontes e outros animais de grande porte poderiam sê-lo; e pela perspectiva de que a mudança começa no indivíduo. Isso fica bastante evidente em seu discurso final, apresentado na última sequência do filme: “*A vida real é difícil. Todos têm limitações e todos cometem erros. O que importa é tentar ir atrás do que você quer.*”

Olhem para dentro de si e percebam que a mudança começa dentro de vocês”. Visa-se, desse modo, engendrar vias de identificação entre o público e o filme – e que se reportam às mesmas crenças da personagem, entendidas aqui como uma espécie de mitificação da “felicidade” que é encontrada no habitual *happy ending* que encerra o filme.

Na medida em que a narrativa se desenvolve, percebe-se um movimento que enquadra a estória da heroína dentro de uma estrutura modulada por normas centradas em unidades de ação, nas quais o encadeamento linear dos eventos, os personagens com delineamento moral claro, a presença de antagonistas e protagonistas centrados no desempenho de seus respectivos papéis e funções, dentre outros, consolidam um tipo de narrativa de fácil acesso, com começo, meio e fim claramente perceptíveis. Bordwell (1985) afirma ser este tipo de caracterização um dos elementos narrativos mais cristalizados do cinema hollywoodiano:

[...] indivíduos caracteristicamente definidos e cujos esforços operam no sentido de resolver um problema ou atingir objetivos específicos. Ao longo desse percurso, tal personagem (ou personagens) entra em conflito com outros ou com circunstâncias extremas. A história é encerrada com uma vitória ou com uma derrota. Contudo, o principal agente causal é a personagem, um indivíduo distinto e dotado de um conjunto consistente de qualidades, características e comportamentos (p. 19, tradução nossa).

Segundo o autor, tem-se aí o fundamento de uma “construção em três atos⁹⁸”, que vem sendo aplicada praticamente em todos os filmes *mainstream* produzidos desde o início do século XX. Para que tal construção se efetive, há alguns passos a serem seguidos, como explica Felix (2013, p. 23): primeiramente, deve-se apresentar a personagem central (*star character*); posteriormente, essa personagem será colocada diante de um problema, que a levará a seu antagonista (*the bad guy*). A partir desse constructo, apresentar o “*fator senão*” – uma definição clara não apenas dos objetivos da protagonista e de seu antagonista, mas, sobretudo, salientar o que está em jogo para essas personagens –, que será intensificado na medida em que o filme se encaminhar para o fim. Por fim, resolver o problema da personagem central de maneira positiva (com o habitual *happy ending*) ou negativa (em uma tentativa de emular o trágico).

Embora *Zootopia* [2016] apresente detalhes que induzem o espectador a acreditar que exista uma alteração nos protocolos narrativos – por exemplo, a ausência da relação romântica entre os personagens centrais; o posicionamento combatente de Judy, diferentemente da

⁹⁸ Para Felix (2013), tal construção possui bases aristotélicas em relação à ordenação da unidade da ação nos termos clássicos de exposição, complicação e resolução. Esses três estágios da estruturação narrativa foram prontamente convertidos nesta fórmula de escrita de roteiros cinematográficos, nomeada então de “construção em três atos” (p. 23).

fragilidade associada às princesas; as mensagens associadas ao preconceito; dentre outras modificações que não extrapolam a superfície – em momento algum o filme apresenta sinais de que não irá cumpri-los. A trama se entrelaça de modo que o público, apesar dos elementos supostamente novos, reconheça sua estrutura e mantenha-se na zona de conforto daquilo que já lhe é habitual. E esse conforto se intensifica na medida em que é possível perceber, ao longo do filme, uma série de referências a outras obras fílmicas bastante conhecidas – como *Frozen – uma aventura congelante* [2014]; *O Poderoso Chefão* [1972]; *Moana* [2015]; na versão brasileira, ao filme *Tropa de Elite* [2007] – e a seriados que apresentam grande sucesso, como *Breaking Bad* [2008] e *Orange is the New Black* [2013]. Além de se tornarem mais um elemento associado ao reconhecimento, tais referências atuam também em favor da ampliação do público consumidor. Antes associadas apenas ao público infantil, as animações que têm sido produzidas pela *Disney Company* nos últimos anos tem incorporado elementos narrativos que se direcionam de modo mais explícito ao universo adulto.

Embora a distinção em gêneros, como colocam Horkheimer e Adorno (1985), possa ser traduzida como uma tipificação em favor do mercado – visto que contribui para gerar a ilusão de “escolha” entre produtos que, em essência, são idênticos –, é interessante ressaltar que grande parte das animações que se adequam ao padrão hegemônico e são produzidas em acordo com a lógica do entretenimento trazem fortemente a marca do universo de *Walt Disney*. Mesmo diante da crescente ascensão de produtoras como *Pixar*, *Dreamworks Animation*, *WarnerBros*, ^{21ST}*Fox Animation*⁹⁹, dentre outras que despontam no cenário cinematográfico desde a década de 1980, o nome e o legado do formato estruturado pela *Disney Company* ecoam na produção cinematográfica animada por diversas vias.

Já na década de 1930 a *Disney* se consolidou como uma das principais referências do sistema hollywoodiano. Diferentemente da conotação atribuída anteriormente à produção animada alusiva ao Primeiro Cinema – que não apresentava qualquer caráter narrativo; se afastava do compromisso de representar a realidade, jogando com o irreal e o absurdo; era demarcado pelo caráter artesanal, experimental e autoral –, o paradigma consolidado por Walt Disney é modulado pela proposta da associação entre animação e indústria do entretenimento. As animações de caráter artesanal, que buscavam se aproximar de um universo onírico demarcado pelo mundo da

⁹⁹ É importante ressaltar que a *Disney Company* constitui um conglomerado que incorpora produtoras televisivas e cinematográficas, bem como a manutenção de parques de diversão e bens de consumo associados aos personagens aqui idealizados. As produtoras aqui citadas (dentre outras) foram, gradualmente, sendo incorporadas à Companhia. Também é importante ressaltar que o universo *Disney* não se restringe à produção de animações – embora estas sejam seu carro-chefe.

fantasia, dão lugar, a partir de então, a animações leves e palatáveis, demarcadas pelo hiper-realismo das imagens e pela submissão das personagens a uma narrativa e a um contexto predominantemente representativo do domínio humano (FOSSATI, 2009).

O hiper-realismo operado por Disney é marcado pela intenção de atribuir às personagens animadas características também humanas. Estas deveriam “[...] representar convincentemente; parecer que pensam, respiram; convencer-nos de que são portadoras de um espírito” (FOSSATI, 2009, p. 221). *Mickey Mouse* é a primeira figura de sucesso que nasce nesse cenário: tem-se uma personagem que é despida de sua faceta animal para ganhar contornos convincentemente humanos no que diz respeito a sua *hexis* e a sua personalidade. Essa fórmula de sucesso foi aplicada incansavelmente pela produtora: assim como *Zootopia* [2016], como vimos, *Vida de Inseto* [1998], *O Rei Leão* [1994], *Bambi* [1942], *101 Dálmatas* [1991], *Os Aristogatas* [1971] são alguns dos títulos que bebem dessa fonte.

A composição formal de *Zootopia* [2016] também não se distancia dos moldes já consolidados pelo cinema *mainstream* – e isso pode ser observado em procedimentos de base como a montagem que, aqui, é operada enquanto montagem invisível. Como apontado por Xavier (2005), a estética naturalista, que foi tomada de forma vigorosa pelo cinema hollywoodiano, visa “evitar a fadiga dos olhos do espectador” através da montagem e dos cortes, que são suavizados e invisibilizados em favor da ilusão de continuidade. Busca-se dissolver qualquer aspecto que demarque o filme como representação da realidade e qualquer evidência de sua estrutura fílmica, de modo que o espectador sinta-se absorvido pelo universo apresentado na tela.

Felix (2013, p. 12), pontua a associação entre tal ilusão e o regime de estabilidade, entendido também como um dos pilares do cinema hollywoodiano – visto que espaço e tempo, no filme, estão submetidos ao princípio de linearidade e continuidade, associado ao equilíbrio, à proporção e à simetria. Ao contrário de ser este um elemento da consciência artística dos produtores, o foco, aqui, encontra-se em um tipo de padronização de caráter industrial. Nas palavras do autor:

[...] a configuração visual mais distinta sobre a qual se pautava a noção de equilíbrio nesta forma de cinema é a composição de quadro: rigidamente articuladas a partir de três ou mais figuras (via de regra, mas nem sempre, atores) cuidadosamente enquadradas [*framed*] nos limites da moldura retangular da tela de maneira que nenhuma esteja maior, ou menor (simetria e proporção), tampouco, mais à frente, ou atrás, que as demais (balanço na profundidade de campo). Naturalmente, este tipo de composição de quadro padronizado pode ser encontrado nas formas mais variadas, em pequenas ou

grandes escalas, em um sem-número de filmes, independentemente do gênero em que se enquadram. (FELIX, 2013, p. 14).

A proposta da montagem invisível e de uma configuração visual confortável aos olhos tem um bom aproveitamento em *Zootopia* [2016] – tanto que, a um olhar desatento, cumprem a função de passarem despercebidas ao espectador centrado na narrativa.

Associada a estas, é possível observar que o modelo apresentado por esse filme se enquadra no panorama das produções cinematográficas digitais. O desenvolvimento da tecnologia 3D, que desde a década de 1980 vem sendo incorporada gradualmente à produção cinematográfica, teve uma estreita relação com a necessidade de Hollywood alcançar maior realismo e verossimilhança em suas produções. A partir de então, aponta Fogaça (2013, p. 45), “[...] foi deflagrada uma nova tendência de dominação no universo industrial animado. Assim como o fenômeno Disney, na década de 1930, o cinema de animação vive hoje o seu segundo auge de popularidade”. Esse segundo momento demarcado por Fogaça (2013) aponta para a consolidação de uma realidade sintética no âmbito da produção cinematográfica animada, na qual a tentativa de emular a realidade atinge seu auge. Isso pode ser observado, por exemplo, na caracterização das personagens de *Zootopia* [2016], que são produzidas e reproduzidas, através da tecnologia 3D, com uma riqueza de detalhes que visa se aproximar dos traços reais dos animais que figuram os habitantes da cidade.

Tem-se como suporte, nesse contexto, a produção de choques cada vez mais intensos que tendem a inebriar os sentidos do espectador. Um meio utilizado para tanto é a *estética da abreviação*, como colocado por Comolli (2008), que atua na produção da celeridade e da fragmentação no âmbito da narrativa, tornando o cinema uma experiência de velocidade. É possível observar, em *Zootopia* [2016], a presença desses elementos – embora a narrativa detenha, ainda, um papel preponderante – nas diversas cenas densas em velocidade, nas quais uma grande quantidade de planos é apresentada de maneira a inebriar o espectador com os choques que provoca.

No sentido de tais reflexões, entendemos que *Zootopia* [2016] expressa em larga medida a lógica e a estética dos produtos padronizados da indústria cultural que, tal como colocado por Adorno (1994), entregam ao público algo que pressupõe uma participação que se restringe à esfera do consumo, por conter uma interpretação totalitária que *vê pelo espectador*. A aquisição do produto, em si mesma, encerra seu fim.

4.3.2. *A Pequena Vendedora de Sol* [1999]

Se Judy Hoops, protagonista de *Zootopia* [2016], se apresenta como um arquétipo antropomorfizado das personagens centrais regulares que, comumente, têm sua construção modelada pelos protocolos formais e narrativos do cinema *mainstream*, Silli – heroína de *A Pequena Vendedora de Sol* [1999] – se afasta desse padrão. A narrativa fílmica oculta elementos de sua história: o público não tem acesso, por exemplo, a informações sobre a origem de sua deficiência física, ou mesmo sobre o lugar de onde ela vem e para onde vai. Também não sabemos ao certo o teor de sua relação com a avó, único laço familiar que é evidenciado durante o filme. Diferentemente de Judy, Silli se expressa por meio de suas ações e posicionamentos mais do que por discursos prontos. Sua caracterização, ainda, contrasta com o usual justamente por sua frugalidade. Silli nos é apresentada como uma menina que, emblematicamente, figura a vida nas ruas de Dakar.

A Pequena Vendedora de Sol [1999], dirigido pelo senegalês Djibril Diop Mambéty, é parte de uma trilogia não finalizada que ganhou o título “*Histoires de petites gens*” – Histórias de pessoas pequenas. Juntamente com *Touki Bouki* [1973] e *Hienas* [1993], produzidos pelo mesmo diretor, *A Pequena Vendedora de Sol* [1999] é “[...] um hino à coragem das crianças de rua¹⁰⁰”, como apontado por Mambéty nos créditos finais de sua obra. A construção da narrativa parece tomar esse local – a rua – como urdidura que entretece o constructo estético-fílmico e que se faz, ao mesmo tempo, evidência e enigma.

Não se pode negar que o filme é demarcado por uma narrativa que, aparentemente, não apresenta grande complexidade: Silli, uma menina de aproximadamente doze anos de idade, decide trabalhar como vendedora de jornais nas ruas – tarefa predominantemente realizada por garotos. Sua intenção é ajudar àqueles que, com ela, vivem pelas ruas da grande Dakar. Ao longo de sua trajetória, Silli conhece Babou, e nasce daí uma relação de amizade e proteção – visto que, em diversas situações, o garoto se preocupa em defender Silli das constantes hostilidades oriundas de outros garotos que ocupam o mesmo espaço. Todavia, ao mesmo tempo em que esse enredo se desenvolve como peça central, há lacunas que permitem que o público remonte os acontecimentos durante todo o desenvolvimento do filme – uma vez que, ao contrário de entregar uma narrativa

¹⁰⁰ No original: “*Cette histoire est un hymne au courage des enfants de la rue*”.

com encadeamentos facilmente acessíveis, Mambéty se ocupa de uma construção modulada pela “força da sugestão” (GALINDO, 2018¹⁰¹).

Esse é um dos elementos que, inicialmente, nos reportou àquilo que circunscreve a concepção de antifilme: a narrativa veiculada em *A pequena vendedora de Sol* [1999] não dá respostas prontas e definitivas ao seu público. Este, ao contrário, é convidado a se envolver na trama de forma ativa, se posicionando frente aos hiatos e enigmas que são deixados por Mambéty sob o formato de pistas e sugestões. Foge-se, com isso, de uma interpretação unívoca, tal qual aquela engendrada no seio das produções cinematográficas *mainstream*. Ao passo em que as ocorrências na vida de Silli são expostas, o espectador se depara com situações que demandam seu posicionamento, em oposição à “[...] recepção de um modo estático-harmônico, segundo o modelo, em si dúbio, da oferta e da procura” (ADORNO, 1994, p. 107).

Isso pode ser observado já na cena que abre o filme. Nesta, nos deparamos com uma situação de conflito, observada pelas tantas pessoas que ocupam a rua: uma mulher, que segue seu caminho com um balde carregado de artefatos, é bloqueada por um homem que a acusa de roubo. A partir de então, inicia-se uma tensa disputa, na qual ambos – homem e mulher – tentam defender seu ponto de vista. A mulher, afirmando que nada roubou. O homem, tentando leva-la à delegacia. Ambos travam uma luta corporal, ao passo que, em determinado momento, o homem tenta força-la a acompanhá-lo até os policiais. Depois de algum tempo neste impasse, alguns policiais se encaminham até o local, e levam forçosamente a mulher até a delegacia, onde é presa.

Em momento algum, durante o filme, há uma revelação explícita sobre as motivações do conflito, ou mesmo sobre quem são os indivíduos envolvidos – suas trajetórias, suas personalidades, ou uma caracterização mais direta. Ao público, é apresentado o benefício da dúvida, que é permeado pela sutil sugestão de Mambéty de que a mulher poderia ser inocente – hipótese que é defendida por Silli, algum tempo depois, quando vai até a delegacia também por ser acusada de roubo. Após defender a si própria, demonstrando por meio de seu “recibo” que não havia roubado, Silli coloca seu argumento sobre a situação da mulher: “*Comissário, esta mulher também se queixa de que a acusaram sem provas. Deixe-a ir*”. Não há uma argumentação profunda sobre os motivos no interior da acusação ou da defesa. Não há, tampouco, um discurso direto sobre a importância de se dar voz à mulher que foi acusada sem provas. Tais elucubrações são outorgadas ao público, em seus prolongamentos reflexivos sobre a situação.

¹⁰¹ Disponível em: <https://sessaoaberta.com/2018/06/10/7-olhar-de-cinema-olhar-retrospectivo-a-pequena-vendedora-de-sol/>, acesso em 17.05.2019.

Outro elemento que se evidencia já na cena inicial e que permanece de forma constante durante o desenvolvimento da narrativa – sendo entendido como um dos enigmas presentes no filme – é a amplificação provocativa de um público que se apresenta como parte do enredo. A presença de espectadores que acompanham o desenrolar dos acontecimentos, no filme, é algo emblemático: em grande parte das situações vividas pelos personagens centrais, estes estão acompanhados de pessoas que os *assistem*:



Figura 5: Público que acompanha paralelamente a narrativa no interior do filme, em *A pequena vendedora de Sol* [1999].

Esse movimento de apresentar ao público outros espectadores na composição do espaço cênico – espectadores que, ainda, expressam um posicionamento por meio de olhares e manifestações corporais – é mais do que um elemento casual. Entendemos que há, aí, uma tentativa de construir esferas de observação que visam lançar um questionamento sobre a autoridade do olhar – uma alegoria que aponta para a ideia de que o filme não é uma construção unívoca. Ao contrário, trata-se de uma construção que depende da atribuição de sentido daqueles que o assistem.

Tal atribuição de sentido, por sua vez, só se faz possível na medida em que o cineasta deixa lacunas para que o público participe ativamente do filme através de sua capacidade imaginativa. Essa possibilidade desponta em diversas situações: nos diálogos que se efetivam durante o filme, que não se colocam de maneira explicativa, mas consolidam-se mais como ponto

de partida para a reflexão do que como respostas sobre o enredo; nas sugestões deixadas em aberto; nos indícios que, ora apontam para uma obra realista, ora apontam para uma construção carregada do misticismo dos contos senegaleses; na sutileza do posicionamento das personagens, que ecoam a tensão entre o domínio de seu cotidiano e a dimensão da partidarização política local.

O fechamento da narrativa, seguindo a diretiva sugestiva de Mambéty, se distancia daquele amplamente difundido no seio da indústria *mainstream* para se aproximar, em certa medida, daquilo que Adorno (1994) qualifica como um elemento antifílmico, em função da ausência do tom conclusivo. Diferentemente do protocolo narrativo consolidado pela grande indústria, por meio do qual os filmes são direcionados ao habitual *happy ending* ou para um final pseudo-trágico, em *A pequena vendedora de Sol* [1999] nos deparamos com um final que se abre em direção ao espectador: após ter uma de suas muletas roubadas, Silli se vê impossibilitada de seguir seu caminho. Babou, ao se deparar com a situação, parte a procura do objeto, mas retorna sem conseguir encontra-lo. Preocupado, o garoto questiona: “*Eles me escaparam. E agora, o que fazemos?*”. Silli, calmamente, recolhe seus livros e jornais e responde: “*Sigamos*”. Babou, então, a coloca em suas costas, e ambos caminham pela passagem aberta pelas tantas crianças que habitam as ruas – mas não se sabe em direção a quê. Paralelamente, tem-se a seguinte fala em *voz-over*: “*E esta é a forma como esta história é lançada ao mar. Quem respirar primeiro irá ao paraíso*”.

Da mesma forma com que não é dado ao público, de forma explícita, um histórico sobre o passado de Silli – do qual podemos, apenas, suspeitar –, também não temos acesso ao que ocorrerá em seu futuro. Não sabemos se a garota continuará a vender jornais, ou mesmo se aqueles que lhe importunaram ao longo da trama foram punidos de alguma forma (uma ocorrência habitual e amplamente veiculada pelo cinema hollywoodiano). A emblemática mensagem professada em *voz-over* afasta o público de possíveis certezas construídas até então, ao mesmo tempo em que aponta para o caráter não *apriorístico* do filme: uma mensagem lançada ao mar não almeja um destinatário em especial; aquele que a lançou espera, apenas, que ela seja lida por alguém. Não se sabe aonde ela chegará, em qual circunstância, ou em que tempo – ou mesmo, se alcançará qualquer destino.

Também no que diz respeito à construção formal encontramos elementos que se distanciam, até certo ponto, das construções operadas pelo cinema *mainstream* – e que, ainda, se articulam aos conteúdos presentes no filme. Mais do que confiar irrefletidamente na tecnologia, aponta Adorno (1994, p. 106), que usualmente é tomada como ponto de partida e ponto de chegada no âmbito da indústria cultural, o cinema deve apoiar-se em um constructo modulado

pelo acréscimo de intenção aos detalhes. Em nossa leitura, Mambéty cumpre tal função – ao passo que, mais do que o agenciamento dos planos em favor da invisibilização dos procedimentos técnicos envolvidos, o diretor se preocupa em recriar significações a partir do encadeamento do material disposto no filme.

O material em questão é a vida nas ruas de Dakar, em sua densa carga histórico-social que perpassa diversos âmbitos: as relações de poder e gênero; a infância; o misticismo e a religião; a desigualdade social; as tensões entre o poder público e o povo. Este é operado através de um tipo de montagem que não resulta em um objeto fílmico *transparente* (XAVIER, 1985). Em outra via, Mambéty se apropria da montagem para recriar camadas de significado que dialogam com o conteúdo por ele abordado, pouco se aproximando do *mainstream*. Isso pode ser observado, por exemplo, na alternância entre o uso de planos-sequência e os sucessivos cortes que direcionam a atenção do público para os diversos espectadores que acompanham os acontecimentos do interior do filme.

Esse artifício encaminha a própria temporalidade do filme, que, em uma ampliação daquilo que se compreende por antifilme em um contexto de hiperinflação imagética, também se faz um elemento de não-identidade: ao contrário de uma construção modulada pela velocidade, percebe-se que nessa obra de Mambéty há certa ênfase no *permanecer*. O diretor não se preocupa em fornecer ao espectador uma maior quantidade de informações visuais, mas sim em proporcionar a este a possibilidade de se demorar na observação dos acontecimentos, ampliando o tempo necessário aos prolongamentos reflexivos que atuam na completude do filme.

De maneira geral, entendemos que *A pequena vendedora de Sol* [1999] apresenta elementos antifílmicos no que diz respeito à narrativa e ao tipo de constructo formal, desmobilizando, com esses artifícios, a posição habitual do espectador – que é confrontado com os enigmas e com o caráter sugestivo da abordagem de Mambéty. Tal caráter se faz sua marca autoral, demarcando a natureza experimental de seu trabalho – amplamente conhecido, também, por desvelar os efeitos do colonialismo no continente africano e por chamar a atenção para a urgência do fortalecimento das culturas locais.

4.3.3. *Couro de Gato* [1962]

Sáimos das ruas de Dakar para chegar às ruas do Rio de Janeiro da década de 1960¹⁰² – universo evidenciado no curta-metragem *Couro de Gato* [1962], dirigido pelo cineasta brasileiro Joaquim Pedro de Andrade. Aqui, tem-se um retrato cultural, social, político e econômico da favela carioca e de seus moradores – no caso, especificamente, das crianças –, e das tensões entre estes e os que se encontram fora deste espaço. Esta é a proposta do filme *Cinco Vezes Favela* [1962], que, além deste, apresenta ao público outros quatro curtas-metragens¹⁰³ que retratam a vida e o cotidiano nos morros cariocas.

O curta-metragem de Andrade é reconhecido mundialmente, tendo conquistado prêmios em festivais de grande porte como Sestri-Levante e Ouberhauser¹⁰⁴, além do Prêmio de Qualidade da Comissão de Auxílio à Indústria Cinematográfica do Governo da Guanabara. Também foi escolhido como um entre os cem melhores curtas de todos os tempos pelo Festival de Clermont-Ferrant, na França (SILVA, 2011, p. 89). Todavia, não se pode dizer que se tratou de uma produção bem-sucedida ao ponto de cair no gosto do público dos cinemas brasileiros da época, que até então era habituado ao caráter desprezioso das chanchadas e dos filmes *mainstream* importados do cinema hollywoodiano:

Não faço como essa plêiade de garotos inconsequentes, sujos, um cinema em ‘petit comité’, porque o cinema, antes de ser uma arte é também uma indústria, e uma indústria não pode arriscar o dinheiro alheio a não ser criminosamente. Tenho dez anos de cinema e vi que os maiores sucessos alheios foram ‘Assalto ao trem pagador’, ‘O pagador de Promessas’, ‘Vidas Secas’, ‘Lampião o rei do cangaço’. Nesse meio tempo, o que produziu o Cinema Novo? Fitas como ‘Barravento’ e ‘5 vezes favela’, a primeira não encontrando quem a exhiba e a segunda nem mesmo pagando as cópias. Isso é o tal ‘Cinema Novo’ (trecho publicado na Folha de São Paulo, 1964, apud BERNARDET, 2001, p. 65).

O Cinema Novo brasileiro – movimento no interior do qual foi produzido o filme *Cinco Vezes Favela* [1962] –, idealizado por um grupo de cineastas que tinha como principais expoentes

¹⁰² O curta foi filmado em 1960, no Morro do Cantagalo, e finalizado em Paris, entre julho e agosto de 1961, com o apoio do produtor Sacha Gordini (ARAÚJO, 1990, p. 118). Segundo Silva (2011), “Não se trata apenas de uma questão de melhores condições técnicas na França, mas, sobretudo, da maior facilidade da sua inserção em um circuito europeu de cinema, favorável a um filme sensível à questão da pobreza e da infância no terceiro mundo. Como já destacado, o ambiente político da Guerra Fria carecia de elementos para a discussão de temas candentes no filme, tais como o trabalho infantil e a desigualdade social” (p. 88).

¹⁰³ “*Um favelado*” [1962, direção: Marcos Farias]; “*Zé da Cachorra*” [1962, direção: Miguel Borges]; “*Escola de Samba, Alegria de Viver*” [1962, direção: Cacá Diegues]; “*Pedreira de São Diogo*” [1962, direção: Leon Hirszman].

¹⁰⁴ Ambos em 1962.

Glauber Rocha, Cacá Diegues, Nelson Pereira dos Santos, Ruy Guerra, dentre outros, buscava um rompimento com a hegemonia do cinema hollywoodiano e das produções moduladas por esse modelo. Ao mesmo tempo em que se tomava a referência dos diversos movimentos cinemanovistas que eclodiam pelo mundo na década de 1950 e 1960, buscava-se dar corpo a construção de uma identidade nacional por meio da “[...] criação de um projeto de cinema nacional que tivesse autonomia financeira, fosse vinculado a determinados anseios de parte da sociedade e também à realidade sócio-econômica e cultural do país” (LOUREIRO, 2006, p. 264).

Em linhas gerais, a realidade sócio-econômica escancarada pelos signatários do Cinema Novo brasileiro pretendia expor um contexto no qual a fome, a miséria, o abandono político e econômico se tornavam regra – especialmente nas favelas, no sertão, nos subúrbios. Coerentemente com tais temáticas, a proposta consistia em causar fissuras no modelo que pregava o ideal de perfeição técnica e a lógica da diversão, já consolidados pelo cinema hollywoodiano, para dar corpo a um cinema engajado que se reporta à *estética da fome* – visto que a fome, segundo Rocha (apud AUMONT, 2004), não é apenas um sintoma, mas sim “o nervo da sociedade brasileira”. Com isso, grande parte dos constructos filmicos apresentavam personagens envolvidos de algum modo com a fome: “[...] personagens que roubam para comer, personagens que matam para comer [...] personagens sujos, feios, magros, morrendo em suas casas sujas [...]” (ROCHA, apud AUMONT, 2004, p. 119).

Esse elemento se evidencia em *Couro de Gato* [1962], ao passo que Joaquim Pedro de Andrade se preocupa não apenas em chamar a atenção para o trabalho infantil, mas também em trazer, nas entrelinhas da narrativa desenvolvida, a fome como um palimpsesto das ações das crianças que figuram o curta.

Já na cena inicial nos deparamos com essas crianças, meninos do morro do Cantagalo, vendendo jornais, trabalhando como engraxates, carregando latões de água, enquanto suas mães os preparam para mais um dia de trabalho nas ruas. Os garotos circulam, constantemente, dentro e fora da favela. Há aí uma expressão de uma sociedade demarcada pela desigualdade socioeconômica e pela apropriação desigual do território da cidade – ponto que perpassa toda a construção narrativa do curta. Paralelamente, é apresentada ao espectador uma segunda faceta da trama, que é o carnaval. Em uma cena onde são mostrados recortes de filmagens de desfiles de carnaval, o narrador, em *voz-off*, nos apresenta o seguinte argumento: “*Quando o carnaval se aproxima, os tamborins não têm preço. Na impossibilidade de melhor material, os tamborins são feitos com couro de gato*”. A trilha sonora – que desde o início do filme se apresenta como uma

marcação de samba –, neste momento, cresce, e o refrão da música “*Quem quiser encontrar o amor*¹⁰⁵”, de Carlos Lyra, desponta em meio a cenas dos desfiles de carnaval da década de 1960.

Logo de início já é possível perceber a forte influência do Neorealismo italiano sobre a produção de Joaquim Pedro de Andrade. Também como referência central do Cinema Novo brasileiro, o cinema neorrealista é aludido especialmente no que diz respeito à acentuada preocupação social¹⁰⁶, que, no contexto específico do Brasil, volta-se para as questões associadas à fome e à desigualdade. O vínculo com o cinema documental, a utilização de colorações cinzentas, o raro uso de efeitos especiais, a utilização de planos longos – enfaticamente, planos-sequência – e um tipo de montagem bastante simplificada são alguns dos elementos que se revelam de forma mais evidente em *Couro de Gato* [1962] e que, por seu próprio caráter, são entendidos como elementos antifilmicos intrínsecos ao movimento. Nesse ínterim, a forma de produção do filme, em si, as escolhas aí envolvidas, causam fissuras no modelo hegemônico da grande indústria.

A construção da narrativa, em *Couro de Gato* [1962], também se distancia do usual na medida em que Andrade joga com as diversas significações presentes na história dos garotos que protagonizam o filme. Há uma associação entre cultura popular, trabalho infantil e mercado informal, na medida em que o carnaval movimenta as ações dos garotos: por meio do roubo de gatos – uma atividade evidentemente mais lucrativa que o trabalho nas ruas –, alimenta-se o mercado e mata-se a fome das famílias. O diretor, a partir dessa associação, mobiliza o posicionamento do espectador diante de uma questão latente à sociedade brasileira: qual o lugar social dessas crianças? Os meninos são vítimas ou criminosos? São passíveis de proteção ou condenação?

Em um primeiro momento, há uma construção que aponta para a vitimização das crianças, que são invisibilizadas quando de seu trabalho nas ruas, não sendo vistos, de fato, pelas tantas pessoas que circulam no mesmo espaço. É marcante a passagem por restaurantes, onde pessoas de classe média e alta, ironicamente, se alimentam abundantemente, dividindo sua comida, inclusive, com os gatos que vivem nas ruas – um tratamento mais sensível e cuidadoso do que aquele dado às crianças. Essa imagem oscila no momento em que um dos meninos chega ao portão de uma casa de alta classe, onde uma mulher brinca com seu gato. Pela primeira vez, no curta, é vista a sensibilização em relação à criança: a mulher, com pena, chama o garoto para

¹⁰⁵ “Quem quiser encontrar o amor [...] vai ter que sofrer, vai ter que chorar”.

¹⁰⁶ Na Itália da década de 1940, contexto no qual o movimento neorrealista desponta, a preocupação de cineastas como Rossellini, Zavattini e De Sica – signatários do movimento em questão – era fazer oposição a um cinema italiano que tinha como plano de fundo a veiculação da propaganda fascista.

entrar em sua casa e, sob o olhar preocupado de seu motorista, lhe oferece um suco. O garoto aceita, mas sem tirar os olhos do gato.

A partir daí, desenrola-se um giro narrativo. Aproveitando-se da ingenuidade da mulher, o garoto rouba-lhe o gato. Simultaneamente, há um rompimento com a linearidade da narração ao passo que a captura de outros gatos, por outros garotos, dá o tom das ações que ocorrem de forma concomitante e que demarcam a oscilação em direção à culpabilização e criminalização das crianças, vistas a partir de então como uma ameaça à ordem social. O fim das perseguições tem lugar em um marco territorial: a fronteira entre a favela e o asfalto. Os donos dos gatos encontravam-se frente a um lugar ao qual não pertenciam. Há, aqui, um limite social velado, que se evidencia pelo desconforto do encontro entre os donos dos gatos, impedidos de subirem o morro, e um dos moradores do local, que vai verificar o ocorrido:



Figura 6 o encontro entre um morador da favela e os donos dos gatos, em *Couro de Gato* [1962].

Esse momento demarca um segundo giro narrativo, que novamente mobiliza um posicionamento que contradiz aqueles já apresentados. Um dos garotos é bem-sucedido na captura de um gato. Antes, porém, de consumir sua venda, tem-se a construção de uma relação de afeto entre o menino e o animal – afeto, até então, reservado exclusivamente àqueles que viviam fora do Morro. Esse afeto humaniza o garoto. Recupera-se, pela via da sensibilidade, a infância que lhe fora roubada pela inserção precoce no mundo do trabalho. Todavia, ao dar-se conta de sua própria fome – em uma cena emblemática na qual opta por comer um último biscoito ao invés de dá-lo ao gato –, o garoto escolhe sua subsistência, entregando o gato ao fabricante de tamborins. Não obstante, essa separação não ocorre sem sofrimento.

Joaquim Pedro de Andrade, em *Couro de Gato* [1962], chama a atenção para o problema da fome e do trabalho infantil – em consonância com as propostas cinemanovistas –, sem,

contudo, apontar os culpados da situação, ou mesmo apresentar soluções pontuais para um problema que vai ao âmago da construção social e política brasileira. Ao jogar com a apresentação das várias facetas dos garotos – ora vistos como um risco, ora como vítimas, ora invisíveis –, o diretor brinca com as elaborações do público sobre a temática, colocando-as em cheque pela rompimento com uma leitura unívoca sobre o fenômeno e pela abertura à possibilidade de se chegar às raízes do problema (que não são explicitadas ao longo do curta-metragem). Nesse sentido, o problema torna-se um enigma que apresenta ao espectador a possibilidade de prolongamentos reflexivos – visto que, mais do que respostas, o diretor aponta questões. O caráter antifilmico, além da própria relação entre forma e conteúdo que causa fissuras no modelo *mainstream*, reside na apresentação de tais enigmas.

4.3.4. *O menino e o mundo* [2013]

“Ele chegava, esteticamente, carregando questões [...]”, afirma Alê Abreu¹⁰⁷ sobre o menino que, de uma mera imagem rabiscada em um caderno, tornou-se o protagonista de *O menino e o mundo* [2013]. Certamente tais interrogações se estendem ao espectador – não apenas em decorrência dos questionamentos trazidos pela criança, mas como parte da própria dinâmica interna que demarca a construção fílmica aqui operada. Com *O menino e o mundo* [2013] retornamos ao universo das animações e, ao mesmo tempo, permanecemos no domínio de uma cinematografia que não se perde do compromisso com a crítica social – que desponta, no filme, também de forma enigmática – e com o fazer cinematográfico que coloca em cheque certos protocolos do cinema *mainstream*.

Diferentemente de *Zootopia* [2016], que, no limite, “[...] têm, atrás de si, o poder do capital, a rotina técnica e especialistas altamente treinados [...]” (ADORNO, 1994, p. 100), *O menino e o mundo* [2013] se enquadra em uma tradição autoral que, dentro do nicho específico das animações no Brasil, vêm se consolidando desde a década de 1970, e se caracteriza por um tipo de produção quase artesanal. Este caráter rudimentar se assemelha, em grande medida, à proposta das produções animadas que demarcaram o Primeiro Cinema – que se desprendiam do compromisso com uma narrativa modulada pela estética naturalista e que, ao contrário de buscar emular a realidade por meio do hiper-realismo, brincavam de forma descompromissada com a ilusão e com a fantasia.

¹⁰⁷ Em entrevista concedida a Carol Almeida, para o blog “fora de quadro”. Disponível em: <https://foradequadro.com/2014/02/07/entrevista-ale-abreu-o-menino-e-o-mundo/>, acesso em: 24/05/2019.

Isso se evidencia, logo de cara, na estética de *O menino e o mundo* [2013]: diferentemente das produções animadas *mainstream*, moduladas pela construção de personagens e cenários que pretendem convencer o espectador de sua suposta proximidade daquilo que é real, utilizando, para tanto, os recursos mais modernos disponíveis no mercado – como as tecnologias 3D e 4D –, vemos que Alê Abreu dá forma a uma composição imagética que é construída predominantemente de forma bidimensional, com traços simples, construídas com materiais como giz de cera, lápis de cor, aquarela. O diretor se apropria também das colagens: na medida em que o filme cresce em cenários associados à cidade, tem-se a utilização de materiais como jornais e propagandas televisivas que se misturam aos desenhos animados:

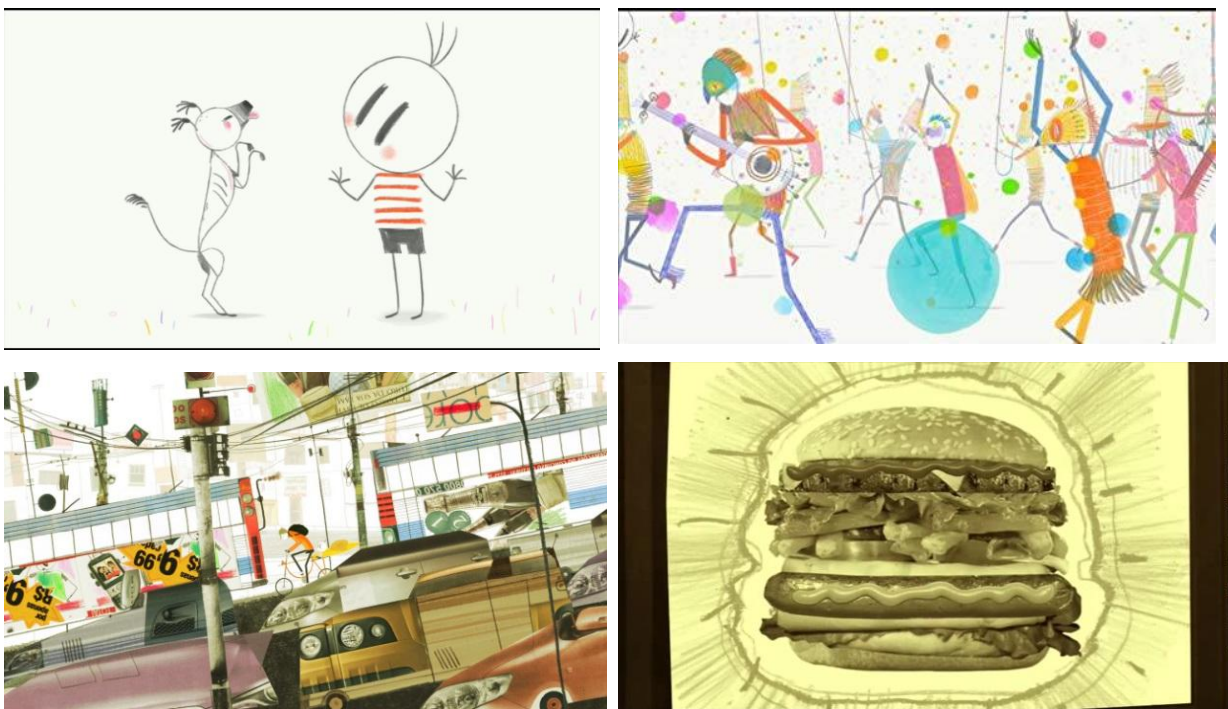


Figura 7: composição e construção imagética em *O menino e o mundo* [2013].

A combinação e o uso de materiais distintos que rompem com as associações ligadas exclusivamente ao universo onírico das animações dão o tom de uma construção imagética que joga com a tensão entre ficção e realidade. Essa tensão, no filme, não se esgarça: pelo contrário, ela se apresenta ao espectador como um elemento que aponta para questões que o colocam de frente para as camadas de significado presentes na obra em questão. Essa estratégia, apesar de não ser tão incomum no segmento animado, é apropriada, neste caso, como um elemento não normativo. Ao contrário de uma tentativa de se fazer uma suposta novidade modulada pela pseudo-realidade – tal qual ocorre no circuito *mainstream* –, e que, em realidade, não se distancia

dos arquétipos já construídos pelos protocolos fílmicos, entendemos que na animação de Alê Abreu esse recurso torna-se um elemento que aponta para os conteúdos abordados no filme, sendo parte de sua dinâmica intrínseca e não um detalhe acrescentado *a posteriori*.

A tensão entre ficção e realidade se expressa também na narrativa fílmica. Sua composição foi idealizada e concretizada por Alê Abreu, e não por um grupo de especialistas preocupados em atender os interesses do mercado ou cumprir com o sistema de base. O diretor afirma não ter se pautado em um roteiro protocolar como base para o filme, mas sim na “*força das imagens*”, na “*voz da pintura*” e na *música* – especialmente nas músicas de protesto contra as ditaduras na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Em suas palavras:

A história de *O menino e o mundo* começa quando eu estava fazendo um anima-doc que se chamava *Canto Latino*, em 2008. Era um documentário que pretendia, usando do recurso da animação, fazer uma revisão, embarcar numa viagem sobre a formação da América Latina, países que tiveram todas as histórias de infância muito parecidas. A partir dessa pesquisa, fui descobrindo as músicas [...]. Fui me apaixonando pelo Victor Jara, Violeta Parra, Silvio Rodriguez e tudo o que foi esse movimento nascido com esse olhar para a História. Esse personagem do filme era um viajante e ele tinha um diário de viagem. Ele fugia de uma ditadura em um país fictício da América Latina e ia pro Eldorado, esse outro país. Estava no meio desse furacão de pesquisas, viajei toda a América do Sul [...]. Nessas andanças, eu também carregava meus diários de viagem. Num desses diários, terminei encontrando a figura de um menino, desenhada de um jeito muito simples e rabiscado¹⁰⁸.

A música como ponto de partida para a construção do enredo, e não o processo inverso através do qual o *leitmotiv* busca direcionar as emoções do público. Esse processo criativo se evidencia em um roteiro que, diferentemente do usual, se equilibra sobre uma cadência que força o rompimento com o fluxo linear das narrativas sempre idênticas. Quando associadas à “força da imagem”, como colocado pelo diretor – especialmente à figura do menino –, tem-se um tipo de construção que traz as marcas da experiência subjetiva daquele que idealiza a obra. Embora tenhamos ciência de que tal experiência não é parte de um processo que reverbera de modo imediato ao público, entendemos que há aí uma aproximação do caráter antifílmico no que diz respeito à forma de construção da narrativa, que chega ao espectador carregada de uma experiência *sui generis*.

¹⁰⁸ Disponível em: <https://foradequadro.com/2014/02/07/entrevista-ale-abreu-o-menino-e-o-mundo/>, acesso em 24/05/2019.

As ditaduras na América Latina, embora sejam tomadas como ponto de partida, não são referenciadas de modo direto e imediato ao longo do filme – o que não significa que não se possa lê-las nas entrelinhas do enredo. Todavia, não se pode afirmar que se trata de um filme *sobre* as ditaduras, pois esse indicativo traria uma leitura unívoca de uma narrativa que, ao contrário de fechar-se unicamente nessa questão, se expande em direção a abordagem da exploração do trabalho nos campos e nas fábricas, da fome, do lugar cultural da televisão e das propagandas, da globalização, da vida nos morros e favelas, da destruição ambiental, da tecnologia.

Ao mesmo tempo em que há aí a abordagem de um conteúdo que toca de forma bastante profunda a realidade sob a perspectiva da crítica, tem-se o domínio da ficção e o universo onírico, que se fazem presentes no filme por meio da figura do menino. Acompanhamos o desenvolvimento da trama a partir de suas impressões – impressões que, nem sempre, são organizadas de maneira linear ou precisa. O espectador não é situado em um tempo ou em um espaço. O ponto de vista são as imagens que permeiam a imaginação de uma criança. Assim, a densa crítica social abordada pelo filme se mistura a um universo onírico, às memórias, aos sentimentos – especialmente a saudade do pai, do qual é separado –, às criações que decorrem do olhar que o menino lança sobre o (s) mundo (s) pelo (s) qual (is) transita.

Constrói-se, desse modo, uma narrativa que não é linear, e que se alterna constantemente entre o universo das percepções internas e uma objetividade reificada, e que remete à estética do filme: ao mesmo tempo em que a construção imagética aponta para a realidade, há elementos que se afastam completamente desta e que, em muito, se aproximam da irrealidade e do puro absurdo. O menino anda sobre as nuvens, brinca com as formas, vê os sons sob o formato de bolas coloridas, transita livremente entre diferentes universos; os espaços se transformam constantemente em objetos; os sons se transformam em animais. Essa tensão chega ao seu limite, causando um rompimento com o universo ficcional e animado do menino – rompimento que se expressa de forma literal:



Figura 8: rompimento com o universo animado em *O menino e o mundo* [2013].

O rompimento com o universo animado acontece por meio de uma transição na qual os desenhos animados são *queimados*. Por baixo dessa primeira camada, vemos uma série de filmagens que retratam a indústria madeireira, as fábricas e seus dejetos, carros, geleiras, rios, dinheiro. O diretor, aqui, abusa das sobreposições e dos cortes, operando um tipo de montagem descontínua e acelerada. Assume-se, desse modo, que as camadas de significação entrelaçadas no filme vão a fundo à intenção de desmobilizar o espectador: o universo ficcional não seria suficiente em sua crítica? Seria este um enigma sobre a própria construção fílmica?

Também a linguagem, no filme, pode ser entendida como um elemento que se entrelaça à proposta narrativa de Alê Abreu. Diferentemente da fala como um elemento meramente explicativo – tão comumente utilizado como fio condutor da narrativa no cinema *mainstream* –, tem-se em *O menino e o mundo* [2013] uma subversão desse mecanismo, na medida em que a comunicação entre os personagens acontece pela língua do “português invertido”. Não é possível compreendê-lo enquanto significante das ações dos personagens, mas sim como um enigma que aponta para o enredo do filme: se tal constructo é fundamentado pela percepção da criança sobre o mundo, não se pode esperar que a linguagem sistematizada do mundo adulto seja compreensível ao menino. Seu olhar centra-se nas ações que ocorrem a sua volta. Esse elemento pode ser entendido como uma abertura para que o público complete a obra a partir da participação, da elaboração da dimensão político-filosófica que se faz presente no filme, mas que não lhes é dada de forma imediata.

O desenvolvimento da narrativa – que tem como ponto de partida a busca do menino por seu pai e seu encontro com o “mundo” – encaminha-se para uma finalização que não traz um sentido de completude, mas que se deixa em aberto. Alê Abreu afirma ter se apoiado em um processo dialético na composição do enredo: “[...] meu processo é muito encima de criar teses e antíteses, que trazem sínteses que vão entrar na roda de novo”. Embora o diretor se refira à dinâmica interna do filme, entendemos que tal dinâmica caminha em direção ao público de maneira bastante peculiar, visto que há a possibilidade de que o espectador se aproprie desse movimento não de forma sintética, mas sim como um processo que, para além da busca por sínteses, é um estímulo ao rompimento com a recepção estático-harmônica.

Em síntese, *O menino e o mundo* [2013], em nossa leitura, apresenta elementos antifílmicos na medida em que a construção da narrativa não obedece uma linearidade, desmobilizando a experiência de recepção modelar tal qual aquela operada no âmbito da estética naturalista; na medida em que abre-se espaço para os prolongamentos reflexivos do espectador, que é convidado a ser copartícipe do filme; na medida em que apresenta uma plástica e uma estética que, intencionalmente, fogem do modelo operado pelas animações do circuito *mainstream*; e na medida em que a crítica social se faz decisiva e presente de forma enigmática e não totalitária, afastando o espectador do controle total.

4.3.5. A chegada do trem à estação [1896]

Diferentemente dos filmes anteriormente apresentados – que foram tomados como objeto das intervenções a partir de um fio condutor temático, mediado pela tensão entre cinema *mainstream* e *antifilme* –, *A chegada do trem à estação* [1896] foi escolhido por suas referências estéticas e narrativas distintas – que, a nosso ver, são ainda antifílmicas. Tendo sido nossa última escolha, esse filme produzido pelos Irmãos Lumière no final do século XIX tornou-se uma opção para nossas intervenções quando nos demos conta da necessidade de recuperar, em algum momento, a historicidade que permeia a linguagem cinematográfica e que precede sua institucionalização como mercadoria.

Segundo Hansen (2007, p. 46), há uma diferença paradigmática entre o Primeiro Cinema e o seu sucessor clássico no contexto americano, consolidado pela indústria hollywoodiana. Essa perspectiva, segundo a autora, foi abraçada especialmente pelos vanguardistas da década de 1920, que apresentavam “[...] um entusiasmo pelo começo anárquico do cinema, suas possibilidades estéticas e políticas; uma crítica ao seu desenvolvimento institucional autêntico”. Tal entusiasmo,

embora referenciado pela autora no âmbito de um circuito específico, se estende em direção a um posicionamento elementar à desmobilização da configuração da recepção hodierna da produção cinematográfica.

Isso se deve, em larga medida, a uma questão associada à temporalidade. Autores que se debruçam sobre os estudos associados ao Primeiro Cinema, como Burch (2008) e Gunning (2006), afirmam a grande proximidade entre as produções desse período e aparatos como a lanterna mágica, o teatro burlesco e os *vaudevilles*, sendo estes as referências para as primeiras produções realizadas por meio do cinematógrafo. Ademais, os autores afirmam existir, aqui, uma diferenciação na relação entre espaço e tempo que, articuladas na produção, ecoam de forma *sui generis* sobre o público: ao contrário de envolver o espectador na narrativa, oferecendo-lhe um ideal e um ponto privilegiado de onde testemunhar o que acontece na tela – ferramenta elementar aos processos de identificação –, tem-se, no Primeiro Cinema, a solicitação do espectador de maneira mais direta:

O primeiro cinema, por contraste, solicita seu espectador de maneira presencial, seja exibindo as possibilidades da nova mídia, seja exibindo os objetos imaginados [...]. Da mesma maneira, o espectador é na maior parte das vezes reconhecido como destinatário, como no olhar recorrente de atores ou curiosos para a câmera. Muitas das convenções estilísticas dos primeiros filmes solicitam que o espectador colabore de um jeito diferente, menos mediado que na diegese clássica: a cena teatral, com a câmera à distância, perspectiva frontal e composição frequentemente estática; descontinuidade espaço-temporal entre planos; narrativas que oferecem uma série de destaques episódicos (em vez de um enredo coerente, autoevidente) [...] (BURCH, 2008, p. 34).

A dimensão temporal, aqui, oferece ao espectador algo que não está presente nos vídeos digitais, na televisão, e tampouco no cinema institucionalizado como mercadoria, nos quais – dentro de suas especificidades – a construção espaço-temporal aponta de forma imediata para um tipo de recepção modulada pelo fluxo do reconhecimento. Tal reconhecimento demarca um elemento da educação da sensibilidade em direção ao sempre idêntico. O Primeiro Cinema, diante da educação sensível promovida por esses produtos, se faz representante de uma temporalidade que se encontra soterrada por toda produção cinematográfica vindoura, modulada pelo sistema de base hegemônico. Nesse sentido, a experiência com filmes como *A chegada do trem à estação* [1896] pode ser entendida como um rompimento com o fluxo constante dos produtos *mainstream* – rompimento que dá acesso às dimensões temporais já soterradas, mas ainda viventes.

Segundo Hansen (2007, p. 50), “*A chegada do trem à estação*’, dos Irmãos Lumière, descreve o tempo enquanto ele desaparece, encorajando assim nossas tentativas de sustentar que, ao menos internamente, o fluxo do tempo pode ser revertido”. A autora se refere, aqui, ao fluxo interno da reconstrução fílmica que ocorre através da fantasia e da memória do espectador, capaz de reverter uma concepção de cinema que, predominantemente, circunscreve o padrão hollywoodiano. Se o filme pode ser compreendido como uma alegoria sobre o desaparecimento da temporalidade expressa pelo Primeiro Cinema, em suas possibilidades estéticas e políticas, entendemos que reside aí o seu potencial antifílmico: ao mesmo tempo em que causa um estranhamento pela sua própria estrutura – que subverte ideias já cristalizadas sobre durabilidade, narrativa, forma de produção, som, plástica, material –, *A chegada do trem à estação* [1896] expressa em muito aquilo que Adorno (1994) aponta sobre “[...] a força que há em expressar o tempo vazio com olhos vazios” (p.102).

4.4. A ESTRUTURA DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O percurso aqui apresentado – modulado pelo entrecruzamento entre nossas pretensões estético-formativas, pelos fundamentos que nos orientam e pelos dados obtidos em nosso primeiro contato com os estudantes que participariam da pesquisa – nos permitiu dar forma àquilo que tínhamos em mente, inicialmente, para as intervenções pedagógicas. A partir de tal percurso, dispusemos da seguinte organização para as atividades:

Tabela 2: organização das intervenções pedagógicas

| ATIVIDADE | ILME EXIBIDO | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE | OBJETIVOS |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Atividade 1: Como surgiu o cinema? Data: 08/08/2018 | A Chegada do trem à estação [1908] | Buscaremos, nesta atividade, introduzir aos alunos a discussão sobre a história do cinema – realizando um contraponto ao tipo de cinema ao qual se tem acesso contemporaneamente. A ideia, aqui, é apresentar a discussão sobre os brinquedos ópticos e realizar a discussão sobre o filme <i>A chegada do trem à estação</i> [Lumière, 1908]. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos elementos que delimitam a natureza do cinema e sua historicidade; - Discutir o contraponto entre o Primeiro Cinema e a atualidade daquilo que, durante a roda de conversa, os alunos afirmaram assistir; - Realizar a discussão sobre o filme <i>A chegada do trem na estação</i> [Lumière, 1908]. |
| | | Como parte de uma atividade mais ampla, a atividade dois será a exibição do filme <i>Zootopia – Essa cidade é o bicho</i> [2016]. Em | <ul style="list-style-type: none"> - Exibir, para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, o filme <i>Zootopia- essa cidade é o bicho</i> [2016]; - Discutir as percepções mais |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atividade 2: Cinema e indústria cultural – etapa I Data: 15/08/2018</p> | <p>Zootopia – essa cidade é o bicho [2016]</p> | <p>função do tempo de duração do filme e do tempo estipulado pela escola para a duração das atividades (1 hora e 30 minutos), optamos por dividir a discussão sobre esse filme em três etapas.</p> | <p>imediatas e as sensações e emoções suscitadas pelo filme em questão; - Observar como se dá a receptividade dos alunos frente a um filme da indústria cultural.</p> |
| <p>Atividade 3: Cinema e indústria cultural – etapa II Data: 29/08/2018</p> | <p>Trechos escolhidos de Zootopia [2016]</p> | <p>A proposta, aqui, é realizar o aprofundamento nas camadas de significado presentes no filme. Nesta atividade, pretendemos desvelar elementos que expressam o conteúdo ideológico presente, especificamente, na narrativa do filme. Espera-se que a experiência reflexiva voltada ao desvelamento das camadas de significado encontradas em suas particularidades possa se expandir e levar à percepção das mensagens veiculadas e das similaridades contidas nos produtos da indústria cultural de maneira mais ampla.</p> | <p>- Levantar reflexões sobre as mensagens presentes no filme <i>Zootopia – essa cidade é o bicho</i> [2016]; - Questionar a forma de abordagem dos conteúdos ligados às temáticas presentes no filme; - Ampliar a reflexão sobre o sentido dos protocolos narrativos presentes no filme.</p> |
| <p>Atividade 4: Cinema e indústria cultural – etapa III Data: 12/09/2018</p> | <p>Trechos escolhidos de Zootopia [2016]</p> | <p>Depois de realizar a discussão sobre os protocolos narrativos presentes neste filme, que expressam elementos da indústria cultural – especialmente os clichês, a construção em três atos e o <i>happy ending</i> –, nossa intenção, nesta atividade, é abordar elementos associados aos protocolos formais. Também o som se relaciona com os elementos visuais que ocupam uma determinada temporalidade e, deste modo, a música também é responsável por uma dimensão temporal no filme. Levando isto em conta, pretendemos nos deter em dois elementos: no corte como mecanismos de base da produção cinematográfica, e a utilização da música como potencializadora do direcionamento emocional dos espectadores e da construção temporal no filme, tornando-se um <i>dispositivo do espetáculo cinematográfico</i>.</p> | <p>- Apresentar às crianças a forma de estruturação do corte; - Discutir como esse mecanismo de base é construído no filme <i>Zootopia – essa cidade é o bicho</i> [2016]; - Discutir a utilização das músicas no cinema; - Levantar questões acerca da maneira com que as músicas não diegéticas atuam, no cinema, como coparticipes na produção de emoções e na intensificação das ações apresentadas ao longo do filme, tornando-se uma estratégia formal para ampliar a eficácia da narrativa.</p> |
| <p>Atividade 5: Novas experiências com o cinema – etapa I Data: 26/09/2018</p> | <p>A Pequena vendedora de Sol [1999]</p> | <p>Nesta atividade pretendemos fazer frente à cinematografia hollywoodiana através da apresentação e posterior debate sobre o filme <i>A pequena vendedora de Sol</i> [1999], dirigido pelo senegalês Djibril Diop Mambéty. A ideia, aqui, é aproximar os alunos de estéticas fílmicas que, em certa medida, podem ser associadas àquilo que Adorno (1994) consideraria como uma produção cinematográfica emancipada da lógica da indústria. Assim sendo, nesta</p> | <p>- Exibir, para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, o filme <i>A pequena vendedora de Sol</i> [1999]; - Discutir, após a exibição, quais são as primeiras impressões deixadas pelo filme – bem como as sensações, emoções e possíveis interpretações mais imediatas acerca daquilo que foi assistido; - Compreender de que maneira as crianças se</p> |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Atividade 6: Novas experiências com o cinema – etapa 2 Data: 10/10/2018</p> | <p>Trechos escolhidos de <i>A Pequena Vendedora de Sol</i> [1999]</p> | <p>primeira etapa da atividade, apresentaremos aos alunos o filme de Mambéty e tentaremos compreender que tipo de reflexão o filme, por si só, suscitará nas crianças.</p> <p>Dando continuidade às atividades sobre o filme <i>A pequena vendedora de Sol</i> [1999], nesta intervenção a ideia é discutir de modo mais aprofundado elementos associados ao conteúdo abordado pelo filme e a forma com que ele é veiculado. Diferentemente da primeira parte da atividade – onde o filme foi exibido e as impressões iniciais, apenas, foram discutidas –, a ideia, neste momento, é tentar estabelecer uma aproximação mais cuidadosa com os enigmas que são apresentados pelo filme, com a intenção de suscitar nos alunos prolongamentos reflexivos. Ainda, intentamos discutir as diferenças de abordagem da temática central do filme – qual seja, o papel cultural da mulher, o sexismo e a persistência – em <i>A pequena vendedora de Sol</i> [1999] e em <i>Zootopia – essa cidade é o bicho</i> [2016], pensando no reconhecimento dos protocolos narrativos e formais veiculados pelos filmes no âmbito da indústria <i>mainstream</i>.</p> |
| <p>Atividade 7: Novas experiências com o cinema – etapa 3 Data: 24/10/2018</p> | <p><i>Couro de Gato</i> [1962]</p> | <p>relacionam com um filme que se afasta dos moldes consolidados pelo circuito cinematográfico <i>mainstream</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantar reflexões sobre os enigmas apresentados pelo filme <i>A pequena vendedora de Sol</i> [1999], como a falta de conclusão, as falas/discursos emblemáticos, as dissonâncias e a relação entre forma e conteúdo; - Explorar os prolongamentos reflexivos que podem vir a surgir a partir da inconclusão do filme – ou, dos elementos que não são escancarados de forma direta na produção; - Levar ao reconhecimento de aspectos formais do filme que se diferenciam daqueles utilizados no cinema <i>mainstream</i> – os cortes, o ritmo e a música. <p>Nesta atividade apresentaremos às crianças o curta-metragem nacional <i>Couro de Gato</i> [1960], produzido pelo cineasta Joaquim Pedro de Andrade. O curta-metragem em questão – produzido no âmbito do movimento Cinema Novo brasileiro –, além de ser caracterizado como uma produção autoral, pode ser pensado a partir de alguns critérios delineados por Adorno (1994) para aquilo que vai nomear de antifilme: o realismo anti-realista, os enigmas e, principalmente, a ideia de uma constelação que se expande através dos prolongamentos reflexivos. A proposta é apresentar às crianças o curta-metragem e, após a exibição, levantar questões sobre elementos associados aos aspectos formais e narrativos do filme – especialmente aqueles já discutidos nas intervenções anteriores: narrativa, som, estética da imagem, com o foco aqui para</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exibir para uma turma de alunos do Ensino Fundamental I o curta-metragem <i>Couro de Gato</i> [1960]; - Entender de que maneira os alunos se relacionam com esse filme nacional e com os elementos de contraposição ao <i>mainstream</i> nele presentes; - Discutir, após a exibição, quais foram as impressões iniciais sobre o filme – as sensações, emoções, e possíveis interpretações não tão elaboradas; - Apresentar aos alunos a discussão sobre a relação entre ficção e realidade a partir da interpretação dos sentidos narrativos do filme; - Questionar que elementos de distinção – formal e narrativa – os alunos identificam no curta-metragem; - Discutir o conteúdo político-social presente no filme. |

os limites entre a ficção e a realidade e a crítica social.

Atividade 8: Novas experiências com o cinema – etapa 4
Data: 07/11/2018

O Menino e o Mundo [2013]

Pretendemos apresentar aos alunos e realizar posterior discussão sobre o filme *O menino e o mundo* [2013], longa-metragem brasileiro dirigido por Alê Abreu. A escolha deste filme se deve – além da afinidade temática com alguns dos outros filmes escolhidos para esta pesquisa – à possibilidade de realizar o aprofundamento na temática das animações. *O Menino e o Mundo*, neste caso, pode ser pensado como uma possibilidade por apresentar um rompimento com esses padrões – rompimento que é visível especialmente na não-linearidade da narrativa, na utilização de materiais diversos, na alternância de ritmos, na narrativa que se constrói sem diálogos, e na criativa abordagem de temáticas que se desdobram em constelações escriturais e que não direcionam a interpretação realizada

- Exibir para uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I o longa-metragem brasileiro *O menino e o Mundo* [2013];
- Observar de que maneira os alunos recebem essa animação que se contrapõe às animações produzidas nos grandes estúdios;
- Discutir, após a exibição, quais foram as impressões iniciais sobre o filme – as sensações, emoções, e possíveis interpretações ainda não elaboradas;

Atividade 9: Novas experiências com o cinema – etapa 5
Data: 21/11/2018

Trechos escolhidos de O Menino e o Mundo [2013]

Daremos continuidade ao aprofundamento das atividades sobre o filme *O menino e o mundo* [2013]. A proposta, aqui, é realizar uma discussão aprofundada sobre elementos relativos ao conteúdo do filme – que se volta à crítica social sobre questões associadas ao trabalho, à militarização, à pobreza, dentre outras –, e à forma com que esse conteúdo é organizado no filme – através da não linearidade, da ausência de diálogos e da predominância de imagens que se movimentam de maneira fluida e em uma única dimensão. Trata-se de um filme que, ao mesmo tempo em que se apropria de elementos formais e narrativos que se distanciam daqueles oferecidos pela indústria cultural, como o uso de materiais/procedimentos incomuns e a dissonância, não deixa de veicular determinados elementos comuns à indústria – como o choque e a utilização de procedimentos digitais. Neste sentido, o filme em questão vai ao cerne da tensão constitutiva que permeia o cinema. Espera-se, ainda, discutir os enigmas apresentados pelo filme, e a forma com que estes enigmas são

- Levantar reflexões sobre alguns dos enigmas presentes no filme *O menino e o mundo* [2013], de Alê Abreu, presentes especialmente na forma da abordagem do conteúdo social;
- Questionar em que medida os alunos reconhecem os protocolos *mainstream* presentes no filme e os elementos que se distanciam destes protocolos;
- Aprofundar as discussões sobre as diferenças entre esta animação e *Zootopia* [2016] e sobre a abordagem da realidade no âmbito deste gênero fílmico.

| | | |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Roda de Conversa Data: 05/12/2018</p> | <p>mobilizados ao longo da construção da narrativa.</p> <p>Nesta atividade, que finalizará o conjunto de intervenções, buscaremos tentar compreender não apenas as mudanças ocorridas no tipo de experiência que os alunos estabelecem com o cinema. Em um sentido mais amplo, buscaremos discutir em que medida os filmes exibidos e o tipo de intervenção realizada pela pesquisadora desmobilizaram certa concepção de cinema que se pauta exclusivamente no entretenimento, e, ainda, de que maneira as dimensões da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e do entendimento despontam enquanto elementos propulsores da experiência estética com os filmes. Com isso, intenta-se apreender, de maneira mais geral, os sentidos da proposição pedagógica da pesquisadora, em suas potencialidades e limitações.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Entender de que maneira os filmes exibidos e as intervenções da pesquisadora foram potenciais geradores de crises na formação estética dos alunos; - Compreender de que maneira foram mobilizadas a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e o entendimento nos momentos em que os filmes foram exibidos e durante as discussões. |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaboração dos autores.

Durante as intervenções optamos por abordar conteúdos específicos no âmbito da linguagem cinematográfica, e esta escolha teve como referência elementos presentes nos filmes exibidos – por exemplo, a abordagem dos clichês presentes em *Zootopia* [2016], ou do diálogo entre ficção e realidade, presente em *Couro de Gato* [1962]. Tais conteúdos foram desenvolvidos em uma interlocução com a particularidade dos filmes escolhidos, para que não houvesse uma cisão na hipótese de provocar prolongamentos reflexivos sobre os enigmas presentes nos filmes.

Cumprir informar que todas as atividades foram realizadas nas datas inicialmente previstas, já acordadas com a professora responsável pela turma, e não ultrapassaram o tempo estipulado, tendo sido registradas através de filmagens e gravação de áudio (para que pudéssemos evitar possíveis perdas ocasionadas por ruídos diversos). Posteriormente, todas as atividades foram transcritas integralmente, da forma mais fidedigna possível, para que a reconstrução se tornasse passível de ser realizada. As filmagens nos auxiliaram no registro não apenas das falas, mas também na identificação das reações diversas dos alunos frente aos filmes exibidos. Essas reações passaram, também, a integrar o protocolo, uma vez que foram descritas sob o formato de texto. Tal reconstrução será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – EXPERIÊNCIA E DIDÁTICA NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

5.1. A DETERMINAÇÃO DOS CASOS: ALGUMAS QUESTÕES PRELIMINARES

As intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora passam a ser consideradas, a partir de agora, protocolos que permitirão identificar as estruturas de sentido latentes em suas aulas. Para isso, o tipo de análise empreendida sob o aporte da hermenêutica objetiva prevê que tais estruturas sejam reconstruídas empiricamente, uma vez que “A finalidade da análise é fazer a reconstrução da estrutura da práxis social que foi registrada e, portanto, que está impressa no texto” (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 233).

É importante ressaltar que tal reconstrução parte da singularidade das partes para o entendimento do todo. Isso significa que os procedimentos operados pela hermenêutica objetiva implicam uma análise que se detém sistematicamente nas minúcias, nos detalhes que dão expressão ao objeto e que sintetizam as características mais gerais da estrutura na qual ele está inserido. Com isso, visa-se objetivar a realidade analisada para identificar suas contradições imanentes que, ao contrário de inferir teoricamente aspectos exteriores ao objeto, dão voz e expressão aos sentidos que nele estão encerrados. Longe de interpretar o objeto por meio da reafirmação de seu conceito, tomando como premissa suas *aspirações*, a reconstrução empírica permitirá que seus conflitos internos, latentes e ocultos, se revelem. Pode-se afirmar que tal forma de análise visa, justamente, trazer à superfície dados da realidade que, a um primeiro olhar, não seriam acessados.

Com essa premissa, entendemos que seria errôneo delimitar categorias prévias para a análise de nosso objeto, visto que este deve ser compreendido a partir de si próprio, de sua expressão. Estabelecer categorizações, possivelmente, nos induziria a uma subsunção do objeto a uma ordem conceitual prévia, que se sobreporia ao desvelamento das tensões internas da realidade expressas nas experiências dos sujeitos nela imersos. Segundo Kminek (2016), a hermenêutica objetiva minimiza esse risco por sua própria intenção de objetivar a realidade a partir de si própria, tomando a reconstrução das particularidades como ponto de partida para a crítica que tem sua base fundada na tensão entre aspiração e realidade.

Por esse motivo, ao contrário de apresentarmos neste capítulo uma análise submetida a uma categorização teórico-analítica – o que, segundo Adorno (2008), seria “[...] um mero esquema para classificar de acordo com uma ordem” (p. 213) –, evidenciaremos o processo de reconstrução

das intervenções pedagógicas por meio da apresentação de cinco *casos*, referentes a cada um dos filmes apresentados aos alunos. Deste modo, espera-se dar vazão às contradições que se evidenciaram no momento da análise, e que são expressão das preocupações centrais de nossa pesquisa.

A reconstrução empírica foi operada por um grupo de pesquisadores¹⁰⁹ aptos a interpretar os protocolos. Tal procedimento transcorreu no período de abril a novembro/2019, em encontros semanais. Como já apontamos, a reconstrução realizada por uma equipe, e não unicamente pelo pesquisador, é uma conduta fundamental para que projeções subjetivas sejam evitadas. No caso de nossa pesquisa, de modo específico, este modo de análise teve grande relevância devido à posição tensionada da pesquisadora – que se coloca também na posição de sujeito participante.

A pesquisadora-educadora também participou das análises dos protocolos. De início, sua participação gerou uma série de dúvidas e questionamentos acerca de sua posição no momento da reconstrução empírica: não seria tendenciosa uma análise na qual um dos sujeitos inseridos de maneira direta na realidade analisada levanta hipóteses sobre suas próprias ações? Haveria o risco de uma análise de cunho excessivamente subjetivo? Teríamos aí um problema de ordem ética?

É importante ressaltar que, por outro lado, não seria possível excluir a pesquisadora do momento da análise – visto que essa restrição inviabilizaria a consecução de seu próprio trabalho. Todavia, sua posição no momento da análise foi gradualmente compreendida como uma posição também tensionada, pois percebemos que havia um limite para suas hipóteses acerca de sua própria atuação. Diante de tal impasse, buscamos o diálogo com o grupo de pesquisadores que se propôs a reconstruir o material, explicitando que, no caso desta pesquisa, seria necessário ter maior cautela em relação às hipóteses levantadas pela própria pesquisadora. Em outras palavras, isso significa que o grupo de pesquisadores estava ciente de que o controle da subjetividade da pesquisadora, nesta análise, deveria acontecer de maneira mais efetiva, de modo a evitar riscos de que ela trouxesse projeções, informações do contexto, ou mesmo justificativas para suas escolhas e ações em sala de aula. Munidos de tal diálogo preliminar, passamos então à reconstrução dos materiais empíricos.

Percebemos, durante o transcorrer das reconstruções, que a participação da pesquisadora durante as análises não se revelou um problema, visto que o grupo, ciente de que seu posicionamento era bastante *sui generis*, pôde lidar de maneira adequada com a situação. Ademais, a própria forma de análise operada pela hermenêutica objetiva não invalida sua participação: embora sua atuação como professora seja uma das facetas impressas nos protocolos,

¹⁰⁹ Um grupo de cinco pesquisadores das seguintes áreas: Pedagogia, História, Filosofia e Psicologia.

há outras situações que se revelam no material e que não tangem propriamente à sua prática – como no caso das falas dos alunos que demarcam a forma de recepção das intervenções pedagógicas; suas reações frente aos filmes; as formas de interação que foram construídas ao longo do processo. Neste sentido, houve momentos da análise nos quais a pesquisa pôde colocar-se com maior objetividade.

A reconstrução empírica dos protocolos revelou situações diversas, visto que, como aponta Gruschka (2014, p. 144), “As ações pedagógicas normalmente não são orientadas por uma única norma”. A estrutura apreendida do material aponta para uma diversidade de normas que vão além daquela tomada como objeto de análise. Podemos destacar aqui as questões associadas à disciplina; à frieza; à violência escolar; aos problemas de gênero; à formação política; dentre outros elementos que se revelaram por meio da reconstrução. Neste sentido, tem-se a possibilidade de uma vasta leitura dos protocolos, que poderiam, com isso, se tornar objeto de outras análises e pesquisas.

Fugiria de nosso escopo trazer para a discussão apresentada nesta tese todas as normas que permeiam a estrutura das intervenções pedagógicas – visto que isso nos imputaria o risco de um distanciamento de nossa questão central, associada à reeducação do olhar e à experiência estética com a linguagem cinematográfica. Neste sentido, como coloca Gruschka (2014), é necessário buscar os elementos que possuem um significado central para a pesquisa, e que se revelaram no momento da reconstrução: em outras palavras, a *determinação do caso*.

Optamos por balizar a determinação dos casos que serão apresentados a partir da seguinte questão: *de que maneira os estudantes experenciam os filmes, e como a mediação didática da pesquisadora-educadora afeta este processo?* Com esta questão, pretendemos desvelar a estrutura formativa, educativa e didática das intervenções pedagógicas. Tal determinação, apesar de não se equiparar à questão central de nossa pesquisa, vai ao encontro da delimitação específica que exprime nossos objetivos centrais e secundários. Então, ao contrário de submetermos a reconstrução realizada a um processo de categorização, buscaremos apresentar as estruturas de sentido que remetem à questão supracitada. Ressaltamos que a determinação dos casos não envolve de maneira imediata uma problemática referente à pedagogia negativa do cinema, propriamente dita, uma vez que a pressuposição desta aspiração, neste momento, poderia induzir a reconstrução das intervenções, tornando a análise tendenciosa – uma vez que a resposta já estaria contida na questão. Presumir a existência de uma orientação negativa nos protocolos poderia nos levar para um campo que se aproxima mais de nossas aspirações do que da realidade contida nos casos em questão.

Em nosso plano inicial, pretendíamos apresentar no texto da tese apenas a reconstrução de um ou dois casos analisados, referentes a apenas um dos filmes – uma vez que o tipo de análise operada pela hermenêutica objetiva pressupõe que os protocolos sejam reconstruídos frase a frase, morosamente, e isso, por sua vez, implica que a construção textual abranja uma análise detalhada e primorosa dos aspectos da realidade interpretada. Todavia, na medida em que reconstruíamos os protocolos das intervenções pedagógicas, percebemos que não seria suficiente nos restringirmos à reconstrução de apenas um ou dois casos. Primeiramente, devido à complexidade de nossa questão de pesquisa, que tem como palimpsesto a necessidade de compreender a forma com que se dá a experiência dos estudantes frente a filmografias diversas e, também, o peso que a mediação pedagógica possui quando essa experiência acontece no âmbito escolar. E, em segundo lugar, porque as reconstruções empíricas iniciais revelaram que as intervenções pedagógicas são sequenciais em sua estrutura: isso se evidencia, por exemplo, na forma com que os alunos, constantemente, correlacionavam os filmes assistidos nas atividades iniciais e aqueles que foram apresentados ao longo do processo; na forma com que a interação entre a pesquisadora e os alunos se estruturou durante as intervenções; e na forma com que os alunos se apropriaram da dinâmica didática que ela propôs. Com isso, percebemos que nossa análise deveria levar em conta não apenas a sequencialidade de cada um dos protocolos, mas também a sequencialidade estrutural das intervenções pedagógicas.

Diante desta constatação, se tornou necessário reconstruir cada uma das atividades realizadas durante as intervenções pedagógicas – mesmo que, para isso, fosse necessário apresentá-las de maneira mais abrangente no texto da tese¹¹⁰. Entendemos que existe aí mais um ponto de inflexão relacionado à especificidade de nosso trabalho: embora tomemos como referência, no que diz respeito à orientação metodológica, o trabalho já consolidado pelas pesquisas realizadas na Alemanha, não nos pautaremos, aqui, no estudo de um único caso, mas sim na forma com que a reconstrução empírica é operada no interior de um problema de pesquisa que, por seu caráter, exige a análise dos diversos casos que compuseram a interação pedagógica em questão.

Para tanto, ao contrário de apresentarmos a reconstrução completa de todos os protocolos analisados – algo que seria inviável devido à extensão do material –, frase a frase, optamos por selecionar trechos mais extensos das atividades que, no decorrer da reconstrução operada pelo

¹¹⁰ A apresentação abrangente dos dados no texto aqui apresentado não significa que o grupo de pesquisadores não tenha se detido, de maneira detalhada, nos protocolos em questão. Referimo-nos, aqui, à forma de apresentação de tal reconstrução no espaço deste texto.

grupo de pesquisadores, foram indicados como significativos. Isso não significa que não nos detivemos minuciosamente na análise dos protocolos; também não significa que deixaremos de respeitar a sequencialidade de todas e de cada uma das intervenções, uma vez que esta é uma das determinações do método. Pontuadas tais considerações preliminares, passaremos à apresentação das reconstruções empíricas.

5.2. CASO 1 – A CHEGADA DO TREM À ESTAÇÃO

PESQUISADORA: Bom, vamos lá. Boa tarde, pessoal!

ALUNOS (*em coro*): Boa tarde! (*Silêncio*)

PESQUISADORA: Tudo bem com vocês? Como foram as férias?

ALUNOS (*em coro*): Boas!

AM9: Eu queria mais...

PESQUISADORA: Bom... a gente teve a oportunidade de se conhecer um pouquinho antes das férias, né. Pra quem lembra e pra quem não lembra, eu vim aqui pra gente conversar um pouco. Alguém lembra qual era o tema da nossa conversa?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

(*Silêncio*) [Linhas 1-9]

A constituição de um espaço formativo – que não se refere unicamente ao espaço físico da sala de aula, em si, mas às condições que viabilizam sua ocorrência – perpassa diversas mediações. Tais mediações se explicitam em momentos e situações diversas, que podem ser observadas já na forma com que uma aula se inicia.

Neste caso, de maneira específica, a aula se inicia com a apresentação de uma intencionalidade: “*Bom, vamos lá*”. A pesquisadora-educadora quer levar seus alunos para algum lugar. Sua fala implica um deslocamento: mas para onde ela quer que os alunos se encaminhem? Para um *lócus* formativo que se distancia daquele já operado pela escola? A pesquisadora-educadora, até então, não pertence de maneira direta ao espaço escolar. Embora ela já conheça os alunos que participarão de suas aulas, ela ainda não é reconhecida como uma professora, de fato. Não há, portanto, um vínculo pré-estabelecido. Neste sentido, sua intencionalidade de levar os alunos a algum lugar pode significar, também, um desejo de se vincular. E isso se revela em sua próxima fala: “*Boa tarde, pessoal!*”. Percebe-se, aqui, tanto um indício de seu não pertencimento quanto uma tentativa de aproximação que expressa afeto. Se a pesquisadora-educadora já pertencesse à escola, a saudação *boa tarde* estaria pressuposta – uma vez que é usual no âmbito escolar que os professores não cumprimentem seus alunos dessa forma. E a informalidade do termo “*pessoal*”, utilizado por ela, revela o significado de sua saudação inicial: ela tenta se

envolver – um envolvimento afetivo que parece apontar para a ideia de que, para que os alunos interajam com as atividades que serão realizadas, é preciso que estejam vinculados também à pesquisadora como educadora.

A resposta dos alunos à colocação da pesquisadora-educadora, por sua vez, que se revela na sequência, exprime uma contradição entre a naturalidade e as determinações institucionais. Não há dissonâncias. Todos respeitam o coro em sua cadência ritmada e característica da estrutura escolar em seu caráter institucional, que exige que os alunos adequem-se às suas determinações. Ao mesmo tempo em que a resposta é receptiva à interação, a mecanicidade dessa fala se sobressai a qualquer indício de espontaneidade. Por outro lado, tem-se a hipótese de que a resposta em coro pode ser uma consequência da forma com que a pesquisadora-educadora se colocou inicialmente. Se ela tivesse se dirigido a cada um dos alunos, o coro se manteria? Se a aula se iniciasse de outra maneira, haveria possibilidade de um rompimento da mecanicidade? Numa outra leitura, a resposta padrão dos alunos pode indicar também a obediência às instruções da professora responsável pela sala, visto que é algo comum na cultura escolar que, quando um visitante chega à sala de aula, os alunos sejam orientados a “se comportarem” em acordo com as normas sociais esperadas, em acordo com a ordem escolar oficialmente estabelecida: um grupo de alunos em silêncio, respeitando a figura que irá lhes falar – imagem esta que se faz retrato de uma pedagogia tradicional orientada para a disciplinarização.

Tais elementos são destacados por sua relevância, visto que se trata de indicativos da forma com que se constituirá a relação didática, educativa e formativa entre alunos e pesquisadora-educadora dentro da atividade proposta. Ela precisa do vínculo para que a atividade seja bem-sucedida. Porém, a colocação padronizada dos alunos, no início da atividade, mostra-se como uma barreira.

Diante de tal barreira, a pesquisadora-educadora prossegue em sua tentativa de criar vínculos com os alunos pela via da afetividade, ao lhes perguntar: “*Tudo bem com vocês? Como foram as férias?*”. Porém, perguntar se está tudo bem não significa, necessariamente, que ela queira saber as respostas dos vinte e cinco alunos que participaram da atividade. Isso seria até mesmo um problema, visto que a pesquisadora-educadora opera com um tempo que não é dela, e que no contexto de sua pesquisa, é necessário que se dê conta de um cronograma de atividades. As contradições entre pesquisar e ensinar, aqui, relevam-se de maneira mais explícita devido à própria lógica do funcionamento escolar, em sua temporalidade demarcada pela fragmentação e pela submissão a um tempo que é cronometrado. Poderia a pesquisadora-educadora, em sua posição, romper com essa temporalidade?

Por outro lado, a pergunta “*Como foram as férias?*” demonstra uma tentativa mais efetiva de criar um vínculo com os alunos: as férias dizem respeito às particularidades de cada um dos estudantes ali presentes, à uma individualidade que extrapola a sala de aula e o contexto escolar. Aqui, o espaço para as dissonâncias, em tese, se ampliaria, uma vez que os alunos poderiam compartilhar suas experiências e vivências fora da escola. Contudo, novamente o que se segue é uma resposta padronizada: “*Boas!*”.

Da mesma forma com que a pesquisadora-educadora sabe que não teria tempo para ouvir o que cada um dos alunos fez em suas férias, as crianças sabem também que não teriam tempo para falar tudo o que gostariam, pois já conhecem o funcionamento da dinâmica escolar. A pressão para não perder tempo perpassa tanto a lida do professor quanto a dos estudantes. Ao mesmo tempo, quando analisamos essa questão do ponto de vista do vínculo, percebe-se que outra hipótese é a de que a insistência no coro da resposta pode ser entendida também que a pesquisadora-educadora é vista, ainda, como uma visitante.

A questão sobre as férias, contudo, gera uma primeira resposta que destoa do coro: “*Eu queria mais...*”. Essa colocação de AM9 – aluno que se coloca de maneira mais ativa frente ao grupo – aponta que pode haver um vínculo inicial se estabelecendo. Tal vínculo começa a se desenrolar quando o aluno coloca de fato sua vontade: ele não gostaria de estar ali, na escola, mas sim em outro lugar – não se sabe onde. Mas ao usar um tempo verbal pretérito, percebe-se que o aluno sabe que as férias estão em um horizonte distante e que não poderá tê-las tão cedo.

Ao contrário de se mostrar aberta à colocação do aluno sobre suas férias, sobre o que gostaria de fato de estar fazendo, a pesquisadora-educadora, em sua próxima fala, desconsidera o que foi dito pelo aluno e dá seguimento à sua exposição. Com isso, revela-se que sua tentativa de estabelecer um vínculo mais profundo com os alunos era apenas uma estratégia meramente formal para que os alunos falassem. Por mais que se trate de uma proposição pedagógica que almeje causar fissuras na lógica escolar (especificamente no que diz respeito ao cinema), existem elementos didáticos que escapam a esse rompimento porque se trata de uma estrutura social modulada por imposições temporais que delimitam seu trabalho. Ao mesmo tempo em que se revela a proposição de um vínculo afetivo, entende-se que este vínculo é estruturalmente delimitado. Para causar fissuras nesta estrutura, a pesquisadora-educadora tem que, até certo ponto, se entregar à lógica escolar. Neste sentido, a hipótese de que o vínculo almejado era apenas formal se encaminha para a constatação de que seu corte na resposta do aluno não significa que ela não queira, de fato, saber como foram suas férias, mas sim que existe um esforço para se equilibrar frente às determinações institucionais e a intenção de romper com as mesmas.

Em seguida, a pesquisadora-educadora traz uma nova questão para os alunos: “*Alguém lembra qual era o tema da nossa conversa?*”. Para essa questão, novamente uma resposta em coro, padronizada: “*Sim!*”. Sua questão, em si, detém um sentido didático ao passo que é ponto de partida para o início da atividade. Porém, não há como saber se os estudantes se lembram o que foi discutido no encontro anterior¹¹¹, visto que suas respostas padronizadas não expressam, de maneira explícita, o conteúdo da lembrança. Em um esforço de romper com a mecanicidade das respostas até então obtidas, a pesquisadora-educadora opta por outra forma de abordagem:

PESQUISADORA: Quem quer falar?
AF1: Cinema? [Linhas 10-11]

Tem-se uma questão que, ao contrário de se fazer impositiva, dá aos alunos o direito de escolherem se querem se expor ou não. Ao mesmo tempo, tal questão expressa certa dose de desconfiança: os estudantes realmente se lembram da atividade anterior? O tempo entre as duas atividades teria apagado de suas memórias o conteúdo da atividade¹¹²? A padronização não é suficiente para a pesquisadora-educadora. E a certeza do “sim”, de fato, se esvai com a resposta de AF1 que, na verdade, é uma pergunta: “*Cinema?*”. AF1 não está certa de que o tema da atividade anterior era cinema. Mas mesmo assim, ela se coloca e, com isso, rompe com a formalidade que se fazia presente até então. Esse rompimento é utilizado pela pesquisadora-educadora para dar sequência à aula:

PESQUISADORA: Cinema, muito bem... nós falamos um pouquinho não só sobre o cinema, a gente falou também sobre vídeos, sobre a TV...
AM11 (*interrompendo a fala da pesquisadora*):... novela...
PESQUISADORA:... novela. Eu vim aqui aquele dia justamente pra isso, pra gente se conhecer melhor, pra eu saber o que que vocês gostam de assistir, o que vocês não gostam no cinema... e agora a gente vai aprender um pouco mais sobre cinema, algumas coisinhas. É... vocês me disseram no nosso último encontro que tinham algumas coisas que vocês queriam aprender sobre cinema, não é? Eu lembro que alguém me falou que queria aprender como funcionava a câmera lenta... né, quê mais? Me refresquem a memória.
AM13: A parte da câmera lenta foi eu que disse.
AF8: Quando, é... tipo... a parte do tiro. Quando leva um tiro.
PESQUISADORA: Que mais?
AM5: Uma cena de morte!
AM13: Cena de sangue!
AF4: O ângulo da câmera.

¹¹¹ Roda de conversa sobre cinema, realizada em 20/06/2018.

¹¹² Dois meses se passaram entre uma atividade e outra.

A pesquisadora-educadora inicia sua fala valorizando a resposta de AF1, ainda que não tenha explorado de maneira profunda o sentido de sua questão. E ao mesmo tempo em que a aluna estava insegura em sua fala, a pesquisadora-educadora parecia também não ter certeza, ainda, se os alunos de fato se lembravam da atividade. Por isso sua resposta imediata: “[...] *nós falamos um pouquinho não só sobre o cinema, a gente falou também sobre os vídeos, sobre a TV...*”. Embora exista a hipótese de que os alunos de fato se lembrassem do que havia sido discutido, a pesquisadora-educadora os estimula com algumas pistas, para que, com isso, ela possa averiguar o que foi apreendido. E sua estratégia didática parece surtir efeito, visto que AM11 a interrompe: “... *novela...*”.

É curioso que a menção da novela, além de revelar que, de fato, o aluno se lembra da roda de conversa sobre cinema – por se tratar de algo bastante específico –, ele se lembra de algo referente à sua própria fala, visto que os próprios alunos trouxeram para o debate as novelas que gostavam de assistir. Então não se trata de uma lembrança mais ampla daquilo que foi pontuado pela pesquisadora-educadora, mas sim da forma com que sua participação se sucedeu durante a atividade. E isso não é desconsiderado pela pesquisadora-educadora que, do mesmo com que levou em conta a questão de AF1 sobre o cinema, endossou a resposta do aluno ao confirmá-la. Aproveitando esse movimento, ainda, ela utiliza elementos trazidos pelos alunos na roda de conversa sobre cinema para insistir que eles falem, em uma tentativa de romper com a mecanização pressuposta: “*Eu lembro que alguém me falou que queria aprender como funcionava a câmera lenta... né, que mais? Me refresquem a memória*”.

Refrescar a memória não é algo realmente necessário para a pesquisadora-educadora, visto que o texto revelou que ela se lembrava do que já havia ocorrido. Trata-se de um falso pedido, que pode ser traduzido como uma estratégia pedagógica que visa, concomitantemente, estimular a participação dos alunos e verificar o que era lembrado. E, com as respostas obtidas, percebe-se que sua estratégia foi bem-sucedida, visto que, a partir daqui, os alunos passam a se colocar de maneira mais espontânea do que haviam se colocado até então.

Sem desconsiderar que as respostas dos estudantes contenham indícios de uma elaboração dos contextos diversos em que estão inseridos – principalmente no tocante aos argumentos sobre “*tiro*”, “*sangue*” e “*morte*” –, entendemos que, no contexto desta atividade, estes argumentos revelam algo da concepção de cinema da qual os estudantes partilham. Esta, parece estar associada ao interesse pelas técnicas cinematográficas – tanto aquelas utilizadas na

produção de cenas densas em violência quanto às que dão sentido para a construção formal do filme: o “*ângulo da câmera*” e “*como faz o filme*”. Percebe-se, neste momento inicial da atividade, que a técnica – especialmente no que diz respeito à construção de detalhes – se sobressai em relação a outros aspectos, por exemplo, a narrativa ou os próprios mecanismos de base utilizados para dar movimento às imagens. Com isso, percebemos que se trata de uma concepção de cinema que é ainda pouco elaborada, que é ainda superficial, e é predominantemente modulada pela formação do *gosto* modelado pelo consumo do cinema *mainstream*, no qual a violência é algo sintomático por estar associada aos processos de identificação – com um padrão cultural esteticamente violento – operados pela indústria cultural.

É interessante que a ênfase dada pelos alunos às cenas de sangue, morte e tiro, que remetem à violência, pode expressar também um interesse específico por elementos que são impressionantes do ponto de vista visual e da construção imagética: o que impressiona e que gera interesse é a forma com que a violência é retratada – predominantemente, por meio de efeitos especiais e cenas carregadas de estímulos. Isso é perceptível quando o contraponto é colocado: os alunos não afirmam estar interessados na construção de cenas carregadas de diálogos densos em um tipo de violência psicológica ou verbal. Há interesse pela imagem que choca, que escandaliza, que violenta por seu próprio caráter visual. Tal concepção inicial de cinema acaba por tolher a possibilidade de se relacionar de maneira mais profunda com filmes que, por exemplo, apresentam outras temporalidades, outras cadências. Neste sentido, a aparição da faceta técnica em primeiro plano pode ser considerada um indício da forma com que a experiência com o cinema se constitui no âmbito da formação cultural.

Em um sentido pedagógico, as respostas dos estudantes indicam também que a estratégia da pesquisadora-educadora foi bem-sucedida, uma vez que, pela primeira vez, houve um rompimento com o coro, que passa a dar lugar à espontaneidade. Suas falas, aqui são falas de pessoas que se colocam de maneira individual, que expressam seus desejos e suas expectativas. Tal rompimento demonstra que existe uma vontade aprender que contradiz a vontade que a pesquisadora-educadora tem de ensinar: o texto não revela, em momento algum, que o intuito das atividades da pesquisadora é direcionado para as questões mencionadas pelos estudantes. Todavia, isso não parece estar claro para eles, o que se explica pela colocação da pesquisadora-educadora: “*vocês me disseram no nosso último encontro que tinham algumas coisas que vocês queriam aprender sobre cinema, não é?*”. Ela dá abertura para que os alunos criem uma expectativa equivocada sobre o que acontecerá nos próximos meses, ao passo que os alunos puderam

expressar, anteriormente, seus interesses. Essa expectativa é minimizada em sua próxima colocação:

PESQUISADORA: Então, vocês me falaram tudo isso mesmo. E a gente vai aprender algumas coisas. Não exatamente isso que vocês me falaram. Mas a gente vai aprender sim sobre cinema: sobre como se faz cinema, o porquê se faz cinema, sobre o que significa produzir um filme... a gente vai aprender a olhar de um jeito diferente pra aquilo que a gente assiste, a pensar mais sobre tudo que vemos... principalmente os filmes. A gente vai aprender também um pouquinho sobre a história do cinema... então eu vou passar bastante tempo aqui com vocês, até o fim do ano, pra gente conversar sobre isso. Tudo bem até aqui? [Linhas 29-36]

Diante daquilo que os alunos esperam, a reação da pesquisadora-educadora é frustrá-los: *“E a gente vai aprender algumas coisas. Não exatamente isso que vocês me falaram”*. A frustração é entendida, aqui, como parte de um processo educativo, e esse processo se inicia logo na apresentação da atividade. Esse momento educativo não sucede de forma impositiva, uma vez que não se desconsidera ou se diz, logo de cara, que aquilo que foi colocado pelos alunos está errado; ao mesmo tempo em que são frustrados, suas expectativas são redirecionadas quando a pesquisadora coloca de maneira mais explícita suas intenções formativas: *“aprender a olhar”*, *“pensar sobre”*.

Quando a pesquisadora-educadora utiliza esses termos, revela-se concomitantemente sua expectativa em torno de um processo de reeducação do olhar e a dimensão de um rompimento com o fluxo escolar rotineiro, que não se presta a tal proposição. Ela pretende desestabilizar, logo de cara, as colocações dos alunos, e reside aí uma dimensão didática: revela-se sua intenção de se afastar tanto da didática escolar tradicional quanto da exclusividade da dimensão técnica que circunda a concepção de cinema das crianças. *“Porque”*, *“como”*, são termos que revelam essa proposição. Em um modelo escolar demarcado pela lógica instrumental e das competências, a proposição da pesquisadora-educadora se apresenta como uma aproximação daquilo que se entende por reflexão filosófica – algo que pouco tem espaço neste modelo, e que visa justamente questionar os *“porquês”* e os *“como”*. No entanto, fica a questão: os alunos estariam abertos a essa proposição?

Em seguida, a pesquisadora-educadora se apropria de um tom mais investigativo ao questionar os alunos sobre a produção de filmes que estavam então sendo realizadas pela professora responsável pela sala:

PESQUISADORA: Eu fiquei sabendo também que vocês estão fazendo um filme com a Professora A*, é isso?

ALGUNS ALUNOS: Sim.

PESQUISADORA: Quem quer me contar como que vocês estão fazendo isso?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Ninguém quer me contar?

AF1: É porque dá meio que vergonha, né...

PESQUISADORA: Não precisa ter vergonha. É só me contar como que vocês estão fazendo... você quer falar?

AM4: Ahan. É sobre a chegada dos portugueses.

AM6: É... é... a curiosidade dos portugueses sobre os índios...

AM14: O Tratado de Tordesilhas.

PESQUISADORA: Me conta agora... como que vocês estão fazendo isso? Como que é? Vocês têm um roteiro, alguém escreve... como é?

AF4: As... duas pessoas são tipo o que... chefe, assim... que faz as coisa lá. Eles escreve.. pesquisa, escreve, aí escolhe o ator, né. Dá o papel pra pessoa ensaiar, e a professora filma.

PESQUISADORA: Olha, legal! Então são vocês mesmos que fazem tudo isso? A professora só filma? Como é feita a filmagem?

AF1: A gente, tipo assim... é... a gente escolhe um lugar aqui da escola. Um lugar meio... tipo, se tá falando de índio, a gente vai num lugar que tem árvore. Pra parecer, né... o lugar dele. Aí o resto que num tá participando senta quietinho, e a professora grava no celular dela. [Linhas 38-60]

As falas dos alunos sobre essa questão são relevantes para a reconstrução da atividade na medida em que revelam mais indícios acerca da forma com que o cinema adentra a escola e como esse tipo de apropriação delimita a concepção das crianças em relação à linguagem cinematográfica. Inicialmente, destacamos neste trecho o silêncio dos alunos frente à questão da pesquisadora. Esse silêncio pode significar que os alunos estão ainda muito frustrados, devido à colocação anterior da pesquisadora, por entenderem que não vão aprender aquilo que gostariam. Outra hipótese é a de que os alunos não tenham segurança para falar sobre o trabalho realizado pela professora, que poderia não ter explicitado para eles o real sentido da atividade. Ou, ainda, as crianças podem ter sentido intimidadas pela própria posição da pesquisadora-educadora: ela é alguém que se apresenta como uma entendedora de cinema, e a atividade já realizada por eles pode ser julgada, avaliada. Também não descartamos a hipótese de que a pesquisadora-educadora tenha conduzido a atividade de maneira errônea, por colocar essa questão em um momento inadequado, logo após ter explicitado o que ocorreria em seguida: ela gerou uma nova expectativa e, abruptamente, mudou o decurso da discussão.

Diante desse silêncio, a pesquisadora-educadora se espanta, mas ainda assim insiste que os alunos falem sobre a experiência com a professora. E, na fala de AF1, revela-se um indício da motivação da ausência de argumentos dos alunos: “É porque dá meio que vergonha, né...”. O

silêncio se revela, então, como um indício da vergonha. Mas vergonha de quê, especificamente? Esse é o primeiro momento que alguém afirma estar envergonhado, e esse embaraço parece indicar uma expressão de insegurança – ou mesmo vergonha do filme que estão produzindo. Além disso, a pesquisadora-educadora ainda é uma desconhecida, visto que o vínculo parece não ter sido consolidado com firmeza e, com isso, a dificuldade de se expressar livremente se amplia.

Em seguida, outros alunos passam a dar algumas informações desconexas – em termos da temporalidade histórica – sobre o que parece ser o enredo do filme. Há uma hesitação em torno das respostas, demarcada pelos constantes “é... é...”. Os alunos parecem ter dificuldades para falar sobre esse conteúdo e, ainda, filmá-lo, visto que eles não parecem ter total certeza do que está sendo realizado. Com isso, entende-se que a vergonha mencionada por AF1 esteja associada de modo mais efetivo com essa insegurança em relação à atividade por eles realizada. Em uma tentativa de ampliar sua investigação, a pesquisadora-educadora questiona como esse trabalho de produção fílmica está sendo executado – questão que ilustra de maneira direta sua curiosidade pelo âmbito da didática.

Com a resposta de AF4 e AF1, enfim, é possível uma aproximação do sentido imanente daquilo que é realizado pela professora responsável pela sala: tem-se um tipo de produção que tem como foco o desenvolvimento de uma narrativa, onde a filmagem é um adendo, transformando o “filme” em algo que se aproxima mais de um teatro filmado. A centralidade é atribuída à interpretação cênica dos alunos. Não parece haver uma preocupação efetiva com a manipulação da câmera, por exemplo, que fica a critério unicamente da professora, ou com o estudo da forma com que os planos serão filmados. AF4 se refere ao “*chefe*” – aquele que pesquisa, que escreve, que se responsabiliza pela consecução de praticamente todo o processo – como uma figura de autoridade dentro do grupo, um estudante que se sobressai aos outros que participarão apenas do momento da filmagem. Trata-se de um trabalho que ilustra tanto a fragmentação do processo educativo – visto que os alunos não têm acesso ao todo significativo – e do próprio processo de produção cinematográfica, pois nem todos os alunos participam de todos os processos de produção.

É interessante que, mesmo se distanciando da prática de passar filmes como recurso de apoio didático aos conteúdos, como afirmamos ser usual, entende-se que o tipo de produção fílmica arquitetada pela professora também se torna uma forma de dar suporte aos conteúdos, de transformar a aula de história em uma aula divertida, diferenciada, por meio do argumento de que irão produzir um filme. Tem-se um indício, com isso, de que as respostas anteriores dos alunos são advindas também da forma com que a professora conduz o processo de produção fílmica: um processo apartado da reflexão sobre a linguagem cinematográfica propriamente dita, ou mesmo da

reflexão sobre a experiência de se produzir filmes, subsumindo-a ao componente curricular de história.

Trata-se, ainda, de uma atividade de cunho seletivo: “[...] *o resto que num tá participando senta quietinho, e a professora grava no celular*”. Em um grupo de vinte e cinco alunos, espera-se que todos se envolvam com a atividade; todavia, a fala de AF1 revela que o processo de produção, além de fragmentado, é um processo do qual apenas alguns alunos participam, enquanto os outros se sentam e observam. Um processo que, implicitamente, revela um tipo de educação autoritária, que se dá com base na força, visto que a maioria da turma deve se “sentar quietinha”. Além disso, tal atividade revela um processo formativo modulado pela pedra da estereotipia – como no exemplo citado por AF1: “[...] *se tá falando de índio, a gente vai num lugar que tem árvore. Pra parecer, né... o lugar dele*”. Da mesma forma que a indústria cultural, sob a forma do cinema *mainstream*, reforça estereótipos e sua manutenção em favor da identificação com o público, a professora se apropria deste processo em suas produções fílmicas em sala de aula, legitimando, assim, a semiformação estética promovida neste âmbito.

Logo após essa investigação inicial, a pesquisadora-educadora passa, então, a se colocar de maneira mais efetiva como professora:

PESQUISADORA: [...] Pessoal, todo mundo prestando atenção em mim agora. Voltando ao nosso papo de hoje. A gente vai conversar um pouquinho sobre a história do cinema, e vamos assistir um filme. Tá bom?

AM12: Uuuuuh...

AM10: Ebaaa!

PESQUISADORA: É um filme um pouco diferente daquele que vocês me falaram que gostam. Mas aí depois vocês me contam o que acham desse filme. Agora eu quero saber de vocês: alguém aqui sabe como nasceu o cinema? Alguém tem ideia do que que aconteceu lá no passado pra gente ter cinema? [Linhas 66-74]

Quando a pesquisadora-educadora pede que os alunos prestem atenção, que se voltem para ela naquele momento, há um direcionamento educativo que é, primeiramente, associado à disciplina: para que a aula transcorra de maneira adequada, é preciso que os alunos estejam concentrados, ouvindo o que ela tem para lhes propor. Em segundo lugar, o sentido educativo se associa à importância daquilo que ela vai falar: os alunos precisam prestar atenção porque existe algo no conteúdo de sua fala que ela julga ser relevante para o processo formativo em questão.

As reações de AM12 e AM10 parecem apontar que há um interesse pelo que será realizado. Os alunos comemoram algo que foi dito pela pesquisadora-educadora, e a hipótese é a de que a comemoração seja porque um filme será exibido: o cinema como algo que foge à rotina

escolar, da sala de aula, um momento diferenciado. Logo, os alunos estão em um momento em que estão *perdendo* aula. A aula, entendida em acordo com o modelo tradicional, é algo que afasta os indivíduos do deleite; a rotina do caderno, das carteiras, da lousa, da cópia com a qual se deparam diariamente é algo que os estudantes, normalmente, entendem como algo maçante e cansativo. Quando a pesquisadora-educadora afirma que vai exibir um filme, eles veem uma oportunidade de fugir ao controle da sala de aula para obter certa dose de entretenimento – visto que o cinema é estruturalmente visto sob essa óptica no âmbito da cultura escolar. As ações da pesquisadora-educadora apontam que o tipo de atividade que será ali desenvolvida foge ao modelo tradicional – embora ela afirme sua intenção de constituir um espaço para pensar sobre o cinema, o que não implica que ela vá abordar o cinema em sua faceta usual. Percebe-se, com isso, que até então se revela uma constante tensão entre a intenção formativa da pesquisadora e a expectativa dos alunos, visto que estas se contradizem.

O ponto de partida para a abordagem do conteúdo sobre cinema, em sua intervenção, se inicia com uma questão de cunho bastante amplo: “*Alguém aqui sabe como nasceu o cinema?*”. A partir daí, desenrola-se a seguinte interação:

AF1: Veio do teatro?

PESQUISADORA: Hmm... será? Quem mais?

AF6: Tipo... tem lá pessoas ensaiando teatro, aí chega... qualquer pessoa, assim, e filma.

PESQUISADORA: Mas já existia câmera cento e tantos anos atrás? Dava pra filmar?

(*Alguns alunos murmuram bem baixo que não*)

PESQUISADORA: Não? O que vocês acham?

ALUNOS (*em coro*): Não!

AF10: Tem a ver com a escritura dos homens da caverna na parede?

PESQUISADORA: Por que você acha isso?

AF10: Ai, num sei... tipo, eles pintavam e davam um jeito das imagens se mexer... com o fogo...

PESQUISADORA: Usando a sombra?

AF10: É. Tipo isso.

PESQUISADORA: Interessante a sua ideia. Mas vamos pensar mais um pouquinho nessa questão.

AF7: Fotos?

PESQUISADORA: Fotos, olha só que interessante. Estamos chegando lá.

AM8: Das pinturas?

AF1: É... é... pega uma foto. Aí tipo, pega várias fotos em sequência, aí vai gravando. Uma, aí tipo corta, e aí vai. Outra, aí corta. Aí vai, corta, vai, corta...

PESQUISADORA: Ah, olha só que legal o que a colega falou. Que são várias fotografias, é isso? E aí que que acontece depois? Me fala você.

AF1: É isso, acho... vai fazendo as fotos, cortando, colando, e aí dá um filme. [Linhas 75-97]

A questão da pesquisadora-educadora é entendida como uma questão formativa. Ao contrário de iniciar a atividade mostrando aos alunos um conceito prévio daquilo que entende por cinema, ou apresentando dados históricos, ela permite que os alunos explorem os sentidos daquilo que sabem ou imaginam sobre a historicidade da linguagem cinematográfica. Percebe-se, na sequência, que sua proposição é plantar dúvidas, ampliar as vias de reflexão e o espaço para que os alunos se coloquem frente ao que sabem previamente sobre a história do cinema: isso se evidencia, por exemplo, quando AF1 pergunta se o cinema teria nascido do teatro, e a pesquisadora lhe responde: “*Será?*”. Para isso, ela precisa que os alunos interajam.

As respostas dos alunos a essa questão também revelam um movimento interessante, que cresce no levantamento de hipóteses. As crianças parecem estabelecer um caminho reflexivo a partir da interação estabelecida. A primeira colocação, de AF1, não é aprofundada – embora não esteja associada à concepção de cinema enquanto teatro filmado. Sua resposta é endossada por AF6, que explora essa ideia: “*Tipo... tem lá pessoas ensaiando teatro, aí chega... qualquer pessoa, assim, e filma*”. A insistência na associação entre cinema e teatro pode ser entendida como um reflexo da forma com que a professora se apropria da produção cinematográfica em suas aulas – visto que o foco reside na produção de uma cena que será então filmada. Além disso, sua resposta aponta para o distanciamento entre cineasta e público: a aluna afirma que qualquer pessoa pode filmar um filme. Não é necessária uma formação prévia, ou que aquele que filma estabeleça critérios para a filmagem. O cinema é entendido aqui como algo acessível – talvez pela ideia de que ter uma câmera, contemporaneamente, é algo comum. Todos somos produtores de imagens, e isso é algo simples de ser feito. Neste sentido, a fala da aluna revela uma não-compreensão da dimensão histórica da linguagem cinematográfica, que é entendida a partir do contexto hodierno.

Ao contrário de apontar erros ou acertos nas respostas das alunas, a pesquisadora-educadora continua incentivando a reflexão sobre sua questão inicial. Tais questões foram entendidas, neste momento, como questões que geram certa crise na concepção de cinema pré-estabelecida: ao perguntar “*Mas já existia câmera cento e tantos anos atrás?*”, por exemplo, promove-se uma desmobilização das certezas já consolidadas e uma abertura à reflexão sobre outras possibilidades que não aquela já afirmada. Com isso, se deduz que há certo caráter socrático nas questões colocadas pela pesquisadora: tal como em *Mênon*, a pesquisadora-educadora não se dá por satisfeita com os argumentos de seus interlocutores – uma vez que, ao que parece, seu objetivo é fazê-los abandonar a segurança dos saberes já consolidados.

A resposta de AF10, que associa o cinema à “*escritura dos homens da caverna na parede*”, além de revelar que, de fato, o levantamento de hipóteses acontece em um movimento

crescente, demonstra uma compreensão mais elaborada sobre o cinema enquanto imagem em movimento e enquanto linguagem – visto que a pintura rupestre é concomitantemente arte e forma de comunicação. Em seu argumento se materializa certa associação com aquilo que é entendido como *pré-cinema*. Se o cinema passa a promover a manipulação técnica que dá movimento às imagens, não significa que isso não aconteça por outras vias; a fala da aluna remete à historicidade que irá culminar na técnica cinematográfica. Ela não recorre a uma explicação técnica sobre o cinema, mas sim a uma hipótese que vincula temporalidade e imagem em movimento.

A resposta de AF7, que cita a fotografia, é entendida como uma consequência da interação que se estabeleceu até então – tanto a partir das questões da pesquisadora-educadora quanto das respostas das outras crianças. Percebe-se, com isso, que um encadeamento reflexivo é engendrado no grupo, em que a construção da reflexão não parte da pesquisadora-educadora, mas sim da forma com que as questões são colocadas. E esse movimento culmina com a resposta de AF1, que desvenda o mecanismo básico de funcionamento do cinema – na leitura de uma criança que, com suas palavras, expressa a forma com que as imagens cinematográficas são produzidas. Percebe-se que os alunos partiram da primeira manifestação da arte para chegar à um tipo de produção cinematográfica mais elaborada. E, a partir dessas respostas, a pesquisadora-educadora passa a dialogar com os alunos, tornando-se uma interlocutora do processo reflexivo engendrado:

PESQUISADORA: [...] Qual a diferença entre o cinema e a fotografia? Na fotografia a gente consegue uma imagem estática. A foto não se movimenta. E no cinema a gente já tem outro tipo de imagem, que é a imagem em movimento.

AF5: É verdade. Mas... tem como fazer filme de foto?

PESQUISADORA: Os filmes são feitos a partir das fotografias. Quase tudo que vocês falaram está no caminho pra gente entender o cinema. Tanto a colega que falou do desenho das cavernas, a colega que falou da fotografia, o teatro filmado... tudo isso tem uma relação com a história do cinema. Por exemplo, quando a gente pensa em uma sombra. A colega falou das sombras do fogo na caverna. Todo mundo aqui já fez sombra com a mão contra a luz?

ALUNOS: Sim.

PESQUISADORA: A gente consegue ver o movimento, não consegue?

(Alguns alunos murmuram que sim, outros que não)

PESQUISADORA: Sim ou não e por quê? Não senti firmeza.

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)* Sim! *(Começam a testar as sombras com a luz da sala).*

PESQUISADORA: Isso é uma forma da gente dar movimento pra imagens estáticas, paradas. Isso é, por exemplo, um dos princípios do teatro de sombras chinês, vocês já viram? Então. Ainda não é cinema. Mas também é um jeito de dar vida pras imagens. Quando o cinema surge, ele vai usar outro meio pra movimentar as imagens. Mas antes do cinema propriamente dito, as pessoas já faziam isso de outra forma. Tudo bem até aqui? [Linhas 99-121]

Ao mesmo tempo em que ela se torna interlocutora dos alunos, tomando suas falas como referência para a elaboração de seu argumento, ocorre um momento de instrução sobre o conteúdo propriamente dito. Tem-se um momento explicativo, centrado na apresentação de uma série de elementos associados à historicidade do cinema. Tal conteúdo é vinculado à experiência cotidiana dos alunos quanto a pesquisadora-educadora questiona: “*Todo mundo aqui já fez sombra com a mão contra a luz?*”. Ao fazê-lo, entende-se que ela os convida a pensar na própria experiência e na relação que esta experiência possui com o âmbito da linguagem cinematográfica, de maneira geral. A forma de comunicação pedagógica, até o presente o momento, revela-se em uma alternância, em que questões que geram a reflexão e momentos de instrução são colocados para os alunos: a pesquisadora-educadora espera que os alunos tenham desenvolvido suas hipóteses para fazer suas intervenções – seja através de novas questões, seja com elementos de instrução sobre a linguagem cinematográfica.

Em seguida, a pesquisadora-educadora busca uma forma de comprovar seus argumentos explicativos e, ao mesmo tempo, dar seguimento ao processo reflexivo:

PESQUISADORA: Se eu falar... se eu mostrar isso aqui pra vocês agora (*pega um taumatrópio*). Vou vir aqui pertinho. Quem consegue enxergar? A gente tem uma imagem de um lado que é um... peixe. Um peixe bem grande.
AF2: Um peixe menino, né?
PESQUISADORA: E aqui a gente tem um peixinho. Se eu girar isso aqui, olha o que acontece. O que parece?
(*Alunos falando ao mesmo tempo*)
AM3: Nossa! Que maluco!
AM13: Ai, não consigo ver, prô...
AF12: Ah, que legal!
AF3: Quando você gira parece que ele tá dentro da boca dele!
PESQUISADORA: Vou passar aí pertinho pra todo mundo ver.
(*Passa pela sala*)
(*Alunos exclamam: Nossa! Que legal! Uau!*)
PESQUISADORA: Isso se chama taumatrópio. Se eu falar pra vocês que isso aqui pode ser considerado um pré-cinema vocês acreditam?
ALUNOS (*em coro*): Sim!
PESQUISADORA: Por que? Por que que vocês acreditam em mim?
(*Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo*) [Linhas 122-141]

Tem-se uma estratégia didática que, imediatamente, gera o interesse dos alunos. Mas não se trata de uma estratégia descomprometida com o conteúdo em questão, não se trata de uma ilustração divertida daquilo que estava sendo colocado anteriormente. A pesquisadora-educadora não apenas mostra o objeto, mas o vincula a uma reflexão mais profunda sobre a história do cinema. A materialidade da atividade aponta que toda a interação inicial culmina nesse momento,

no qual os alunos parecem de fato estar interagindo de maneira espontânea com suas proposições. O vínculo parece, enfim, ter se estabelecido – e isso se revela na fala de AM13: “*Ai, não consigo ver, prô...*”. O uso do termo “prô” – abreviação de professora – indica não apenas que a pesquisadora-educadora se integrou à sala de aula como uma professora, de fato, mas também que essa integração aconteceu pela via do afeto buscado desde o início.

Outro elemento que se destaca no trecho em questão é a forma com que a pesquisadora-educadora desmobiliza o coro quando da resposta para sua pergunta: “*Por que vocês acreditam em mim?*”. Tal questão continua expressando a materialidade de uma questão socrática: trata-se de uma pergunta desconcertante, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista da pesquisa – e isso se revela na forma com que os alunos respondem, todos falando ao mesmo tempo. Com isso, ela se coloca:

PESQUISADORA: Olha lá, um de cada vez! Lembrando da nossa regrinha, sempre levantar a mão pra falar.

AF8: Ela é tipo... uma imagem em seguida da outra que forma como se fosse uma cena.

PESQUISADORA: É quase isso. A gente tem imagens em movimento aqui, olha só (*mostrando novamente o taumatrópio*).

AM11: Um dia eu vi um filme que... era desse jeito. Eu vi... como se fosse um negócio gigante, assim...

PESQUISADORA: Então, todos os filmes que a gente vê tem isso. Porque mais do que uma cena, isso é a base do filme. Por que a gente consegue enxergar as duas imagens como se fossem uma?

(*Silêncio*) [Linhas 142-151]

Chama a atenção, neste trecho da aula, o silêncio dos alunos frente à questão da pesquisadora-educadora: “*Por que a gente consegue enxergar as duas imagens como se fossem uma?*”. Diversas hipóteses foram levantadas sobre esse silêncio. Primeiramente, é importante colocar que sua questão possui forte cunho técnico, associado a um dos mecanismos de base da produção cinematográfica. Ao contrário de permanecer restrita à superfície, a pesquisadora-educadora tenta encaminhar os estudantes para a dimensão abstrata: não basta que eles manipulem o taumatrópio. É necessário que eles reflitam sobre o objeto, elaborem sua significação no que diz respeito ao vínculo com a técnica cinematográfica. E, diante deste convite à reflexão, os estudantes silenciam.

A ausência de respostas pode significar que os alunos, de fato, não sabem a resposta para a pergunta. Seria este o silêncio frente ao desconhecido, ao surpreendente, frente a uma reflexão nunca antes estabelecida. A pesquisadora-educadora opta por trazer uma questão associada à técnica cinematográfica, mas não aquela que os alunos citaram no início da atividade. Até então,

os alunos pareceram estar abertos ao que a pesquisadora-educadora propõe; eles demonstram estar abertos para aprender. Neste sentido, o silêncio poderia materializar um momento de reflexão sobre a questão – visto que são questões que, pelas indicações do protocolo, são novas para os alunos. Há um conteúdo que ainda não foi elaborado, e, por isso, há também a hipótese de que eles não sabiam como proceder diante do que foi colocado.

Ainda, cogitamos que os alunos possam ter se sentido intimidados frente ao processo reflexivo, e isso, possivelmente, gerou algum tipo de medo. Anteriormente, os alunos afirmaram sentir vergonha de se colocarem de maneira mais efetiva. Embora isso tenha se perdido depois de algum tempo, novamente, aqui, as crianças podem não ter se sentido seguras para falar. Isso porque não se trata de uma pergunta fácil e simples; não há uma resposta direta para uma pergunta direta. Não se trata de uma questão objetiva. Neste sentido, poderia se questionar: estaria a pesquisadora-educadora sobrecarregando os alunos na densidade de suas reflexões de cunho abstrato? As crianças estariam preparadas para acompanhá-la nesse processo reflexivo-filosófico? Percebendo o silêncio dos alunos, a pesquisadora-educadora busca dar pistas, em uma tentativa de auxiliá-los:

PESQUISADORA: O taumatópio é um brinquedo óptico. E por que óptico?
AM4: Por causa da óptica, do olho... [Linhas 152-153]

Ao contrário de dar respostas, ela apresenta aos alunos elementos que podem encaminhá-los à profundidade do tema. E, de fato, a resposta de AM4 revela que essa estratégia didática surtiu algum efeito, uma vez que as possibilidades de associação se corporificam em sua resposta – que, embora tenha avançado frente ao silêncio, ainda não é uma resposta elaborada, com base em um conhecimento prévio sobre a linguagem cinematográfica. AM4, aqui, está exercitando sua capacidade imaginativa, de maneira bastante elementar. Após essa resposta, a pesquisadora-educadora apresenta o seu próprio argumento:

PESQUISADORA: Porque a gente tem uma ilusão de óptica. O movimento faz com que a gente entenda essas duas imagens como sendo uma só. A gente tem a ilusão de que é uma só. Tem uma parte do nosso olho que chama retina. A retina é capaz de reter uma imagem por um tempo, depois que ela desaparece... questão de milésimos de segundos. A gente pode perceber isso quando olha pra luz e rapidinho olha pra outro lugar. A gente continua enxergando a luz por alguns segundos. Então é isso que acontece aqui nesse brinquedo... no taumatópio. Por isso a gente tem a ilusão de que é uma imagem só. [Linhas 154-161]

Tem-se novamente um momento instrutivo, no qual a pesquisadora-educadora explica para os alunos o significado do fenômeno da persistência retiniana. Trata-se da explicação de um conteúdo que não é simples, o que por si só já exige alto nível de elaboração e abstração. A pesquisadora-educadora, inclusive, utiliza termos e expressões que não são comuns na rotina de uma criança: “retina”, “ilusão”, “reter”, “milésimos”. Ao contrário de explorar esses termos em sua significação, ela os toma como se fossem algo já conhecido, algo que as crianças já têm compreensão – quando, na verdade, estes termos poderiam ser elaborados de maneira mais detalhada. Os alunos saberiam o que é uma ilusão de óptica? Onde fica a retina, especificamente? Neste sentido, entende-se que tal conteúdo carecia de uma abordagem mais ampla e mais profunda.

Ainda, é possível questionar se os alunos, de fato, compreenderam o que foi colocado. É certo que o processo de apreensão de conteúdos em uma situação formativa é algo complexo, visto que este não ocorre de maneira padronizada e linear. Neste caso, de modo específico, há indícios de que a compreensão possa ter sido prejudicada pela forma com que a pesquisadora-educadora se colocou diante do conteúdo em questão. Todavia, o desfecho de sua fala demonstra que ela tenta se aproximar da experiência particular das crianças: *“A gente pode perceber isso quando olha pra luz e rapidinho olha pra outro lugar. A gente continua enxergando luz por alguns segundos”*. Aqui, tem-se um vocabulário menos formal e um indicativo da forma com que a persistência retiniana é mobilizada na esfera cotidiana. Então, ao mesmo tempo em que há um conteúdo complexo em jogo – que, para Almeida (2009, p. 24), se configura como parte do processo de *educação visual* promovido pelo cinema, “[...] cuja configuração estética é uma configuração política e religiosa¹¹³” –, há uma tentativa de se aproximar das vivências dos alunos – uma tentativa que não necessariamente teve o alcance que a pesquisadora-educadora intencionava.

Na sequência da aula, revela-se, novamente, uma contradição entre o tipo de formação que a pesquisadora-educadora aspira e as expectativas dos alunos em relação a uma formação que tem como objeto a linguagem cinematográfica:

¹¹³ O autor toma como ponto de partida a premissa de que, tal como nos templos religiosos, onde os fiéis, ao se depararem com as imagens que retratam o que é sagrado, passam por um processo de educação visual – que em muito se assemelha à educação propiciada pelo cinema: “Uma forma complexa e ao mesmo tempo simples de um viver cultural e social permeado de representações visuais em que percepção – ver a pintura, identificar com anteriores e imaginação – ligar uma cena à outra e ao assunto e, ao mesmo tempo, imaginar os elementos arquitetônicos entendendo as proporções (e as desproporções) e as pessoas e coisas pintadas (o anjo, a virgem, a auréola, a atmosfera espiritual) para poder percebê-los como uma história sagrada. Estamos dentro de um processo de educação cultural da inteligência visual. Uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político e religioso” (ALMEIDA, 2009, p. 24).

PESQUISADORA: Tem um outro aqui pra vocês verem, também. Um outro brinquedo óptico. Deixa eu ver se eu vou conseguir mostrar esse aqui pra vocês (*pega o FlipBook*).

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Aaaaah, eu sei!

AM1: Ah, esse é legal!

(*Burburinho pela sala*)

(*Pesquisadora passa entre as fileiras, mostrando o FlipBook para os alunos*)

AM3: Oloco!

AF4: Minha mãe me deu um desse de presente...

AM6: Que da hora...

AF8: Não consigo ver!

PESQUISADORA: Peraí que eu vou chegar aí no fundo.

AF9: Ah, oloco!

(*Burburinho pela sala e conversas enquanto a pesquisadora mostra o objeto*)

AM13: Ah, que bonitinho o gatinho!

AF5: Ai meu dedo AF6, toma cuidado...

AM8: Ahn? Que isso, bicho!

PESQUISADORA: Alguém sabe como isso daqui se chama?

AF1: Bloquinho de cinema!

PESQUISADORA: Ele tem um outro nome. Ele se chama FlipBook.

AF3: Ai é, verdade...

PESQUISADORA: Pessoal, vamo lá. Voltando aqui. Prestando atenção. Eu vou passar isso aqui pra vocês verem mais de perto. Cuidado pra não rasgar. Esse aqui é só passar as folhas de trás para frente.

AF3: Cê vai ensinar a gente... a fazer? [Linhas 164-188]

A contradição em questão encontra-se na fala de AF3: “*Cê vai ensinar a gente... a fazer?*”. Neste momento da aula, a pesquisadora-educadora tenta, novamente, mostrar como a lógica do cinema, das imagens em movimento, se expressa fora das telas. Tem-se uma estratégia didática que visa despertar a curiosidade – ou, em outros termos, uma espécie de *estremecimento* – que desmobilize uma formação estética que é demarcada de maneira massiva por aquilo que é digital. As crianças que participam da atividade fazem parte da era digital; a percepção de processos analógicos é restrita – pelo próprio peso de aparatos como celulares, games, televisores, dentre outros. E na “caixa preta” digital os processos não são tão evidentes quanto em aparatos que envolvem a manipulação manual e analógica – como no caso do taumatrópio e do FlipBook. Neste sentido, estes aparatos associados àquilo que se entende como pré-cinema podem proporcionar uma experiência que foge à identidade dos filmes do circuito *mainstream*.

Por um lado, percebe-se que parte das reações dos alunos revela que a curiosidade em relação ao objeto foi aguçada: AM3, AM1, AM6, AF9 e AM8 se surpreendem com o que acontece quando, manualmente, a pesquisadora-educadora manipula o FlipBook e uma narrativa imagético-visual se desenvolve no papel. Tem-se um rompimento com o fluxo usual, e esse rompimento gera espanto. Os alunos interagem com o objeto, são receptivos àquilo que a pesquisadora traz. Aqui,

não há reações automáticas, ou silêncios diante do novo, mas sim uma desestabilização da concepção prévia de cinema. Esse movimento é fruto de uma dimensão pedagógica na qual a pesquisadora-educadora faz sua explicação, e ao mesmo tempo, traz elementos novos que despertam a curiosidade e a vontade de aprender. Percebe-se que há um constante deslocamento em sua aula: a proposição de abordar a historicidade do cinema se expande, e os alunos são levados para outras camadas da produção/prática cinematográfica – indo cada vez mais fundo na temática em questão, desvelando elementos de uma determinada realidade em suas múltiplas facetas. E, para isso, não se recorre ao cinema como um recurso didático que se interpõe entre as crianças e a linguagem cinematográfica, mas sim à reflexão sobre o objeto fílmico em questão.

Por outro lado, percebe-se que nem todos os alunos parecem espantados com o objeto – enquanto algo que revela o mecanismo da imagem em movimento –, e isso se evidencia, por exemplo, nas falas de AM13 – “*Ah, que bonitinho o gatinho*” –, que parece mais atento à forma da imagem do que ao movimento, e de AF5 – “*Ai meu dedo AF6, toma cuidado...*” –, que parece atenta a algum outro movimento que está acontecendo na sala naquele momento, não percebido pela pesquisadora-educadora. Ao mesmo tempo em que essas falas revelam algo de muito humano e característico do universo infantil e das percepções acerca daquilo que acontece em sala de aula – visto que tudo pode ser motivo para um desvio de atenção –, percebe-se que nem todos os alunos encontram-se no lugar de reflexão que a pesquisadora-educadora espera.

Isso se evidencia na colocação de AF3 de forma mais explícita, de modo que se revela aí uma contradição entre a formação promovida pela escola e a formação a que aspira a pesquisadora. A aluna questiona se a pesquisadora-educadora irá ensiná-los a fazer o taumatópio e o FlipBook, demonstrando seu interesse em um fazer manual – *para que pensar sobre esse objeto, se podemos fazê-lo?* Produzir objetos do pré-cinema é algo que envolve processos e saberes com os quais os alunos já estão habituados e que já são rotineiros no trato pedagógico: recortar, pintar, colar, desenhar. Tais processos, por si só, não fomentam a reflexão filosófica sobre os objetos em questão; eles estão associados, de forma preponderante, a um procedimento técnico extrínseco e instrumental. Tal resposta poderia ser traduzida como: *a atividade realizada só terá utilidade se obtivermos um resultado palpável, concreto, que é a confecção dos brinquedos ópticos*. Há, em sua fala, uma expressão da racionalidade instrumental, que é legitimada pela escola e que demarca a forma de relação com os conteúdos. O tipo de reflexão proposta pela pesquisadora-educadora é algo com que os alunos não estão habituados, então há um elevado grau de dificuldade na lida com aquilo que é novo – mais ainda porque, diante daquilo que a escola proporciona, pensar sobre cinema pode ser entendido como uma finalidade sem fim,

uma vez que as intervenções da pesquisadora-educadora não são submetidas a nenhum tipo de avaliação institucional.

Após esse momento, a pesquisadora-educadora propõe novas reflexões sobre os brinquedos ópticos:

PESQUISADORA: Então, se eu falar pra vocês que esses brinquedos ópticos foram um tipo de pré-cinema... vamos pensar nisso. O cinema não é imagem em movimento? Então. As imagens que a gente vê na tela trabalham com essa ideia de ilusão de óptica. Por exemplo, vamos pensar naquilo que a colega falou, das fotos em movimento: no cinema são diversos fotogramas que dão forma pro filme. E a gente tem a ilusão do movimento contínuo. Bom, em vários lugares do mundo – na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, em vários países – as pessoas criaram meios, aparelhos e jeitos pra fazer as imagens se movimentarem. Um dos aparelhos mais famosos foi criado pelos Irmãos Lumière, na França, e ficou conhecido como cinematógrafo. Quando vocês pensam em uma câmera, o que vocês lembram?

AM14: A câmera que cê tá usando pra filmar a gente.

AM8: Celular?

AM4: Ah, isso que eles falou. Câmera que tira foto, filma, celular...

PESQUISADORA: Vocês acham que cem anos atrás existiam câmeras como essas? Eram câmeras iguais às que a gente tem hoje?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Não!

PESQUISADORA: Alguém sabe como se filmava cem anos atrás? Me fala.

AF6: É... elas eram cheias de fita, assim, com imagens, e passava bem rápido.

PESQUISADORA: As fitas passavam na câmera bem rápido, é isso? Me explica melhor.

AF6: É... é tipo assim. É... essas fitas que passam rápido passa por uma câmera que vai dar em outro lugar. Aí desse outro lugar a pessoa filma, tem que ficar apertando, assim... aí consegue passar. [Linhas 192-214]

Do ponto de vista didático, podemos perceber, até aqui, que esta aula se organiza na alternância entre momentos de instrução e questionamentos que geram o envolvimento dos alunos, de modo que eles reflitam sobre a temática, sendo desmobilizados em diversos sentidos, o que levanta dúvidas e incertezas. O conteúdo não é transmitido de maneira tradicional, mas sim desenvolvido na ordem da coletividade da sala de aula.

As colocações dos alunos frente à última questão da pesquisadora-educadora – “*Quando vocês pensam em uma câmera: o que vocês lembram?*” – revelam que, de fato, a concepção de cinema das crianças é endossada pelo tipo de relação que se estabelece, contemporaneamente, com os aparatos produtores de imagens, como os celulares. Manipular uma câmera é algo raro, visto que ela se torna obsoleta frente ao refinamento técnico dos celulares. A portabilidade desses aparatos, aptos à filmagem, fotografia e edição, desponta com mais evidência nas falas das

crianças. E o contraponto das perguntas da pesquisadora-educadora evoca sua intenção de retomar o processo histórico que permeia a faceta da técnica cinematográfica: para refletir sobre como aconteciam as filmagens cem anos atrás, é preciso realizar um exercício imaginativo, e é isso que se sobressai nas especulações de AF6. Tais especulações prosseguem:

PESQUISADORA: Me falem uma coisa... vocês acham que as imagens dessas câmeras de tantos anos atrás é igual ao tipo de imagem que temos hoje? Que vemos no cinema, na TV?
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Não!
PESQUISADORA: Por que? Que que tinha de diferente?
AM10: Era branco e preto.
AF6: A metade não era HD...
PESQUISADORA: Oi?
AF6: A metade dos filmes não era HD... quase nenhum filme era HD.
PESQUISADORA: É, acho que você pode dizer que nenhum filme era HD, né?
AF14: Que nem na foto... tinha que abanar o filme antes de ficar pronto.
PESQUISADORA: Será?
AF14: Não sei...
AM11: Na hora que tipo assim, eles tava correndo, parece que eles tava andando. De tão devagar que é...
PESQUISADORA: Você acha que a imagem era mais lenta?
AM11: Ahan. [Linhas 220-236]

Confirma-se a hipótese de que a linguagem cinematográfica é compreendida, pelos alunos, a partir da perspectiva dos aparatos aos quais se têm acesso contemporaneamente – visto a comparação de AF6 com os filmes *High Definition* – e da qualidade desses aparatos: AM11 cita a questão da velocidade que revela uma marca do contexto em que está inserido. Se as crianças estão imersas na relação com produtos cada vez mais densos em velocidade, é compreensível o endosso do estereótipo de que as imagens de filmes antigos são imagens lentas.

Após esse momento inicial de discussão sobre os brinquedos ópticos e sobre os contrapontos entre elementos da linguagem cinematográfica contemporânea e os vínculos com os processos técnicos que demarcam a historicidade do cinema, os alunos são preparados para a exibição do filme “*A chegada do trem à estação*”, produzido pelos Irmãos Lumière:

PESQUISADORA: Pessoal, eu vou passar pra vocês aqui agora um filme que ficou bastante conhecido por ser um dos primeiros filmes do mundo. Foi um dos primeiros filmes, assim, da história do cinema, que a gente tem registro. Ele foi feito lá na França pelos Irmãos Lumière. Alguém já ouviu falar?

(*Silêncio*)

PESQUISADORA: Foram os Irmãos Lumière que criaram aquilo que a gente conhece como cinematógrafo. Que que é o cinematógrafo: foi o

primeiro aparato usado pra se fazer filmes um pouco mais elaborados. Então vou apagar a luz e a gente vai ver. Mas ó... vamo fazer uma coisa? Passa os brinquedos ópticos aqui, depois eu devolvo. Pra todo mundo conseguir ver o filme. Pronto. Todo mundo respira fundo, se concentra agora, todo mundo se concentra, pra conseguir assistir o filme e captar tudo que ele tem pra mostrar.

AF14: Psora, mas aqui do fundo não dá pra ver...

PESQUISADORA: Vem aqui do lado, ó... nessa fileira vazia. Senta aqui, ó. Acho que é até melhor.

AM15: Apaga aí a luz, ôu AM7!

(Conversas na sala enquanto alguns alunos mudam de lugar)

PESQUISADORA: Pronto? Podemos assistir? Depois a gente vai conversar sobre esse filme. Apaga a luz pra mim, por favor?

(Silêncio na sala escura. O burburinho cessa e todos olham para o projetor). [Linhas 257-276]

Há contradições na forma com que a pesquisadora-educadora apresenta aos alunos o filme que será exibido – especialmente no que diz respeito àquilo que ela espera da experiência que será propiciada a partir do filme. Como é possível observar no início desse trecho, o silêncio dos alunos frente ao questionamento acerca da possibilidade de alguém já ter assistido ao filme em questão demonstra que, de fato, nenhum deles o havia feito. Após o silêncio dos alunos, a pesquisadora-educadora prossegue sua fala, afirmando que para assistir ao filme, os alunos devem se concentrar, e, com isso, conseguirão *captar tudo* que esse filme tem para mostrar. Tem-se, aqui, uma problemática do ponto de vista conceitual, visto que captar tudo que um filme tem para mostrar é algo que caminha na contramão daquilo que permeia a experiência estética com o cinema. Tal experiência, enquanto experiência subjetiva de entendimento e sensibilidade, se situa nas lacunas deixadas pelo filme, na reflexão sobre os enigmas. Almejar que os alunos captem tudo o que o filme tem para mostrar é algo que se aproxima dos processos engendrados pela indústria cultural, que se pretende totalitária, ou mesmo de uma suposta compreensão – processo que se distancia dos sentidos da experiência estética.

Por outro lado, a fala mostra que a pesquisadora-educadora também está disposta a mostrar para os alunos que o que está acontecendo em sua intervenção não é um entretenimento descompromissado, visto que ela afirma que, para assistir ao filme, é necessário que os alunos estejam atentos e concentrados. Ela antecipa, inclusive, que após a exibição haverá uma conversa. Neste sentido, apesar da contradição em sua proposição, percebe-se que a intencionalidade de se afastar dos processos já consolidados pela escola toma corpo em sua proposição.

O filme é então exibido para os alunos. É interessante a atitude pedagógica, neste momento, uma vez que a pesquisadora-educadora não dá aos alunos nenhuma pista sobre o que acontecerá a seguir: ela não avisa que se trata de um filme de apenas um minuto de duração, ou

que o filme não tem som ou cores. Existe aí uma estratégia didática provocativa, que visa induzir uma crise na concepção prévia de cinema que demarca a formação estética das crianças e, ao mesmo tempo, não direcionar suas experiências. Logo após a exibição, as seguintes reações foram registradas:

AF4: Como assim? Que que aconteceu?

AF14: Fim?

AM6: Ahn?

AM3: Isso é filme?

(Burburinho pela sala)

PESQUISADORA: Vamo lá, vamo conversar.

AM10: Eu nem pisquei e acabou... [Linhas 280-288]

O momento da crise se evidencia nas respostas dos alunos, ao passo que há certa dose de espanto; eles parecem não terem entendido o que aconteceu durante a exibição. Isso se revela em suas expressões: “*Ahn?*”; “*Fim?*”; “*Como assim?*”. O burburinho pela sala indica que, além dos alunos que se pronunciaram de maneira mais enfática, o filme causou a sensação de estranhamento também nas outras crianças que participavam da atividade. Trata-se de um estranhamento ainda não elaborado, demarcado pela própria relação que se tem com o cinema: tem-se que os alunos estão habituados a consumir filmes de duração mais longa, ricos em ações e detalhes, que, contraditoriamente, são esquecidos facilmente devido à sua própria profusão. Tem-se, ainda, o contraste em relação aos vídeos digitais: embora os vídeos apresentem durações que se contrapõem àquelas já consolidadas pelo cinema, sua construção estética pauta-se em cortes sucessivos que demarcam um tipo de violência visual.

O choque dos alunos frente ao filme é modulado pelo contraste em relação àquilo que é *mainstream* e, ainda, porque a obra dos Irmãos Lumière se distancia esteticamente daquilo que se produz em termos de vídeo digital. Ao mesmo tempo em que *A chegada do trem à estação* é um filme rápido, curto, que destoa dos produtos fílmicos que se consome usualmente, ele se expressa como arquétipo de um dos minutos mais revolucionários da história do cinema. Com isso, o espectador é encaminhado para uma temporalidade que rompe com o fluxo contemporâneo habitual – processo que suscita o espanto, a incompreensão, e mesmo a desmobilização da concepção de cinema previamente consolidada, por exigir um tipo de recepção que se distancia daquela com a qual já se está habituado no contexto hodierno.

Tal desmobilização se evidencia na fala de AM3: “*Isso é filme?*”. Essa pergunta é carregada de significações. Apesar de *A chegada do trem à estação* expressar um dos minutos mais revolucionários da história do cinema, o aluno não o reconhece como tal. Questionar se o

trabalho dos Irmãos Lumière é, de fato, cinema, nos remete à hipótese de que o filme causou uma crise no aluno, mas que se trata de uma crise não elaborada, que o faz interrogar se isso seria cinema ou não. Ele duvida daquilo que foi exibido, e coloca em cheque até mesmo da proposição da pesquisadora-educadora: a promessa era a de que a turma assistiria a um filme, e isso gerou expectativas. Essas expectativas são rompidas quando o aluno se depara com um filme de um minuto, que não apresenta uma narrativa bem definida, sons ou falas.

Sua questão também carrega um pano de fundo estético: não desconsideramos a hipótese de que o aluno tenha enxergado certa proximidade entre o filme assistido e outros veículos imagéticos, por exemplo, o telejornal ou os vídeos – visto que a duração do filme se aproxima daquela dos vídeos produzidos pelos *Youtubers*, e que a construção visual do filme se assemelha àquela utilizada no contexto jornalístico, demarcado por imagens do dia a dia. Tal associação é cogitada em função da própria proposição do filme que, ao contrário de produzir narrativas fictícias, se presta a registrar cenas do cotidiano. Com isso, poderíamos considerar que o aluno questiona se os Irmãos Lumière fizeram cinema, de fato, em virtude uma preconcepção de filme que se associa ao universo ficcional, à encenação – uma preconcepção reforçada pelas atividades de produção fílmicas realizadas pela professora responsável pela sala, que busca construir cenas para serem registradas através da câmera.

As reações dos alunos quando assistiram ao filme revelam a necessidade de se construir novas formas de recepção fílmica, que não aquela esperada no âmbito do cinema *mainstream* – demarcada pela lógica da diversão. E, neste sentido, a proposição da pesquisadora-educadora – “*Vamo lá, vamo conversar*” – detém grande valia. Tem-se, aí, uma atitude pedagógica que não implica uma postura autoritária; ela não parece querer apontar para os alunos a sua concepção de cinema, ou introduzi-los em uma leitura fechada acerca do filme. Conversar é um processo dialógico. Dentro deste processo, há abertura para que os alunos elaborem e reelaborem suas percepções sobre o filme, e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação modulada pelo vínculo afetivo. Após a exibição do filme, tem-se a seguinte sequência:

PESQUISADORA: Nem piscou e perdeu? Então vamo lá. É... agora eu quero ouvir vocês. Por que vocês acham que esse filme foi rápido desse jeito?

AM8: É... porque... não tinha... ah, não sei.

PESQUISADORA: Ok, sem problemas.

AM9: É porque eles não tinham ideia do que fazer, então eles resolveram mostrar só o trem, mesmo.

AF1: Porque tipo, naquela hora que o cara tava fazendo... tipo, as câmeras tirava a foto e saía um papelzinho. Aí esses papelzinho tem uns negocinho

que tipo, coloca dentro da câmera e acaba... aí acho que o papelzinho deles acabou, sei lá...

PESQUISADORA: Então você acha que o papelzinho deles acabou? Por isso o filme só tem um minuto? Já já eu vou falar mais sobre esse papelzinho. Mas vamos continuar discutindo o filme, por enquanto. Quem mais quer falar?

AF7: É curto porque o trem era famoso e eles só queriam filmar isso, mesmo.

AF8: Porque era o máximo da câmera? O máximo que ela podia gravar?

PESQUISADORA: Alguém mais tem alguma suspeita, alguma coisa?

(*Silêncio*) [Linhas 287-302]

A questão da pesquisadora-educadora é modulada pela resposta dos alunos. Com a sua questão, AM8 se coloca: o aluno quer responder, mas contraditoriamente, sua resposta é demarcada por uma série de hesitações, que terminam com a afirmação “*não tinha... não sei*”. Essa colocação remete à hipótese de que o aluno não tem uma percepção ou uma opinião formada sobre aquilo que viu, mas ele sabe que está faltando algo – e esse algo é o justamente aquilo que dá forma ao cinema *mainstream*, que se ausenta em *A chegada do trem à estação*. Percebe-se, com isso, que o filme gerou um estremecimento no âmbito da sensibilidade, mas não houve um processo de reflexão elaborada sobre os enigmas que o filme lhe traz.

A fala de AM9, por sua vez, remete à associação entre cinema e criatividade. Seu comentário parece indicar que ele esperava uma narrativa, um roteiro elaborado, mas o filme não lhe dá isso. Como ele aponta, isso acontece porque os Irmãos Lumière “*não tinham ideia do que fazer*”. Tem-se aí uma contradição: ao mesmo tempo em que, no âmbito histórico, a proposta fílmica em questão é entendida como um momento revolucionário do cinema, produzida em um contexto no qual a revolução tecnológica se fazia efervescente – sendo o cinematógrafo fruto desse contexto –, o aluno associa o filme a algo banal, a algo produzido de maneira casual e irrefletida.

Já AF1 busca uma explicação técnica para a questão – e o faz utilizando palavras de um vocabulário predominantemente infantil: *papelzinho*, *negocinho*, todas utilizadas no diminutivo. Ao mesmo tempo, o uso de tais palavras indica que os termos normalmente utilizados para denominar os processos de produção fílmica – fotograma, cinematógrafo – ainda não lhes foram apresentados, de modo que a aluna parece ter uma imagem mental de como os processos acontecem, mas não consegue nomeá-los. E AF1, ainda, termina sua frase como a expressão “*sei lá*”. Ao que parece, tal expressão parece significar que a aluna sabe como os processos ocorrem, mas não tem consciência de seu próprio saber.

Outra colocação que se destaca é a de AF7, que afirma achar que o filme é curto porque o trem poderia ser famoso. A leitura dessa fala é complexa: considerando o contexto da época, a chegada de um trem à estação era de fato um acontecimento de grande relevância: a imagem do trem retrata uma época, assim como os trabalhadores na saída das fábricas, que também se tornaram imagens registradas pelos Irmãos Lumière. Os fins do século XIX e o início do século XX demarcam um contexto em que ocorre o encontro entre o antigo e o novo, a insurgência da Modernidade e a proeminência da revolução tecnológica. O filme, um retrato deste momento, torna-se enigmático por conter e apresentar ao público o movimento de seres humanos, em um meio de transporte produzido também pela mão humana, sendo estes registrados pelo cinematógrafo – também um aparato produzido pelos seres humanos. Neste sentido, a afirmação de AF7 de que o trem teria sido filmado em decorrência de sua fama pode significar o princípio de uma apropriação da capacidade imaginativa utilizada para fazer associações que extrapolam o filme, em si – o que significa, por outro lado, que o filme deixa espaço para tal. A fala da aluna também pode ser uma referência ao significado da escolha no cinema: se o trem foi escolhido pelos Irmãos Lumière, há um motivo, e as reflexões da aluna parecem se encaminhar para justificar essa escolha.

Ao final desse trecho, destaca-se novamente o silêncio dos alunos, o que pode significar tanto um indicativo de que as crianças realmente não tinham mais suspeitas sobre o porquê o filme assistido tinha apenas um minuto, ou ainda que o processo reflexivo estava acontecendo, mas que os alunos não se sentiam seguros para falar. Parece haver, em seu posicionamento durante a atividade, um movimento crescente onde eles passam a se colocar de maneira mais efetiva; contudo, esse movimento alterna-se com momentos de silêncio, cujo significado aponta para a hipótese de que os alunos não se sentem ainda confiantes diante do que está acontecendo.

Um momento relevante da intervenção, que também toca na relação estabelecida entre os alunos e o filme, é a questão do gosto:

PESQUISADORA: Vocês gostaram desse filme?

(Alguns alunos respondem que sim)

PESQUISADORA: Por que? Alguém me conta.

AF4: Ah... é... porque eu nunca vi um filme assim. Tão curtinho, tão diferente...

AM11: É... é isso. Porque é antigo e porque é um negócio que eu... é... tipo, não conhecia.

AM9: Porque... porque é algo diferente do que a gente vê hoje.

PESQUISADORA: E o que que tem de diferente daquilo que a gente vê hoje?

AF6: O tempo que dura o filme e as cores.

AF2: É... o jeito que eles tavam gravando... saía meio quadriculado...
 PESQUISADORA: E como que é esse quadriculado? É quadriculado na imagem?
 AF2: É... tipo assim.
 PESQUISADORA: Ahn. Quem mais?
 AF1: Tipo... as cores, as pessoas são antigas, diferentes, e tem também... é... ai, tipo aqueles pontinhos que fica tela...
 PESQUISADORA: Todo mundo percebeu esses pontinhos na tela?
 ALUNOS (*em coro*): Sim!
 PESQUISADORA: Tá. Quem mais?
 AM14: A focação é um pouquinho mais boa com a nossa câmera. E... o... e... os efeitos.
 PESQUISADORA: O que que mais você pode falar sobre os efeitos?
 AM14: Ah, tipo os negócio de fazer super herói... que não tem aqui.
 (*Burburinho e conversas pela sala. Os alunos discutem a questão e conversam entre si, comentando sobre filmes que já viram*)
 PESQUISADORA: Pessoal, peraí, peraí. Vamo falar um de cada vez. Não tô conseguindo entender o que vocês tão falando. Quero vocês aqui comigo. Continuando. AM9, pode falar.
 AM9: É... tempo de duração, não tem, é... aquela troca de câmeras...
 PESQUISADORA: Ah, olha que legal que ele falou. Não tem a troca de câmeras.
 AM9: E nem os efeitos de... de... é... filtros.
 AF2: Eu num sei... eu acho que o tempo é diferente... o trem é diferente também... [Linhas 349-382]

Algumas das crianças trazem elementos interessantes para a reconstrução dos sentidos de sua experiência com o filme *A chegada do trem à estação*. As falas de AF4, AM11 e AM9 elucidam fortemente o caráter da semiformação cultural promovida no seio da indústria cultural, que não dá acesso àquilo que não é idêntico, ou a filmes que não são modulados pelos mesmos protocolos formais e narrativos. Essa semiformação é endossada pela escola – visto que parece ter sido a primeira vez que os alunos participam desse tipo de atividade neste âmbito –, que acaba por tolher a experiência com cinematografias alternativas. Os alunos ressaltam que gostaram do filme justamente pelo seu caráter *diferente*: “*tão curtinho, tão diferente...*”; “*eu não conhecia*”; “*é diferente do que a gente vê hoje*”.

O processo de reeducação do olhar no âmbito do cinema implica uma abertura àquilo que é novo – no sentido de uma apreensão de novas configurações fílmicas que não aquelas já amplamente veiculadas no âmbito da indústria cultural. E, inevitavelmente, esse processo passa pela dimensão da educação do gosto. Quando observamos as falas das crianças, há indícios de que essa abertura existe – embora se trate de uma abertura que não é sistematicamente elaborada –, e que a afirmação de que gostaram do filme justamente por seu caráter “diferente” pode ser uma das fissuras que contribuam para que esse processo torne-se uma práxis em sala de aula. Há admiração pelo desconhecido, o que indica que o filme, de fato, gerou algum tipo de crise, que se revela na

fala das crianças: *há algo interessante nesse filme que eu ainda não consegui pensar, mas seguirei pensando.*

O movimento didático da pesquisadora-educadora, neste momento, parece estar direcionado justamente para a elaboração de prolongamentos reflexivos sobre o não-idêntico presente no filme que as crianças assistiram. A questão “*E o que que tem de diferente daquilo que a gente vê hoje?*” encoraja o processo de compreensão da diferença, que é explorada nas diversas camadas do filme – uma diferença temporal, formal, técnica, histórica, que é citada pelos alunos. A diferença aqui é entendida como um enigma, que é didaticamente explorado a partir das questões colocadas pela pesquisadora. Tais questões suscitam, de maneira sutil, o levantamento daquilo que caracteriza o não-idêntico:

PESQUISADORA: Por que que o trem é diferente?

AF2: Porque é antigo.

AF8: Não tinha fala!

PESQUISADORA: E tinha mais algum tipo de som nesse filme?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não.

AF7: A cor é diferente...

AM5: A qualidade da imagem, também.

PESQUISADORA: Vocês acham que a qualidade dessa imagem é mais agradável pra ver ou fica mais difícil de enxergar?

AF4: Ah, mais difícil, né prô...

AM3: Mas sabe que eu até gosto? Porque é diferente. É engraçado ver isso, assim...

AM1: Eu acho que filme normal é melhor... dá pra assistir mais tempo... esse é muito curto, nem parece que é filme de verdade.

AF14: É mais difícil enxergar as pessoa.

AF1: Eu acho que as câmeras antigas... é... o negócio, lá... como que é o nome, mesmo?

PESQUISADORA: Cinematógrafo.

AF1: É. Eu acho que... é... o cinematógrafo ele não foca muito bem. Não dá pra ver quase... é tipo uma fotografia mesmo, antiga, bem antiga, que a gente não consegue ver bem as pessoas. [Linhas 383-401]

As questões da pesquisadora-educadora revelam que há uma intenção de redirecionar os alunos para a observação e reflexão sobre elementos que constituem o filme que remetem ao todo: o som, as cores, a qualidade da imagem, no caso do trecho citado. Esse movimento didático é construído a partir das próprias colocações dos alunos, que se tornam objeto de discussão. Neste sentido, ao mesmo tempo em que há um conteúdo sobre a linguagem cinematográfica sendo abordado, há espaço para que os alunos também coloquem suas questões durante o processo.

Ao mesmo tempo, no trecho acima se revela um elemento bastante interessante que tange ainda à formação do gosto. AM3 afirma “*até*” gostar do filme por ser um filme diferente. *Até*

gostar não significa gostar, de fato. Mas por outro lado, indica uma abertura ao novo. Essa abertura não implica, necessariamente, um rompimento com os produtos fílmicos *mainstream* – visto que o aluno ressalta ser possível gostar do filme exibido pela pesquisadora por seu caráter diferenciado, “*engraçado de ver*” –, mas sim a possibilidade de que cinematografias diferenciadas também tenham espaço em seu repertório fílmico.

Por outro lado, as falas de AM1, AF4 e AF1 podem ser entendidas como um contraponto à colocação anterior, uma vez que os alunos afirmam preferir *filmes normais*, visto que a imagem, nestes filmes, possui maior qualidade. AM1, inclusive, afirma que o filme exibido pela pesquisadora “*nem parece que é filme de verdade*”. Percebe-se, aqui, que os critérios utilizados pelos alunos para julgar positiva ou negativamente o filme exibido durante a atividade é pautado nos critérios da indústria cultural – onde o ideal de perfeição técnica remete a um produto de qualidade, que os permite visibilizar cada detalhe com clareza. Diante dessa colocação, revela-se uma dissonância na sala de aula: enquanto parte dos alunos parece estar aberta ao não-idêntico, outra parte trabalha em defesa dos padrões estéticos com os quais a pesquisadora deseja romper pela via da reflexão crítica.

Até aqui, o material empírico revela que os diálogos entre a pesquisadora e os alunos, apesar de formativos, permanecem em uma dimensão de certo modo mais superficial. Em um determinado momento, a pesquisadora-educadora faz uma tentativa de ir a fundo em direção a um processo reflexivo mais abstrato:

PESQUISADORA: O que será que os Irmãos Lumière quiseram mostrar filmando isso? O que será que eles quiseram significar? O que que a gente pode entender da chegada desse trem na estação?

(*Silêncio*)

PESQUISADORA: Alguém tem alguma suspeita, alguma hipótese?

(*Silêncio*)

PESQUISADORA: Tá, vamos mudar então. Depois a gente volta nisso. Vocês conseguiram perceber o que tava acontecendo ali em volta do trem? Qual era o contexto? [Linhas 415-423]

A primeira questão deste trecho demarca um giro reflexivo, visto que até então a abordagem estava centrada na questão do gosto e nas impressões acerca da concretude da imagem. Há, a partir daqui, uma intenção de expandir a reflexão para além daquilo que o filme, propriamente dito, dá ao espectador. A pesquisadora-educadora propõe aos alunos que eles mergulhem, junto dela, nas camadas de significado que permeiam *A chegada do trem à estação*.

Todavia, os alunos não aceitam esse convite, e isso se revela nos sucessivos silêncios que seguem suas questões.

Embora já tenha sido possível perceber que as crianças, durante as intervenções, se colocaram em um movimento de crescente abertura às reflexões propostas pela pesquisadora-educadora, neste momento parece haver um retorno ao posicionamento inicial de inibição. Teria este silêncio o mesmo significado dos silêncios anteriores? Há a hipótese de que as crianças participantes da pesquisa, até então, não tiveram contato algum com uma formação para a filosofia¹¹⁴ e para a reflexão filosófica. Logo, o convite para ver aquilo que está além da aparência de um determinado objeto – um convite à experiência estética e filosófica propriamente dita – pode ser algo novo, inusitado, nunca antes pensado. Neste sentido, as questões da pesquisadora-educadora podem ter gerado incômodo pela própria complexidade da abstração proposta. Ao mesmo tempo em que o silêncio dos alunos pode revelar o necessário tempo à reflexão para a elaboração da questão, as crianças podem ter se espantado com tal abstração, de modo que não há nada para ser dito.

Diante desta situação, a pesquisadora-educadora propõe uma mudança. Mudança de quê, especificamente? De foco, de assunto? Enquanto educadora, a pesquisadora optou por contornar o silêncio dos alunos com outra questão – e isso não foi entendido como uma fuga, mas sim como um momento de sensibilidade para perceber que se tratavam, ali, de crianças que possivelmente não tiveram acesso a esse tipo de reflexão anteriormente. Neste sentido, a mudança revela mais uma estratégia didática, uma vez que as dificuldades dos alunos se materializaram em seu silêncio. Por outro lado, entende-se que ainda havia espaço para a insistência. A pesquisadora-educadora poderia ter ido a fundo na ausência de respostas, em uma tentativa de obter outras respostas – o que consolidaria outra via de trabalho pedagógico. Essas escolhas escapam ao domínio da pesquisa, constituindo estratégias didáticas que fogem ao controle pré-estabelecido. Com isso, tem-se um momento no qual a pesquisadora tende a agir predominantemente como educadora, fazendo escolhas que pertencem ao âmbito da práxis em sala de aula propriamente dita.

Todavia, ela não afirma que sua questão será esquecida, mas sim retomada em outro momento. Tem-se a hipótese de que ela está preparando as crianças por meio de outras questões para, posteriormente, retornar ao âmbito da abstração. A estratégia didática, aqui, é sair do geral para voltar às questões sobre as particularidades do filme. Tais particularidades, por seu turno, não

¹¹⁴ Afirmamos que as crianças não tiveram contato com a filosofia em termos curriculares, no âmbito de uma disciplina escolar que trate especificamente da reflexão filosófica como conteúdo programático, inserido na grade disciplinar.

deixam de estar contidas no âmbito geral, uma vez que tais particularidades são fruto da intenção dos Irmãos Lumière. A questão “*Vocês conseguiram perceber o que estava acontecendo ali em volta do trem? Qual era o contexto?*” delimita um espaço e um contexto para os alunos, para que, a partir da observação dessa particularidade, tome corpo a tentativa de destrinchar as camadas de significado do filme e retornar ao âmbito mais geral. Quando a pesquisadora-educadora coloca essa questão, os alunos não titubeiam:

AM9: As pessoas tão descendo do trem e subindo no trem.

AM4: Ah, ele já falou o que eu ia falar.

PESQUISADORA: Como eram as pessoas que aparecem no filme?

(Alunos falam todos ao mesmo tempo)

PESQUISADORA: Antigas? Me descrevam, então.

AF4: É... eles usavam, é... roupas mais... é... eu não sei explicar. Roupa tipo... terno, essas coisa, sabe? Mais essas coisa. Hoje em dia a gente usa mais regata, shorts...

PESQUISADORA: Hoje em dia nossa roupa é mais casual.

AF4: É, hoje em dia é mais casual.

AF6: As mulheres usavam vestido, os homens usavam terno... roupa social.

AF5: Parece que não tinha muita roupa de calor...

AM6: É, só tinha casaco e calça.

PESQUISADORA: E isso tem um significado também, não? O que que essas pessoas, essas roupas, todo esse contexto que aparece no filme mostram pra gente? O que tem por trás daquilo que a gente consegue ver?

AM13: Que é antigo?

AM9: Mostra pra gente a História?

AF1: É, que nem o AM9 falou... tipo... é meio que um tipo de recordação... tipo quando a gente vê uma foto antiga. Que a gente vê por exemplo lá, é... a nossa mãe, nossa avó... aí a gente lembra: “nossa, naquela época as coisa era assim, nossa mãe era diferente de hoje...”... meio isso. [Linhas 424-444]

A noção da passagem de tempo parece ser percebida, pelas crianças, na moda e no vestuário das pessoas que transitam na estação de trem. Trata-se ainda de uma percepção bastante descritiva, restrita à superfície do filme e, com isso, percebe-se que as crianças possuem dificuldade para expandir o processo de reflexão para além daquilo que está posto em *A Chegada do trem à Estação* de maneira mais evidente.

Neste sentido, a reação da pesquisadora-educadora é uma tentativa de aprofundar aquilo que foi dito pelos alunos, através da questão que visa vincular o contexto àquilo que as crianças lhe trouxeram: “*E isso tem um significado também, não? O que que essas pessoas, essas roupas, todo esse contexto que aparece no filme mostram pra gente?*” Essas questões, em si, buscam vincular o particular e o universal. A pesquisadora-educadora, ainda, coloca uma terceira questão: “*O que tem por trás daquilo que a gente consegue ver?*”. Trata-se, novamente, de uma pergunta

de cunho filosófico, e que remete em larga medida a um movimento dialético. Embora a questão da pesquisadora-educadora seja elaborada com um vocabulário simples – diferente de outras colocações nas quais ela utiliza termos complexos e excessivamente eruditos –, trata-se de uma questão de grande complexidade, que visa suscitar uma reflexão mais profunda. Novamente, tem-se que, possivelmente, seja uma questão de difícil acesso para as crianças neste momento inicial das atividades.

A resposta de AM13, AM9 e AF1 evocam a noção de memória – especialmente na fala de AF1, na qual transparece uma memória predominantemente vinculada às suas experiências particulares, às suas recordações, suas vivências. Essas colocações nos remetem, primeiramente, à forma com que o currículo escolar aborda o conteúdo programático de História nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Trata-se de um conteúdo que se pauta, predominantemente, nos temas da história pessoal, familiar, de modo que a criança possa entender-se enquanto sujeito histórico situado em uma temporalidade e em um determinado contexto. Neste sentido, a compreensão da historicidade está associada em larga medida ao domínio da particularidade. Falar sobre as experiências no âmbito familiar é falar sobre um conteúdo ao qual se tem acesso na escola. Sua resposta, neste sentido, remete a um reflexo daquilo que o currículo escolar aborda.

Por outro lado, tem-se a imagem da criança que observa algo que não pertence ao seu tempo: uma criança que observa quadros empoeirados, que descobre o passado por meio das fotografias de pessoas desconhecidas e de objetos que lhe são estranhos, encontrados ao acaso em uma busca movida pela curiosidade. Sua fala vincula-se, também, à temporalidade do antigo, em uma associação que remete à permanência do passado no presente. Tal associação, em nossa hipótese, foi suscitada pelo filme: uma associação modulada pelas suas próprias experiências com as imagens do passado ainda vivas em seu cotidiano.

Neste movimento didático de levantar questões sobre as percepções dos alunos em relação às diversas camadas do filme, há destaque também para a discussão sobre o significado do roteiro no cinema:

PESQUISADORA: Mas me fala uma coisa... esse filme, ele conta uma estória?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim! Não!

PESQUISADORA: Sim, não e porque. Quem quer falar?

AM13: Não teve roteiro.

PESQUISADORA: Todo filme precisa de roteiro, então?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim! Não!

PESQUISADORA: Quem acha que sim?

(*Grande parte dos alunos levanta a mão*)

PESQUISADORA: Por que precisa de roteiro?

AM15: Pro personagem poder falar.

AF6: Eu acho que todo filme precisa de roteiro porque se só aparecer imagem e quase não tiver nenhuma fala a gente não vai entender o sentido daquilo, e se o filme tiver roteiro a gente vai entender, porque daí a pessoa tá ali, ela vai falar se ela foi pra um encontro, alguma coisa assim...

PESQUISADORA: Tá, então vamo pensar um pouquinho. Vou falar aqui pra vocês. Esse filme que a gente assistiu, que não tinha personagem falando nem nada. A gente conseguiu entender o que tava acontecendo ali?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim!

PESQUISADORA: Não?

AF8: É, mais ou menos... a gente conseguiu ver só pela imagem, mais ou menos... mas se alguém explicasse o que tava acontecendo ia ser mais fácil de entender...

PESQUISADORA: Tá. A gente sabe que esse filme é diferente do que a gente tá acostumado a ver. Não tem nenhuma explicação pronta. Mas a gente conseguiu pensar sobre ele, não? Então, não necessariamente um filme precisa ter um roteiro fechado, seguir uma estória com começo, meio e fim... um filme pode ser diferente. Existem vários tipos de filme. Fala, AF2.

AF2: Sobre o negócio do roteiro: sem o roteiro você não sabe qual a sua parte de falar, é... a parte que cê tem que fazer, essas coisa. Então precisa, né?

PESQUISADORA: Então, é... você tá certa. O roteiro é bem importante. Mas existem filmes que não necessariamente seguem um roteiro fechado. No filme que nós vimos... você acha que todas as pessoas que tavam entrando e saindo do trem ensaiaram?

AF2: Acho que não...

AF8: É... que nem nós tá fazendo com a Professora A*. Nós... nós... é... faz, tem a cena, e pra combinar com a cena, combinar com... com o papel que ela deu pra cada um, aí... pra combinar nós precisa de uns... dos atores, escolher os atores, e dá um... um roteiro pra eles. Pra eles decorar e... e ficar combinando. Vamo supor, se ficar sem roteiro da fala, aí vai chegar e falar uma coisa que não tem nada a ver com nada... ele vai chegar na gravação e falar “e aí mano, vamo jantar?”, que não tem nada a ver com o filme, sabe?
[Linhas 479-520]

A discussão em questão não decorre da proposição da pesquisadora-educadora, de maneira direta, visto que sua pergunta inicial é sobre a dimensão narrativa do filme abordado. A pergunta sobre uma possível estória narrada pelo filme é traduzida, na fala de AM13, em uma associação com o roteiro. O aluno afirma, categoricamente, que o filme produzido pelos Irmãos Lumière não teve roteiro e, neste sentido, sua colocação revela que a concepção de narrativa, no filme, é algo delimitado por um roteiro pré-estabelecido, fechado, que limita qualquer possibilidade de modificação.

Quando a pesquisadora-educadora questiona se todos os filmes precisam ter roteiro – partindo da colocação de AM13 –, parece haver dissonâncias: há alunos que acreditam que sim, e outros que não. Quando ela faz a pergunta de modo mais direto, grande parte das crianças opta por

levantar a mão para a opção de que sim, um filme precisa de um roteiro pré-estabelecido. Ao se colocarem de maneira mais direta, AM15 e AF6 apresentam argumentos que apontam uma concepção de roteiro demarcada pelo trabalho já realizado pela professora responsável pela sala, onde a linguagem parece ser submetida, no filme, a uma função meramente explicativa. Não há uma compreensão do roteiro como uma estrutura complexa, como uma camada de significado fundamental ao filme, mas sim como algo que vai apenas delimitar o que será falado. Logo, o roteiro é entendido exclusivamente como um texto, como fica claro na resposta de AF6: “[...] se só aparecer imagem e quase não tiver fala nenhuma a gente não vai entender”.

AF8 endossa a colocação de AF6, afirmando que “[...] se alguém explicasse o que tava acontecendo ia ser mais fácil de entender”. Ela se refere, aqui, ao filme assistido naquele dia em sala de aula. Tal colocação é bastante significativa quando se leva em conta a tensão entre a educação da sensibilidade promovida pela indústria cultural e os limites da experiência estética com o cinema na escola. Ao passo que a indústria cinematográfica *mainstream* se ocupa de dar todas as chaves de compreensão para seus espectadores, de direcionar suas reações de maneira totalitária, não há necessidade de que o público se ocupe de elaborar suas próprias reflexões; o filme *assiste* por seus espectadores. Tem-se aí uma das facetas da reeducação do olhar, e essa faceta se revela na fala de AF8: seria mais fácil se *A chegada do trem à estação* apontasse mais respostas que questionamentos. Seria mais fácil se as crianças, diante do filme, não tivessem que elaborar suas próprias reflexões, levantar hipóteses ou mesmo pensar sobre ele. Vê-se que sua fala materializa a lógica do entretenimento e se associa à concepção de cinema como algo que é autoexplicativo: divertir é estar de acordo, não pensar sobre.

Na colocação de AF8 também se revela uma espécie de cobrança para a pesquisadora/professora: ironicamente, o “alguém” seria justamente ela, aquela que o tempo todo levanta questões e coloca os alunos em cheque. Entende-se, com a fala da aluna, que há uma recusa ao esforço de experienciar o filme no âmbito da atividade proposta – embora esse esforço tenha sido colocado em prática, gradualmente, durante a intervenção. Neste sentido, não apenas o filme em seu caráter antifilmico induz uma espécie de crise, mas o posicionamento didático da pesquisadora também o faz. Em sua atividade não se desenvolveu, até aqui, uma explicação completa e linear acerca do filme assistido. Não há respostas prontas. E isso rompe com as expectativas dos alunos acerca do próprio significado de “aula”: é necessário que alguém explique o que está acontecendo no filme? Não é possível que as imagens e o debate realizado sejam considerados um tipo de experiência?

Tais questionamentos expressam uma tensão entre o que está contemplado na percepção dos alunos e o que a pesquisadora, enquanto educadora, quer provocar. Neste momento, de maneira específica, a intenção é provocar uma crise na concepção de roteiro. O filme, por si só, tem o potencial de gerar essa crise. Mas o processo de elaboração acontece pela via do debate que se instaura em sala de aula, a partir das questões problematizadoras, e isso incomoda um espectador que está habituado a ter todas as respostas prontamente em suas mãos.

AF8 associa essa dificuldade de compreender o filme a uma suposta ausência de roteiro, visto que esse permite o entendimento do que é veiculado na tela. Com isso e com sua colocação posterior – na qual ela justifica a necessidade de um roteiro e de uma linguagem explicativa à atividade realizada com a professora responsável pela sala –, percebe-se que o próprio tipo de produção cinematográfica executada dentro da escola reforça essa concepção de roteiro como algo linear e explicativo. Isso se evidencia também na fala de AF2. Seguindo essa leitura, o roteiro seria, na concepção das alunas, algo mecânico, que serve apenas para demarcar falas e espaços. Da mesma forma que a produção cinematográfica efetivada pela professora delimita a concepção de roteiro das crianças, de modo que eles levem tal concepção para a esfera cotidiana, percebe-se que, dentro de tal concepção, não há espaço no cinema para o improvisado, para o que não é controlado, para o casual, para o que não está previamente arquitetado dentro da proposta fílmica. Isso demonstra, novamente, uma concepção de cinema vinculada fortemente àquilo que a indústria cultural realiza, que é apresentar ao público um ideal de perfeição.

Ao que parece, as crianças não foram convencidas pela pesquisadora-educadora de que o roteiro, no cinema, não é algo tal qual eles concebem. E isso se evidencia depois de algum tempo, após outras discussões, quando um dos alunos retoma a discussão:

AM12: É assim... do roteiro, ainda. Eu acho que eles não tinha criatividade pra fazer um roteiro.

PESQUISADORA: Olha só o que o colega tá falando. Quero saber quem concorda. Você acha que eles não tinham criatividade pra fazer um roteiro?

AM12: Isso. Só que daí eles conversaram e tal e conseguiram gravar. E também... quando a gente tava assistindo a gente não ouviu nada. Então eu acho que eles também não tiveram criatividade pra gravar o som do filme.

[Linhas 537-543]

Novamente, a questão da criatividade no cinema se torna um ponto de discussão levantada pelos alunos. Para AM12, um roteiro precisa ser criativo. Revela-se, em sua fala, a concepção de que existe uma hierarquia de complexidades no campo da produção cinematográfica: quanto mais diálogos, mais complexidade ganha o filme, e essa suposta

complexidade exige criatividade. Um filme mudo, sem falas ou sem roteiro prévio, não é um bom filme do ponto de vista criativo, uma vez que o diretor não teria tido criatividade suficiente para elaborar algo mais complexo. E, novamente, o roteiro é entendido como algo que demarca a narrativa do filme.

Há, ainda em sua fala, um tom provocativo: a pesquisadora-educadora não conseguiu provar para o aluno seu ponto. Ele não está convencido de que o que ela vem falando desde o início da atividade é algo plausível. Ela precisa, então, comprovar seu ponto de vista. Tem-se aí um argumento no qual o aluno se coloca de maneira questionadora. Diante de tal argumento, a pesquisadora-educadora se coloca da seguinte forma:

PESQUISADORA: Esse filme que nós vimos aqui é um filme que foi feito há bastante tempo. Antes do cinema falado, nós tínhamos o cinema mudo. Os recursos tecnológicos daqueles época, eles ainda não eram capazes de reproduzir o som, de produzir um filme que fosse falado. Esse filme que a gente assistiu é um filme que ele é da época do cinema mudo, onde ainda não se podia atribuir nenhuma fala aos personagens. Então não era uma questão de criatividade... se a gente for pensar bem todo esse contexto do nascimento do cinema: você não acha que os Irmãos Lumière e todas as pessoas que... que se dedicaram a criar aparatos que pudessem reproduzir a imagem em movimento não tiveram que ser bastante criativas?
AM12: É... [Linhas 549-558]

A pesquisadora-educadora se sobressaiu aqui com uma explicação prévia, que revela um movimento diferente daquele que vinha sendo colocado em prática até então – uma alternância entre momentos de instrução e questões problematizadoras. Essa sua fala explicativa coloca em questão o próprio sentido da criatividade no cinema, com uma explicação breve, porém elucidativa e fundamentada em argumentos que encaminham para uma explicação que contextualiza historicamente o seu argumento. A resposta de AM12, todavia, demonstra que ele ainda duvida daquilo que é colocado pela pesquisadora-educadora. Sua resposta, em tom de dúvida, parece apontar que o que ela disse pode ser, mas também pode não ser verdade. Ela precisaria, então, trazer outros argumentos ou provar de outra forma aquilo que disse. Com isso, tem-se uma preponderância da força da integração – visto que a concepção de cinema do aluno, em consonância com aquilo que se espera de um filme no âmbito da indústria cultural, não foi modificada.

Logo após essa discussão, AF8 traz um novo argumento que inicia mais um debate durante a intervenção da pesquisadora:

AF8: Professora, imagina só... o povo sai de casa, vai no cinema pra ver se o filme é legal e tudo, paga o ingresso, aí chega lá o filme só tem um minuto! Eu ia ficar tão brava! Onde já se viu, pagar pra ver filme de um minuto?

PESQUISADORA: Ah, mas eu vou contar pra vocês uma história sobre isso. Foi o maior furor quando esse filme foi produzido. Todo mundo ficou pensando: “que novidade é essa? Imagem em movimento?”. Até então a fotografia era uma grande invenção, e na fotografia a imagem é estática. Ninguém nunca tinha visto imagens em movimento projetadas numa tela. E aí o que aconteceu: a exibição desse filme foi feito em um Café, lá em Paris, na França. E as pessoas estavam ansiosas pra ver o que ia acontecer ali. Na hora que esse trem apareceu na tela, as pessoas ficaram apavoradas. Elas ficaram morrendo de medo, porque elas acharam que o trem ia sair da tela.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ahn? Como assim?

PESQUISADORA: Pois é.

(*Risos e conversas pela sala*)

AM11: Que imaginação!

AM8: Será que acharam que o trem ia atropelar todo mundo? Hahaha.

(*Conversas paralelas e risos*) [Linhas 561-576]

A fala de AF8 expressa, de maneira bastante sincera, a compreensão do cinema sob a perspectiva de uma relação de mercado. O critério para a escolha de um bom filme é a produção que existe por trás dele, a riqueza de detalhes do enredo, a perfeição técnica, a experiência do entretenimento, e quanto mais o filme tiver para dar para o espectador – em termos de narrativa e de produção técnica –, mais vale a pena pagar para assisti-lo. A relação de compra e venda, aqui, se sobressai a qualquer outra experiência que possa decorrer do filme: o consumidor se alegra quando seu dinheiro é bem investido, e tem o direito de exigir o melhor. E, para AF8, assistir a um filme de um minuto não é algo que seja considerado um bom investimento, uma vez que sua percepção daquilo que seria um dinheiro bem gasto está associada à durabilidade do filme. A aluna, inclusive, expressa seus sentimentos: ela se sentiria irritada caso tivesse ido ao cinema para assistir ao filme exibido. Mais uma vez, vê-se a ação da força da integração sobre a concepção de cinema e sobre a sensibilidade das crianças participantes da pesquisa.

Visto que a aluna fez uma associação com um âmbito mais sensível – o das sensações –, a pesquisadora-educadora passou a relatar as experiências dos primeiros espectadores de cinema, que passaram pela sensação de medo ao se depararem com o trem em movimento. As reações dos alunos frente a esse relato – o riso e a surpresa – revelam que de fato o tipo de experiência que se estabelece com o cinema no contexto hodierno torna surpreendente a existência de um tempo em que se temia a imagem em movimento. Tratam-se de crianças que nasceram em um tempo em que as telas se consolidam como uma das principais formas de relação sociocultural. As sensações que se corporificam diante de *A chegada do trem à estação*, no presente contexto, também são de

perplexidade – porém, uma perplexidade que se distancia daquela vivida no final do século XIX e início do século XX, como se revela nas colocações das crianças:

PESQUISADORA: Pessoal, vamos fazer um exercício aqui agora. Quando essas pessoas viram esse filme, elas sentiram medo. Elas tiveram o sentimento do medo. E vocês? O que que vocês sentiram quando viram esse mesmo filme que deixou as pessoas com medo no passado?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Vamos lá. Quando terminou o filme, o que que aconteceu aqui na sala?

AF7: Todo mundo ficou achando estranho que o filme foi muito rápido... ficou tipo: “ãhn?”

PESQUISADORA: Tá. Que mais?

AF1: Primeiro eu senti que tipo... sentimento de coisa antiga.

PESQUISADORA: Me explica melhor esse sentimento de coisa antiga.

AF1: Ah, num sei bem... sentimento que dá quando a gente vê uma coisa que não é igual o que a gente vê hoje. E... é... ah, que a gente sabe que veio do passado. Aí fiquei pensando... “nossa, olha como que era, né...”

AF8: Sentimento, sentimento eu não sei se... eu senti. Eu tava curiosa antes, aí a hora que começou nem deu muito tempo de sentir nada porque tipo, acabou!

AM9: Eu tava curioso. Depois eu continuei curioso.

AM13: Eu fiquei encafifado...

(Risos pela sala)

PESQUISADORA: Tá, e me explica o que que é “encafifado”.

AM13: Ah... tipo... é... eu fiquei pensando que os cara pensaram pra fazer esse filme... tipo... meio diferente, só um trem que aparece lá e acaba...

AF14: Eu num sei, só sei que eu não fiquei com medo que nem o pessoal lá.

PESQUISADORA: Então a maioria de vocês sentiu uma espécie de curiosidade pelo filme?

(Alguns alunos respondem que sim)

PESQUISADORA: Quem mais? Alguém mais teve algum outro sentimento?

AM3: A gente ficou de cara, hahaha.

(Burburinho pela sala. Os alunos conversam e dão risada)[Linhas 592-621]

A sensação de medo dá lugar à perplexidade e à curiosidade, na medida em que as crianças se deparam com uma configuração estética e temporal que foge àquela ubíqua no tempo presente, e que foge também à concepção de filme já pré-estabelecida. Tal curiosidade e perplexidade, em acordo com a análise realizada, foi o estímulo para que os estudantes dessem certa abertura para os processos reflexivos propostos pela pesquisadora: há uma vontade de aprender, de entender os significados que envolvem a produção de *A chegada do trem à estação* – vontade que se distancia daquela expectativa inicial, associada a um “como fazer” apartado da reflexão estético-filosófica. Entende-se, com isso, que o filme e as questões colocadas pela pesquisadora-educadora geraram certo tipo de crise. Todavia, tal perplexidade não deixa de ser modulada pelo consumo dos produtos fílmicos da indústria cultural, visto que o filme exibido e

discutido ainda é enquadrado no âmbito do “diferente”, daquilo que é entendido como algo que não atinge a dimensão do gosto, por exemplo. Neste sentido, a integração, neste caso, tensiona constantemente a experiência com o filme.

5.3. CASO 2 – ZOOTOPIA: ESSA CIDADE É O BICHO

PESQUISADORA: Boa tarde, pessoal!

ALUNOS (*em coro*): Boa tarde!

PESQUISADORA: E aí, como passaram a semana?

ALUNOS (*em coro*): Bem! [Atv. 1, Linhas 1-4]

Tal como no caso *A Chegada do Trem à Estação*, percebe-se que, neste segundo momento, o caráter didático que demarca o início da intervenção pedagógica revela que a pesquisadora-educadora almeja estabelecer um tipo de comunicação afetiva com os estudantes. Isso se evidencia na particularidade de sua saudação, que, concomitantemente, é informal e se reporta à dimensão coletiva do grupo quando da utilização do termo “*pessoal*”. Esse mesmo movimento foi identificado no caso anterior, e isso indica que, até aqui, há um padrão em sua tentativa de estabelecer um vínculo – que, ao que parece, ainda não está fortemente consolidado. Essa hipótese se revela na sequência da atividade, em que o coro e a padronização são novamente utilizados pelos estudantes em suas respostas. Por mais que a pesquisadora-educadora tente, até certo ponto, romper com esse movimento – uma vez que ela inicia sua aula com uma saudação informal –, as crianças se reportam à cultura normativa escolar.

Diante desta devolutiva, a pesquisadora-educadora, mais uma vez, tenta estabelecer uma via de aproximação, quando questiona: “*E aí, como passaram a semana?*”. Uma semana é algo bastante amplo e, evidentemente, não diz respeito unicamente à vida escolar – tal como as *férias*, mencionadas no primeiro caso. Repete-se, aqui, uma estrutura didática tensionada pela intenção educativa de estabelecer um tipo de vínculo com as crianças e a forma com que a demanda institucional tolhe a recepção desta intenção – uma vez que, ao contrário de falarem sobre o que havia de fato ocorrido durante a semana, os estudantes respondem novamente com um coro. Na sequência da atividade e diante da pouca abertura das crianças à sua saudação, a pesquisadora-educadora opta, então, por seguir com a apresentação de sua intenção:

PESQUISADORA: Bom, vamo lá. Semana passada eu falei pra vocês que hoje nós íamos assistir um filme que vocês já conhecem... e que já assistiram aqui na escola. Que vocês me falaram no primeiro dia que eu vim aqui. Mas

ai, antes disso... tem alguém aqui que não me conhece? Que não tava nas atividades anteriores?

(Nenhum aluno se manifesta)

PESQUISADORA: Ok. Vamo só... retomar um pouco do que a gente fez no último encontro.

AF1: Você não vai falar pra gente que filme vai ser hoje? [Atv. 1, linhas 5-12]

A pesquisadora-educadora expressa sua necessidade de ser conhecida pelos alunos, e entendemos que se revela aí uma tendência didática: ao questionar se “*tem alguém aqui que não me conhece?*”, percebe-se que seu propósito é trazer as crianças para perto dela para que possam conhecê-la e, a partir daí, seja estabelecer uma relação pedagógica. Logo, tem-se um indício de que, nas intervenções, ao contrário de uma cisão entre o âmbito particular-afetivo e o espaço formativo-escolar, a estrutura da mediação pedagógica é permeada por elementos de ambos – algo que é válido, uma vez que a experiência com a linguagem cinematográfica mobiliza, também, a dimensão da particularidade dos afetos.

Antes de seguir com a apresentação da atividade que seria realizada naquele dia, a pesquisadora-educadora explicita a intenção de “*retomar*” o que foi feito no último encontro. E qual seria a motivação deste resgate? Seria um indício de que a pesquisadora-educadora desconfia que os alunos, talvez, não se lembrem do conteúdo da atividade anterior? Descartamos a hipótese de que sua intenção de retomá-lo se deve à ausência de algum dos estudantes (o que seria uma justificativa plausível). Mesmo que nenhum aluno estivesse ausente, ela propõe um retorno ao ponto de partida de suas intervenções. Não se trata, porém, de um mergulho aprofundado, visto que se a pesquisadora-educadora utiliza o termo “*um pouco*”. “Um pouco” não significa “metade”; também não significa que ela queira trazer luz a algum ponto específico da atividade anterior. Neste sentido, deduzimos que a proposição de retornar “um pouco” ao que ocorreu na última atividade é, na verdade, uma tentativa de estabelecer uma linha de reflexão, uma vez que na semana anterior os estudantes foram levados a um universo estético e formativo que é bastante distante daquele vinculado ao filme *Zootopia – essa cidade é o bicho*.

Sua estratégia didática perde força, todavia, quando da interrupção de AF1, que questiona: “*Você não vai falar pra gente que filme vai ser hoje?*”. Ao que parece, a pesquisadora-educadora e a aluna não se encontram em um mesmo *tempo*: enquanto a pesquisadora quer voltar ao passado, AF1 expressa sua vontade de se encaminhar para o futuro. A cobrança da aluna, ao mesmo tempo em que revela algo característico do universo infantil – permeado pela curiosidade e pela ansiedade –, expressa, em um sentido mais profundo, que aquilo que está no passado não detém grande relevância e, por isso, não carece de tanta atenção. Além disso, “*assistir*” é algo que

está na esfera da ação, da diversão e do entretenimento, enquanto “retomar” é um termo que remete à dimensão do pensamento e do universo pedagógico. Evidentemente, o momento do entretenimento é mais prazeroso que o momento pedagógico. Com isso, a cobrança da aluna pode ser entendida como uma espécie de recusa à dimensão pedagógica da atividade, em favor do momento de lazer.

A interrupção de AF1 parece ser a deixa para que outros estudantes se manifestem, em uma tentativa de adivinhar qual filme será exibido na atividade em questão:

AM3: O Bom Dinossauro!

AM11: Os Croods!

AF7: Frozen!

AM9: Vai matar de curiosidade...

(*Burburinho pela sala*)

PESQUISADORA: Pessoal, olha só. Aqui comigo. O filme que a gente vai ver hoje é Zootopia.

ALUNOS (*em coro*): Aaaaah....

AM1: Achei que era outra coisa.

AF13: Eu nem gosto desse. [Atv. 1, Linhas 13-22]

Além da curiosidade já citada, que se expressa não apenas na afirmação explícita de AM9, mas também na forma com que os estudantes tentam adivinhar qual filme será exibido, percebe-se que há neste trecho uma nova manifestação que nos apresenta produtos fílmicos que compõem a cultura audiovisual das crianças. *O Bom Dinossauro* [Sohn, 2016], *Os Croods* [DeMicco, 2013] e *Frozen* [Buck, 2014] não foram citados ao acaso: são filmes que fomentam a semiformação do gosto dos estudantes. Se sua primeira reação foi citar uma miríade de obras cinematográficas que, predominantemente, integram o circuito da indústria cultural, entendemos que estas falas manifestam indícios de uma educação do gosto predominantemente marcada por produtos que são, em essência, idênticos.

Diante do movimento dos alunos, a pesquisadora-educadora deixa de cumprir com sua promessa inicial de retomar a atividade anterior, cedendo à pressão em detrimento de seu conteúdo já programado. Essa ação, em nossa leitura, expressa um tipo de mediação pedagógica em que há espaço para concessões; e se a lógica didática identificada nas intervenções perpassa o domínio afetivo, seu posicionamento, então, seria coerente com sua proposição. Isso não significa, por outro lado, que tal concessão não expresse, também, uma lacuna em sua aula – uma vez que o objetivo de retomar a atividade anterior é lido como algo relevante dentro de sua proposta formativa.

Ao finalmente contar para os estudantes o título do filme que seria exibido naquele dia – *Zootopia – essa cidade é o bicho* –, há na sala uma reação de decepção generalizada e unânime:

“Aaaaaah”. Esse movimento de rejeição é bastante curioso, visto que se trata de um filme adequado aos padrões *mainstream*, e, neste sentido, seria de se esperar que o padrão tradicional hollywoodiano agradasse as crianças justamente por seu caráter idêntico. Seria o gosto dos alunos padronizado, mesmo no que diz respeito à rejeição de um produto da indústria cultural? Que elementos do filme provocam essa reação? Não haveria nenhuma via de identificação? A pesquisadora-educadora parece se interessar por essas questões, visto que na sequência, ela se apresenta em sua faceta investigativa:

PESQUISADORA: Me falem uma coisa... e lembra, a gente aqui vai trabalhar com a sinceridade. Vocês podem me falar o que vocês gostam e o que não gostam. Quem aqui não gosta de Zootopia: por que vocês não gostam?

AF13: Ah, é um filme que não tem muita emoção, né... tipo... ele não é super animado nem nada. Só um monte de bicho...

AM15: É, a mesma coisa que ela. Não chamou a atenção quando eu vi.

AF7: Não tive nenhuma... como que fala... ah, gosto, sabe. Eu dormi quando eu vi aqui na escola.

PESQUISADORA: Ok. E quem gosta do filme? Quer falar o porquê?

AF1: Eu gosto porque tipo... é como se mostrasse várias coisa que acontecem na vida de humano, só que em forma de bicho.

AM3: Eu gosto porque é um filme sarcástico.

AF5: Eu acho que é beeem equilibrado... porque tem hora que cê ri, que cê fica sério, que dá medo... então é um filme que tem um pouco de tudo.

AF9: Tipo, eu assisto bastante filme com a minha família, né. E esse filme é um filme que dá pra assistir todo mundo junto... é pra criança, pra adulto...

[Atv. 1, linhas 23-38]

A atenção da pesquisadora-educadora é atraída para o movimento de rejeição em relação ao filme. Sua intenção, ao que parece, é explorar o sentido desta reação, saindo, para tanto, da dimensão coletiva do coro para dar atenção aos argumentos dos alunos, em particular. Isso, por sua vez, implica sinceridade – algo que não faz parte, necessariamente, do universo escolar.

Com as respostas de AF13, AM15 e AF7, percebemos que um dos elementos que favorece a rejeição de *Zootopia* é a narrativa – que, segundo os estudantes, “*não chama a atenção*”. De certo modo, este elemento também é associado à concepção de cinema vinculada a um *story telling* padronizado pelos protocolos *mainstream*. Embora *Zootopia* seja um filme direcionado ao universo infantil, trata-se de uma narrativa mais abrangente que visa, também, atingir um público adulto: além das habituais situações das animações clássicas do universo Disney, há piadas, referências e associações que não pertencem ao universo infantil, e, talvez, por isso, as crianças não se apeguem tanto à proposta do filme. Neste sentido, uma hipótese é que a rejeição dos estudantes esteja relacionada à abertura do filme a um nicho de mercado mais amplo.

Também há que se considerar que, em suas falas, o quesito “emoção” tem bastante força. Qual seria a emoção a que AF13 se refere? Certamente, emoções não são unívocas, e um filme, usualmente, não suscita uma única emoção em seu espectador. Quando AF13 afirma que o filme não lhe traz emoção, entendemos que, talvez, ela tenha sentido falta de algum tipo de excitação que não foi suscitada apenas pela narrativa, mas pela estrutura do filme, em si. *Zootopia* apresenta diversas situações ao espectador nas quais os diálogos se sobressaem às cenas densas em estímulos visuais. Nesta direção, a “falta de emoção” a qual a aluna se refere, possivelmente, diz respeito à ausência de ações carregadas de tais estímulos – hipótese que é endossada pela fala de AM15, que afirma ter sentido falta de algo que lhe chamasse a atenção.

A pesquisadora-educadora, por seu turno, se recusa a acreditar que o coro inicial, que demarcou a rejeição de *Zootopia*, signifique que todos os alunos, de fato, não gostem do filme. Isso se revela na sequência do protocolo, quando de sua questão direcionada aos alunos que, porventura, possam gostar da obra fílmica – mesmo diante da rejeição generalizada. Entendemos que lançar mão desta dúvida, aqui, é uma estratégia pedagógica que tem como pano de fundo uma suspeita da pesquisadora-educadora: a suspeita de que, na particularidade, na desmobilização das respostas em coro, há argumentos que possam contribuir para uma elaboração coletiva do gosto em relação ao filme. E, ao que parece, tal estratégia surte efeito, visto que AF1, AM3, AF5 e AF9 se manifestam, ressaltando aspectos que consideram positivos em *Zootopia*.

AF1 e AF5 apresentam argumentos que revelam uma percepção acertada em relação à estrutura do filme quando se referem ao antropomorfismo, que compõe uma das jogadas mais bem-sucedidas do universo Disney, e ao equilíbrio, que é tido como um dos principais procedimentos de base da indústria – tanto no que diz respeito à organização cênica e formal quanto à construção da narrativa. Essas falas reforçam que, apesar da rejeição, existem vias de identificação com o filme, uma vez que os procedimentos citados pelas crianças são afirmados como algo positivo e que fomenta o gosto. Neste sentido, tem-se uma evidência de que os processos de identificação não perpassam unicamente a narrativa, mas também a forma estrutural em questão.

Também nos chama a atenção, especialmente nas falas de AM3 e AF9, os argumentos que não parecem fazer parte do universo infantil. Não é comum que uma criança afirme se identificar com o sarcasmo, ou mesmo a preocupação de que um filme seja adequado para toda a família. Tais argumentos soam como uma reprodução de um discurso que ecoa na formação da subjetividade e no próprio processo de significação daquilo que se entende por cinema. São falas bastante específicas, que diferem em larga medida das falas anteriores e, por isso, não parecem

orgânicas. Seriam, de fato, o sarcasmo e a adequação a diversos públicos aquilo que modula a avaliação positiva em relação ao filme?

Embora tal diálogo tenha ocorrido a partir de um distanciamento entre a pesquisadora-educadora e sua intenção inicial – qual seja, retomar o que havia sido discutido na aula anterior –, ela retorna a esse objetivo após sua abertura às colocações dos estudantes. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que sua atitude didática não foge à escuta e à atenção dada às proposições das crianças, ela não se perdeu completamente do direcionamento da aula a partir daquilo que ela, enquanto educadora, propõe:

PESQUISADORA: Bom, só vou concluir aqui rapidinho pra gente começar a assistir o filme. Só pra lembrar: vocês lembram o que nós fizemos no nosso último encontro?

AF2: A gente viu o filme do trem!

AF1: A gente viu os brinquedinhos, lá... de ilusão do olho.

PESQUISADORA: Isso, muito bem. A gente conversou um pouco sobre a história do cinema lá nas suas origens. Sobre os Irmãos Lumière e o cinematógrafo...

AM5 (*interrompendo a pesquisadora*): ...era o maior filme de terror!

PESQUISADORA: Filme de terror?

AM5: Ué... cê não falou que o público ficou assustado, quando viu o trem na tela todo mundo ficou com medo? Acharam que o trem era um trem de terror...

(*Risos e conversas pela sala*)

PESQUISADORA: Mas me fala uma coisa: o filme foi feito com a intenção de ser um filme de terror e as pessoas assustaram por isso, ou as pessoas ficaram assustadas porque nunca viram algo daquele tipo antes?

AM5 (*e mais alguns alunos*): Porque nunca tinham visto.

PESQUISADORA: A experiência dessas pessoas que se assustaram pode até ter sido uma experiência aterrorizante. Mas os Irmãos Lumière, quando usaram o cinematógrafo pra gravar imagens do cotidiano, queriam fazer um filme pra aterrorizar as pessoas? Será que já existia naquela época essa divisão dos filmes em gêneros? Terror, ação, suspense...?

AM5: Num sei... [Atv. 1, linhas 83-103]

O trabalho de “retomada” da atividade anterior também acontece de maneira intersubjetiva: os estudantes, aos poucos, rememoram elementos que compuseram a aula organizada em torno de *A Chegada do Trem à Estação*. A pesquisadora-educadora, aqui, contextualiza esse processo, uma vez que os alunos apontam elementos particulares – o “*filme do trem*” e os “*brinquedinhos de ilusão do olho*” – e ela leva tais elementos para uma dimensão mais ampla. Isso é feito não de maneira expositiva, mas a partir de questões – algo que se evidencia, por exemplo, no diálogo com AM5.

AM5, em suas associações, parece ter chegado à conclusão de que a produção dos Irmãos Lumière amedrontou os espectadores por se tratar de um filme de terror – o que não significa nada menos do que uma leitura enviesada e mediada pela forma com que a indústria cultural se apropria da manutenção dos gêneros cinematográficos, em que reações emocionais como o medo e a tensão são entendidas como algo pertencente ao universo dos *thrillers* e dos filmes de suspense. Ao contrário de dar uma resposta imediata ao aluno, a pesquisadora-educadora opta por lhe apresentar uma problematização de sua associação. AM5, por sua vez, afirma não saber se, de fato, os gêneros cinematográficos já eram associados de maneira inerente à compreensão da linguagem cinematográfica. A pesquisadora-educadora teria conseguido, com essa questão, desmobilizar suas certezas? Poderia tal questão abrir espaço ao uso da imaginação e da fantasia? Ela teria deixado, aqui, uma lacuna em aberto não apenas para AM5, mas para todos os estudantes que acompanhavam a discussão?

Findado o momento de introdução à atividade, a pesquisadora-educadora, então, reapresenta para as crianças o filme *Zootopia – essa cidade é o bicho*. Todos se acomodam em seus respectivos lugares, buscando conforto. Apesar de a atividade ter sido realizada na “sala de TV” da escola, não se pode negar que o local apresenta as mesmas características de uma pequena sala de aula de modelo tradicional: carteiras enfileiradas e mesas onde deveria ser apoiado o material escolar. A única diferença é o pequeno aparelho televisor, acoplado à parede central, no mesmo local em que habitualmente é posicionada a lousa. Já nos primeiros minutos do filme¹¹⁵, grande parte dos estudantes encosta a cabeça no tampo da mesa; outros esticam o corpo, ao ponto de quase se deitarem na cadeira.

Embora a pesquisadora-educadora, na proposição de suas intervenções, tente causar fissuras em um modelo de ensino tradicional, a própria arquitetura e organização escolar não lhe favorecem. Não lhe fora permitido retirar as carteiras, ou mesmo reorganizar o espaço. Evidentemente, a sala de aula não oferece o mesmo tipo de experiência de imersão que é característica das salas de cinema; tampouco se trata de uma experiência semelhante àquela que sucede no âmbito privado-residencial. A lógica disciplinar que permeia o espaço escolar é, inegavelmente, uma das mediadoras da experiência estética – e tal constatação nos leva à necessária reflexão e reconstrução dos sentidos de tal experiência em suas particularidades. Ao mesmo tempo em que, como aponta Bergala (2007), a escola se constitui local de um possível encontro com a linguagem cinematográfica – talvez, o único para muitos –, diferentemente

¹¹⁵ A análise da forma com que as crianças se portaram durante a exibição do filme – seus movimentos e reações – foi realizada a partir da transcrição de tais comportamentos (registrados por meio da filmagem), que se tornaram parte dos protocolos das atividades.

daquele que ocorre no âmbito da diversão e do entretenimento, há que se considerar que as mediações estruturais e disciplinares pesam neste encontro, atribuindo-lhe um caráter *sui generis*.

Na medida em que o filme é exibido, percebe-se que algumas crianças brincam com a cadeira. Outros, com as mãos, mexem nos cabelos de quem está sentado à frente – algo que não seria possível se o filme fosse assistido no cinema, ou mesmo no âmbito privado-doméstico. Tem-se aí uma das particularidades da forma com que a experiência com o filme se sucede no âmbito escolar: ao mesmo tempo em que a lógica disciplinar se faz uma imposição objetiva aos corpos, as crianças a contornam por meio da aproximação com o outro, por meio da tentativa de buscar maior comodidade em um espaço que, em tese, não daria brechas para tal.

O silêncio predomina durante praticamente todo o momento da exibição do filme: não há conversas ou comentários. Poucos são os momentos em que as crianças riem com vigor. Esse comportamento se altera, majoritariamente, nos momentos em que a trilha sonora do filme – a música *Try Everything*, interpretada pela cantora Shakira – cresce e se sobressai à narrativa construída no âmbito dos diálogos: grande parte das crianças parece conhecer a música, e quando ela é tocada, cantam e dançam em seus respectivos lugares. Quando a música cessa, todos retornam ao silêncio e à imobilidade. O filme se encerra, e, com isso, a pesquisadora-educadora propõe um rápido diálogo:

PESQUISADORA: Pessoal, ó. Vamo ter uma conversa muito rápida, porque já passou do horário de levar vocês de volta pra sala de aula. Eu não vou perguntar de novo quem gostou e quem não gostou porque vocês já me falaram, quem gosta e quem não gosta desse filme. Só quero saber: tem alguém que mudou de opinião depois de assistir hoje, aqui agora? Que pensava “ai, eu não gosto”, assistiu hoje e pensou que tem algo aí de interessante? Alguém? Não?

AF13: Nem olha pra mim, AF7!

PESQUISADORA: Tá, sem problemas. Hoje vai ter só uma pergunta que eu vou fazer pra vocês. Só uma questão. Eu quero saber se durante o filme vocês sentiram algum tipo de emoção. Vocês sabem que as nossas emoções, os nossos sentimentos, eles podem ser bons e outros não tão bons assim. A gente tem sentimentos bons como a alegria, a tranquilidade, a gratidão, e outros como o medo, a tristeza, a tensão, que são considerados sentimentos ruins. Eu quero saber que que vocês sentiram assistindo esse filme. Se foi em alguma parte específica, se foi durante o filme todo...

AF2: Ai eu senti muitos!

(Alunos começam a falar ao mesmo tempo)

PESQUISADORA: Peraí, peraí, peraí, um de cada vez. Você.

AF2: Eu senti medo, senti alegria, eu senti alívio... todos os sentimentos possíveis.

PESQUISADORA: Que parte você sentiu alívio?

AF2: No final.

AM5: Medo.

PESQUISADORA: Medo... em que parte?

AM5: Na... parte... ah naquela parte que o tigre aparece lá e pula em todo mundo.

AF4: Quando eles tão naquele lugar que parece o hospital...

AM9: Eu senti susto nessa parte!

PESQUISADORA: Quem mais assustou nessa parte?

(*Todos os alunos levantam a mão*)[Atv.1, linhas 114-140]

Sua primeira questão – sobre possíveis mudanças de opinião em relação ao filme – parece expressar a intenção de tomar a formação do gosto como objeto de reflexão e autorreflexão. A interpretação do protocolo indica que ela acredita – ou, pelo menos, suspeita – que a exibição do filme, por si só, no contexto de sua intervenção, possa ter causado uma desmobilização dos discursos que precederam a exibição de *Zootopia*. Sua concepção em relação ao trabalho a ser realizado durante as intervenções pedagógicas torna-se mais explícita, e revela-se, com isso, uma pesquisadora-educadora que compreende a formação do gosto como processo – um processo no qual a intersubjetividade é um elemento decisivo.

A única que reage à questão de maneira mais direta é AF13. E, curiosamente, ela não se dirige à pesquisadora-educadora: trata-se de uma colocação direcionada à sua colega, AF7. Algo aconteceu ali, e não foi captado pela pesquisadora ou pelos instrumentos de gravação. Algum tipo de comunicação não verbalizada entre AF13 e AF7 – que, pelos termos da aluna, parece se tratar de uma comunicação visual – resultou no comentário em tom defensivo. AF13 afirmara, antes, não gostar de *Zootopia*. Quando a aluna pede que sua colega “não olhe para ela”, parece haver como pano de fundo de sua colocação a necessidade de reafirmar sua resistência ao filme e à possibilidade de uma mudança de opinião. Seria este um indício da fragilidade de seu gosto supostamente consolidado?

Ao contrário do caminho usualmente tomado pelos modelos escolares tradicionais, que se preocupam em larga medida com a compreensão do objeto fílmico apresentado, a pesquisadora-educadora, na sequência, encaminha a intervenção em direção ao âmbito da sensibilidade. Não há preocupação, neste momento, com o que os alunos entenderam; aqui, está em evidência o que eles sentiram. No entanto, a forma com que a pesquisadora-educadora apresenta aos alunos a associação entre linguagem cinematográfica e sensibilidade contradiz sua proposta: a definição dos sentimentos e sensações como boas ou ruins, aqui, é lida como algo tendencioso, visto que há uma classificação dos sentimentos como bons ou ruins – algo que não ocorrera no caso 1. Entende-se que tal ação, associada ao âmbito da didática, se aproxima daquilo que ocorre nas proposições tradicionais, nas quais os “conteúdos” são apresentados de maneira expositiva. As sensações, todavia, não constituem um conteúdo propriamente dito; além disso, classificá-las

como boas ou ruins é algo errôneo, uma vez que tal subdivisão é apresentada de maneira maniqueísta.

Quando todos os alunos respondem sua colocação ao mesmo tempo, todavia, tem-se como hipótese que, mesmo com o direcionamento inadequado da pesquisadora, houve uma desmobilização da lógica escolar. As respostas em coro são representativas da estrutura escolar mecanizada. A associação entre sensibilidade e aula, que se apresenta de forma imanente na questão da pesquisadora-educadora, parece ter causado surpresa nos alunos, tanto que eles se esqueceram da regra de que um deveria falar de cada vez.

Isso se evidencia na resposta de AF2: a primeira colocação da aluna é simbólica ao expressar a imediatividade da sinceridade irrefletida; suas sensações não são elaboradas de imediato. Ao final de seu processo de elaboração, ela chega à conclusão de que sentiu “*Todos os sentimentos possíveis*”. Para sentir todos os sentimentos possíveis, é necessário o envolvimento com o filme – tal envolvimento, porém, neste caso, não parece expressar nada menos do que a lógica da identificação e a usurpação do esquematismo operada pela indústria cultural. A própria sequência de sensações citadas pela aluna – medo, alegria, alívio – reverbera a estrutura de base dos protocolos narrativos do cinema *mainstream*: medo, pelas dificuldades pelas quais a personagem central passa; alegria, pelos momentos descontraídos apresentados ao longo do filme, que transformam a narrativa em algo leve; e alívio, quando no final tudo termina bem com o habitual *happy ending*. Evidencia-se, com essa fala, que *Zootopia* não apenas assiste, mas também *sente* pelos seus espectadores.

Tal hipótese é levantada não apenas a partir da colocação de AF2, mas também pelas colocações de AM5, AF4 e AF9, que relatam suas sensações com base naquilo que a curva dramática do filme induz o espectador a sentir. Ainda, quando a pesquisadora-educadora questiona se mais algum dos estudantes se assustou em determinada parte do filme, todos os alunos levantam a mão. Sem dissonâncias ou discordâncias – visto que o filme não deixa espaço para tal. Todavia, na sequência, tem-se o relato de AM13, que desencadeia um giro na discussão:

AM13: Eu fiquei com uma sensação estranha porque quando... tipo, apareceu um bichinho lá, aí pareceu que era o filme da Moana, do Frozen.

PESQUISADORA: Ah, você achou parecido com outro filme, então?

(*Todos os alunos começam a falar muito alto*)

PESQUISADORA: Epa, epa! Um de cada vez. Quem mais concorda com o colega, que acha esse filme parecido com outros filmes?

(*Muitos alunos levantam a mão*)

PESQUISADORA: E semelhança com qual filme vocês conseguiram encontrar? Ele falou da Moana, do Frozen... quê mais?

AM11: Operação Big Hero.

AM13: O Detona Half lá, que também é da Disney.

AF12: Enrolados.

AF4: Enrolados, também.

PESQUISADORA: Mais algum? Não? E por que vocês acham que é parecido?

AM11: Ah... porque tipo, filme da Disney segue a mesma linha. Filme da Pixar segue a mesma linha... então eles fazem tudo parecido, mesmo.

AF12: Porque a história é parecida... sempre tem uma menina que passa um... um... é, problema, tem que resolver umas coisas... é sempre menina, né! [Atv.1, linhas 155-172]

Além das sensações já previstas pela própria estrutura do filme, AM13 afirma ter sentido uma “*sensação estranha*”: uma espécie de *déjà vu*, que levou sua imaginação em direção a outros filmes que já havia assistido. Essa sensação, em nossa leitura, poderia ser traduzida como parte de um processo de reconhecimento da similaridade com a qual a indústria opera: reconhecimento que se dá não apenas no nível da narrativa, mas a partir da associação entre imagens que se reportam à estética de *Zootopia* no seio da indústria cultural – especificamente, nos filmes da *Disney Company*. Não se trata de um reconhecimento que se aprofunda em direção a todas as camadas de significado do filme, e que também não impede que o consumo do produto fílmico, pela via do entretenimento, aconteça. Porém, entende-se que o *insight* de AM13 contém uma brecha a ser explorada de maneira didática, visto que, com ele, percebemos que o consumo do produto não é completamente irrefletido. Como agir didaticamente diante do reconhecimento? O que fazer a partir de tal constatação?

Percebe-se que AM13 não é solitário em sua defesa de que há similaridade entre os filmes, uma vez que, quando a pesquisadora-educadora, em uma tentativa de discutir sua fala de maneira coletiva, utiliza sua colocação para fazer uma nova pergunta, todos os alunos se exaltam e começam a falar. A fala de AM13, seguida pela questão da pesquisadora-educadora, parece ter gerado tal desestabilização ao ponto de todos sentirem a necessidade de se expressar, de se colocar de maneira incisiva, participando do debate. A hipótese de que mais crianças reconhecem a similaridade estrutural dos filmes no circuito *mainstream* se comprova nas respostas que se apresentam na sequência: diversos são os estudantes que citam filmes reconhecidos por sua similaridade.

Na sequência, AM11 e AF12, curiosamente, desbancam alguns dos esquemas da indústria cultural de maneira bastante explícita: AM11, quando afirma que “*filmes da Disney/Pixar seguem a mesma linha*”, se referindo ao filme enquanto propaganda da empresa que o produz, segundo o modelo das *linhas* de produção; AF12, quando menciona a construção em

três atos, um dos mecanismos centrais de uma curva narrativa linear agradável e coesa, e também quando se refere à apropriação da figura feminina como peça central do enredo. As crianças, tal como ocorrera no caso 1, não utilizam termos técnicos em suas falas; elas apresentam suas impressões a partir da observação das particularidades dos filmes que consomem. Possivelmente, os estudantes não se deram conta, ainda, da relação entre particular e universal. Todavia, tem-se aí uma brecha: se o consumo dos produtos da indústria cultural não é completamente irrefletido, cogitamos a hipótese de que há abertura para um tipo de experiência com a linguagem cinematográfica que se distancia daquela que é modulada unicamente pela identidade.

Embora neste primeiro momento desta atividade o objetivo fosse a apresentação do filme aos estudantes, unicamente, de modo que eles pudessem expressar suas impressões iniciais sobre a obra, entende-se que a abertura ao diálogo, o compartilhamento intersubjetivo e a expressão que escapa àquela já forjada pela racionalidade escolar engendraram um tipo de elaboração sobre a relação que se estabelece com a linguagem cinematográfica. A articulação entre pesquisar e ensinar, neste momento, mostrou-se como uma articulação que detém um potencial formativo, ao passo que as questões investigativas da pesquisadora permitiram que as crianças discutissem o cinema a partir de suas próprias perspectivas e experiências.

No segundo momento deste caso – ou na segunda aula propriamente dita –, a intenção se afunila em direção a uma discussão que diz respeito aos aspectos narrativos de *Zootopia*, especificamente. Aqui, a intenção didático-pedagógica, em tese, se torna mais explícita. Logo após iniciar sua intervenção de forma habitual, a pesquisadora-educadora explica aos alunos qual o objetivo da atividade que será realizada:

PESQUISADORA: Então deixa eu explicar pra vocês o que que vai acontecer hoje. Hoje nós não vamos assistir um filme. A gente vai continuar a atividade da nossa aula anterior. A gente vai ver três trechos daquele filme que nós assistimos, e nós vamos conversar sobre o filme. Tudo bem? E aí o que que vai acontecer: a gente vai tentar entender um pouco melhor as mensagens que esse filme passa pra gente. Quando terminarmos essa etapa, vamos assistir outro filme. Quem aqui lembra qual foi o filme que nós assistimos?

ALUNOS (*em coro*): Zootopia!

PESQUISADORA: Todo mundo lembra do filme?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Tá. Vamos ver então: o que vocês lembram desse filme? Sobre o que ele nos fala, como ele nos conta a história... o que vocês conseguem lembrar? [Atv.2, linhas 24-35]

O tom de sua fala é pedagógico, em um sentido que se aproxima daquele utilizado comumente por aqueles que já estão inseridos na racionalidade escolar: “*explicar*”, “*continuar a atividade*”, “*entender*”, “*etapa*”, são alguns dos termos utilizados pela pesquisadora-educadora – termos que remetem à sala de aula em sua faceta cotidiana e racionalizada. Diferentemente de sua proposta inicial, tem-se, aqui, um momento no qual a atuação “professoral” se sobressai. Isso traz implicações para a forma com que as reflexões sobre o filme, em si, irão suceder.

As crianças, na sequência, se expressam novamente por meio da resposta em coro – o que, nesta situação, pode ser uma reação à forma com que a pesquisadora-educadora se colocou inicialmente. Em sua segunda questão, por sua vez, percebe-se que ela retorna ao seu ritmo habitual, colocando questionamentos que perpassam dimensões do filme que se distanciam daquelas já previstas pela didática escolar: ao contrário de tomar como ponto de partida a articulação entre o filme e os conteúdos escolares, a pesquisadora-educadora – que, antes, havia priorizado a dimensão da sensibilidade –, neste momento, dá centralidade à memória, questionando sobre as lembranças dos alunos sobre o filme, uma vez que duas semanas haviam se passado desde que ele havia sido assistido. As crianças se posicionam da seguinte forma a essa questão:

AF5: É sobre uma coelha que queria ser... policial, aí... é... ela fez um mini teatrinho com... falando o que que queria ser, sobre os... selvagens e... como que é o nome?

AF7: Predadores!

AF5: É, predadores, e qual que é o nome do outro?

PESQUISADORA: As presas.

AF5: É. Aí eles podia viver em harmonia em uma cidade chamada Zootopia. Aí... nessa cidade ela fez um... mais ou menos um mini curso... ela fez um curso pra ser policial, que ela cresceu e fez um curso pra ser policial, e depois... ela não conseguia fazer nada porque ela era uma coelha...

PESQUISADORA: Tá. Quem mais quer falar?

AM7: É... aí ela se tornou uma policial... e aí ela começou a treinar mais, conseguiu ser a primeira policial coelha e... e... virou guarda de trânsito porque ela é uma coelha.

PESQUISADORA: E o que que aconteceu com ela?

AF9: Daí ela tava lá dando multas. Daí ela pegou um bicho...

AM7: Uma raposa!

AM10: Não, uma doninha!

AF11: Doninha!

AF9: Isso, ela pegou uma andorinha...

AF11: Andorinha... hahaha

AM8: É doninha!

AF9: Andoninha... uma andoninha com uma mala. Daí quando ela pegou um... a mala, ela também ajudou um rato, ou hamster... aí... aí... é... ela voltou pra casa e... ah, aí descobriram que lá dentro só tinha cebola.

AM5: Aí eles foram pra'quele lugar lá... aquele lugar que tinha os bichinho... esqueci o nome...

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Os hamster! Rato!

AM5: Os ratinhos, e aí a coelha salvou a vida da filha do sei lá o que lá... do rei, lá... [Atv.2, linhas 36-62]

O que ocorre na sequência deste trecho é uma reconstrução linear da narrativa fílmica, na qual os estudantes descrevem desde a primeira cena, passando pelo desenrolar da história, chegando até o final. A pesquisadora-educadora, em momento algum, pediu que os alunos lhe apresentassem detalhes da narrativa; ela questionou, inicialmente, sobre lembranças, sobre a forma como o filme é construído e sobre a identificação de possíveis mensagens. É curioso que, na contramão de sua questão, há uma espécie de cadência na forma com que os alunos apresentam a história, quase como se tal processo de reconstrução linear fosse algo realizado cotidianamente:

AF7: Depois disso que ele falou eles saíram correndo, pularam do penhasco, aí eles caíram numa estradinha, sabe? Que aí... eu não lembro como, mas eles prenderam o... o bicho lá no poste, aí eles saíram, foram chamar a polícia. Aí quando chegaram o bicho não tava mais lá. Aí eu esqueci...

PESQUISADORA: Tá, vamo continuar então. Quem lembra o que acontece depois?

AF8: É... aí depois que a pantera sumiu os policial chegaram lá o chefe de polícia... tipo... o chefe...

AF9: Chefe Bogo.

AF8: O Chefe Bogo pediu pra tipo... entregar o distintivo. Só que aí a... a raposa ela disse que... ela... é... que ela tinha dois dias e ainda faltava um tempo.

AF9: Dez horas.

AF8: É, dez horas. [Atv.2, linhas 82-92]

Trata-se de um trabalho coletivo: as crianças completam as falas umas das outras, de modo que o filme seja lembrado em sua totalidade, em seus mínimos detalhes, e de maneira bastante fiel àquela que foi retratada pela narrativa – com se evidencia na fala de AF9, que se lembra exatamente das “*dez horas*” que ainda restavam para Judy solucionar o mistério. O filme que se constrói na imaginação estudantes, neste caso, é extremamente similar à narrativa apresentada pelo produto consumido.

A tradução da questão da pesquisadora-educadora, feita pelos alunos, como uma exigência de que a história seja reproduzida, é entendida aqui como fruto da forma com que a escola constrói e limita o trabalho com o cinema. Quando observamos a forma com que os filmes

são abordados em materiais didáticos¹¹⁶ concernentes aos diversos componentes curriculares escolares, por exemplo, percebemos que são comuns atividades de “reescrita”, nas quais é solicitado que os estudantes convertam as imagens em narrativa; também é recorrente a associação entre “filme” e “interpretação de texto”, onde são colocadas para os alunos questões associadas à interpretação da narrativa, para que se discorra sobre o encadeamento da história em questão. Neste sentido, a hipótese é a de que a forma com que a escola constrói o trabalho com o cinema, como já constatado, se mistura à intervenção da pesquisadora-educadora, uma vez que os parâmetros de abordagem da linguagem cinematográfica já foram absorvidos pelas crianças e repercutem na forma com que elas recebem as questões das intervenções pedagógicas. Quando a pesquisadora-educadora, então, propõe aos alunos uma abordagem “pedagógica” do filme, há uma reação imediata onde estes passam também a agir pedagogicamente.

Também não se pode negar que tal resposta ordenada das crianças é um resultado do próprio filme, em si – e, com essa hipótese, percebe-se que a diferença entre a recepção de *Zootopia* e *A chegada do trem à estação* é marcante. Diferentemente do que ocorreu quando da exibição da produção dos Irmãos Lumière, houve, neste segundo caso, um movimento que revela que a estrutura de *Zootopia* foi facilmente incorporada em sua linearidade. Com isso, recontá-la não exige grandes esforços: sua transparência dissolve qualquer aspecto que demarca o filme enquanto forma de representação da realidade e, com isso, espera-se que o espectador sinta que participa imediatamente da narrativa apresentada. Diante disso, é compreensível que a reconstrução oral e linear do filme, operada pelas crianças, permaneça no nível da reprodução dos aspectos que demarcam a trama.

É curioso, ainda, que as crianças se lembrem de cada pequeno detalhe da trama. Os detalhes, no âmbito da indústria *mainstream*, atuam na manutenção do público: ao mesmo tempo em que o mantém na zona de conforto do compreensível e do familiar, através da estrutura de base que se faz similar em todos os filmes, são apresentadas novidades sob a forma de artifício-surpresa, presentes em detalhes da produção, que fazem com que o filme seja recebido como uma suposta novidade.

A pesquisadora-educadora, ao contrário de interromper o fluxo de reconstrução das crianças, abraça suas respostas e passa a mediar o processo por elas desencadeado. Sua proposição – a princípio, bastante aberta – toma outros rumos diante da cadência que se instaura durante o

¹¹⁶ Essa afirmação é feita com base na reconstrução empírica operada pela hermenêutica objetiva. Grande parte dos pesquisadores que participaram da análise já teve contato com materiais didáticos escolares que abordavam o cinema dessa forma. Por isso a hipótese em questão. Ademais, em nossa pesquisa de mestrado, fizemos uma breve análise de alguns materiais didáticos que trazem fortemente essa perspectiva, especialmente no que diz respeito ao trabalho realizado no Ensino Fundamental I.

momento inicial de sua intervenção. Novamente, não parece haver uma mediação totalitária e tradicional, na qual a professora se apresenta como detentora de todos os saberes, controlando todos os processos. Isso não significa, por outro lado, que exista uma omissão. Isso se evidencia na sequência de sua aula, quando as crianças chegam ao final da “reconstrução” de *Zootopia*:

PESQUISADORA: Pessoal, aqui comigo. Aqui comigo. Vamos voltar aqui. Agora eu vou fazer uma outra pergunta: eu vi que vocês lembraram muito bem os detalhes do filme, né... muito legal. E me fala uma coisa... vamos pensar um pouquinho. Que tipo de mensagem esse filme passa pra gente?

AM8: Pra gente ir atrás dos nossos sonhos.

AF8: Que... que não se pode julgar uma pessoa pela aparência.

AF7: Que não pode desistir fácil.

AF12: Pra acreditar nos seus sonhos mesmo que as pessoa fala que não é pra acreditar.

AF9: Prestar atenção no que você fala pros outros.

AM7: A do preconceito, porque eles acha que ela é uma coelhinha e que ela não vai dar uma policial...

PESQUISADORA: Quem mais aqui acha que uma das mensagens que o filme passa pra gente é sobre o preconceito?

(*Todos os alunos levantam a mão*)[Atv.2, linhas 148-161]

As mensagens de um filme são algo bastante complexo – uma vez que estas não se encontram na narrativa, apenas, mas nas diversas camadas de significado que demarcam a construção de um filme: desde a montagem e sua corporificação na forma do filme até os detalhes da produção. Neste sentido, a questão da pesquisadora-educadora é provocativa, visto que dá vazão para que os alunos possam adentrar diversos caminhos em suas respostas. Todavia, quando AM8, AF8, AF7, AF12, AF9 e AM7 se manifestam, é possível perceber que as crianças vão para um lugar-comum. Embora sejam diferentes umas das outras, as mensagens citadas são óbvias e superficiais, entendidas como *clichês* – ou, em outras palavras, mensagens que o filme espera que sejam captadas pelo espectador, e que são amplamente veiculadas pela indústria cultural quando de sua intenção de se tornar “[...] uma instituição de aperfeiçoamento moral” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 72).

As crianças parecem concordar que, dentre as mensagens citadas, aquela sobre o “preconceito” se destaca. Na fala de AM7, essa questão é relatada a partir do exemplo da personagem central do filme: por ser uma coelha, Judy sofre, já que grande parte dos outros personagens não acredita que um dia ela poderá se tornar uma policial devido à sua aparência frágil. A pesquisadora-educadora, então, toma essa temática como ponto de partida para um aprofundamento da discussão:

PESQUISADORA: Quem quer falar mais um pouco sobre como o filme aborda o preconceito? Como a gente vê o preconceito no filme?

AM8: Que essa, é... não só a coelhinha, mas também a raposa. Eles acham que só porque a raposa é predador, ela é maldosa. E também porque... ah, é isso, porque a raposa é predadores.

AM5: Tem uma parte do filme que... quando ela tá mandando os cara pegar os bandido, só manda ela de guarda porque ela... ai, esqueci o que eu ia falar.

AM9: Eu queria falar das mensagem, que cê perguntou antes. Eu queria falar que... mesmo a pessoa sendo pequena, ela pode ser coisas bem grandes.

PESQUISADORA: Tá. Quem mais?

AF5: Tem uma hora que a gazela tá, é... tem lá umas ovelha, um porco, não sei o que que era. Que falou com a tigresa, uma coisa assim. Falou assim: volta pra selva!

AF4: Ah, era um porco!

AF5: Era um porco? Tá. Aí ele respondeu assim: eu não sou da selva, eu sou da Savana! Aí tipo... eles não sabem de onde o outro vem, qual a história dele... igual, é... assim. Minha tataravó era meio que escrava. E as pessoa não sabe, tipo... não sabe o que que tinha lá onde ela morava antes de vir pra cá. Não sabe o que que aconteceu antes dela ser escrava. Tipo... fica falando: “ai, ela é só escrava, não é mais nada além disso”. E fica julgando, com preconceito só porque não sabe da história dela... [Atv.2, linhas 162-180]

A interpretação deste trecho revela que a pesquisadora-educadora, aqui, tenta problematizar a forma como o filme aborda a temática do preconceito, e as colocações das crianças frente à sua questão, de maneira indireta, nos dão indícios de que tal forma é vinculada à pedra da estereotipia. As respostas de AM8, AM5 e AM9 revelam que, de fato, *Zootopia*, por si só, não permite uma elaboração mais profunda sobre os significados do “preconceito”. As crianças se restringem à particularidade estereotipada das ações dos personagens, que, na história, sofrem algum tipo de retaliação. Não há uma elaboração que os permita ir até as raízes do problema: na medida em que a narrativa fornece todas as chaves de leitura sobre a questão, de maneira totalitária, o espaço para prolongamento reflexivos mais amplos se torna restrito.

Contudo, na contramão dessa hipótese encontramos a colocação de AF5, que, diferentemente de seus colegas, faz uma relação entre a forma com que o preconceito é abordado no filme e o passado escravagista brasileiro. Enquanto leitura de uma criança, que se apropria da questão a partir de sua própria vivência – no caso, a experiência de sua tataravó, trazida para o Brasil sob a condição de escrava –, AF5 traz como mote de sua colocação uma questão estrutural que é bastante cara ao país, que delimitou e ainda delimita condições de vida. AF5 se incomoda com essa questão, e isso se evidencia nos termos de sua fala: sua tataravó era *meio que escrava*, ou seja, sua condição não delimitava por completo sua história; *não saber de onde o outro vem*, como também coloca a aluna, expressa um posicionamento frente aos significados daquilo que se entende por alteridade.

Com essa colocação de AF5 – que se diferencia em larga medida das colocações anteriores, ainda superficiais –, nos abrimos a uma leitura possivelmente dialética acerca de tal questão: seria possível que, mesmo diante da estética autoritária do filme, possam ser estabelecidas vias de criticidade? O cinema *mainstream* guarda alguma possibilidade que se distancia daquela associada à identificação e à diversão? A leitura de AF5 pode ser entendida, de fato, como uma leitura crítica, ou seu posicionamento de defesa em relação às mensagens do filme tornam sua colocação contraditória?

Em seguida, a pesquisadora-educadora passa, então, à proposição de apresentar às crianças trechos do filme para serem discutidos. O primeiro deles é uma das cenas iniciais, na qual Judy, ainda criança, apresenta uma peça de teatro que introduz ao público a cidade de Zootopia: uma cidade onde todos os mamíferos “possuem múltiplas oportunidades”. Durante a exibição do trecho, os alunos permanecem em silêncio absoluto. Logo após a exibição, tem-se o seguinte diálogo:

PESQUISADORA: Bom, vamo lá. Vamo pensar um pouquinho nessa parte que a gente assistiu. Ela fala que em Zootopia todos os mamíferos têm múltiplas oportunidades. O que que vocês entendem que são essas múltiplas oportunidades?

AM7: É... ter emprego, é... poder fazer qualquer coisa.

PESQUISADORA: Então você pode ser qualquer coisa em Zootopia?

AM7: Sim.

AF8: Seguir o que a gente quiser ser, tipo... seguir o que a gente quiser ser na vida. Tipo, ela queria ser policial, a outra quer ser uma astronauta... pode escolher qualquer coisa que quiser. Você não precisa se esconder. Tipo... não precisa se oprimir porque em Zootopia você pode fazer isso.

AF7: É... tá falando no filme que é... o negócio da oportunidade que tipo... os predadores e as presas podem se darem bem, sem briga, sem um matar o outro, sem esses negócio aí.

PESQUISADORA: Tá. E só dá pra ter essas múltiplas oportunidades em Zootopia? Isso só acontece lá, segundo o que o filme nos mostra?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim!

PESQUISADORA: Como que o filme mostra isso pra gente?

AM8: Ah... porque a coelhinha consegue o que ela quer no fim do filme.

AF13: E também porque... lá é o lugar onde ela consegue ser policial. Se ela ficasse no lugar onde ela nasceu, com... com os pai dela, ela ia ficar vendendo frutinha e cenoura, plantando... [Atv.2, linhas 315-335]

É interessante que a pesquisadora-educadora, diante das tantas cenas do longa-metragem, tenha escolhido justamente a cena inicial. É consenso que, no contexto das intervenções pedagógicas, seja impossível explorar um filme por completo – até mesmo porque, quando se tem como norte a experiência estética, tal possibilidade se apresenta como risco de uma interpretação

unívoca. A seleção de trechos, aqui, é entendida como um recurso pedagógico, e expressa em larga medida a própria experiência que a pesquisadora/professora construiu com o filme.

A cidade de *Zootopia*, da forma com que é apresentada no trecho em questão, contradiz a realidade – em especial, a realidade brasileira, uma vez que nosso contexto não fornece aos indivíduos oportunidade múltiplas. Isso se evidencia, por exemplo, quando tomamos como referência os processos migratórios no Brasil: da mesma forma que Judy parte rumo à “grande metrópole” em busca de seus sonhos, fazemos um comparativo com as tantas pessoas que partem em direção ao centro-sul brasileiro em busca de condições mínimas de sobrevivência. Judy consegue realizar seu sonho de se tornar policial; mas não podemos dizer o mesmo dos que migram pelo Brasil em busca de uma vida melhor. Neste sentido, o filme alimenta ilusões e cria desejos inacessíveis para grande parte de seus espectadores.

A ilusão e o desejo transparecem na fala AF8, que ao se referir à cena, utiliza o termo “*a gente*”: a aluna não parece estabelecer um distanciamento entre o filme e a realidade, uma vez que *ocê, a gente, nós*, não precisamos nos oprimir ou nos esconder. Quando AF8 coloca que “*em Zootopia você pode fazer isso*”, ela não se refere unicamente aos personagens do filme: ela se pauta em uma extensão das ações que ocorrem no filme em direção ao espectador. Visualiza-se, aqui, mais um indício do processo de identificação.

Na sequência, a pesquisadora-educadora – que até então vinha lançando questões para os alunos – se aproxima de uma discussão orientada à elaboração dos sentidos do trecho assistido:

PESQUISADORA: Tá. Vocês sabem o que significa a palavra Zootopia?
Por que que o nome desse filme é Zootopia?

AF8: É... talvez porque signifique ZOOlógico?

PESQUISADORA: Hm, mais ou menos. Quem mais?

AF12: Porque é tipo... uma cidade cheia de animais que podem viver juntos.

AM9: Uma cidade cheia de animais, tipo assim, o Zoo só tem animais. Aí o “otopia” é meio que o nome de uma cidade só que em inglês.

AF5: É, tipo... é o que eu acho. Eu acho que é... animais em harmonia?

PESQUISADORA: Pessoal, é o seguinte: vamo pensar um pouquinho.
Zootopia é a junção de duas palavrinhas...

AF8 (*interrompendo a pesquisadora*):... Zoológico...

PESQUISADORA: ... “Zoo”, que como vocês lembraram, é uma palavra que faz referência aos animais. Por exemplo, isso que vocês falaram do “zoológico”. Então todas as palavras que têm “zoo” faz referência ao reino animal. E “topia” é parte de uma outra palavra que é utopia. Alguém já ouviu essa palavra?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não!

AM9: Eu já ouvi falar, mas não sei...

PESQUISADORA: Utopia é algo que a gente ainda não alcançou, ou que não pode alcançar...

AF4: ãhn? Tipo, no alto?

PESQUISADORA: ... por exemplo: quando a gente pensa em uma sociedade ideal. Como seria uma sociedade ideal?

AM7: Sem brigas?

AF8: Sem assalto, sem agressão...

AM8: Pode falar três?

(*Pesquisadora acena positivamente com a cabeça*)

AM8: Sem racismo, sem bullying e sem violência.

AF12: Sem drogas.

PESQUISADORA: Isso é algo que vocês almejam, que vocês querem pra nossa sociedade, certo?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim.

PESQUISADORA: Mas isso já aconteceu? Nossa sociedade é assim?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não.

PESQUISADORA: E a gente sabe se isso vai acontecer algum dia?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não

PESQUISADORA: Então... isso que vocês me falaram pode ser considerado uma espécie de utopia... algo que vocês querem pra nossa sociedade, algo que vocês acham que vai tornar a nossa sociedade um lugar melhor, mas que ainda não aconteceu, e não sabemos se vai acontecer. A gente não sabe. Então, esse lugar que o filme mostra, Zootopia, onde todos os animais vivem bem, em harmonia, sem nenhum problema, é uma utopia. E isso é mostrado no filme? De que forma?

AM8: Ah... tipo... na verdade, no final mostra todo mundo feliz. Dá certo. Como se essa “topia” fosse de verdade, alguma coisa assim.

AF4: Prô, prô! Eu acho que assim... é... tipo, o filme mostra que no final todo mundo consegue viver em harmonia. Todo mundo consegue conviver, os, os... presa lá, predador, todo mundo consegue o seu sonho. Isso é a “topia”?

PESQUISADORA: Sim. Se a gente pensar um pouquinho no título desse filme, ele mostra a realização dessa utopia. Mas vamos pensar aqui... o filme é uma cópia da realidade?

(*Alunos em silêncio*) [Atv.2, linhas 336-384]

Entendemos que a pesquisadora-educadora, com seus argumentos, quer chamar a atenção dos estudantes para o título do filme, que em sua leitura, já é um indício da contradição que se apresenta na narrativa construída em *Zootopia*. Como a utopia, neste caso, é transformada em imagem? E como esta imagem, por si só, é contradita pelo habitual *happy ending* e pelos protocolos narrativos e formais do cinema *mainstream*?

Diferentemente do que a pesquisadora-educadora espera, as crianças não parecem acompanhar de perto sua proposição. Em um primeiro olhar, identificamos um descompasso por meio do qual as crianças chegam a um lugar diferente daquele onde a pesquisadora está. Embora apresentem seus próprios argumentos sobre o que esperam de uma “sociedade ideal” – a partir daquilo que lhes é dado pela pesquisadora enquanto uma das possíveis leituras do significado de “utopia” –, os alunos não parecem se ater à relação entre as questões propostas pela pesquisadora e

a narrativa fílmica. Isso se evidencia, por exemplo, nas falas de AM8 e AF4, que não parecem entender a realização dos desejos de Judy como algo contraditório frente à proposta do filme.

Ademais, o posicionamento da pesquisadora-educadora, neste momento em específico, revela um ponto chave acerca da relação entre formação estética e didática: não há como desconsiderar que sua leitura sobre o filme e a forma como ela o experencia são determinantes para a forma como ele é abordado didaticamente. A escolha dos trechos exibidos, a apresentação de sua leitura sobre os significados de utopia, sua concepção de cinema, que permanece como pano de fundo de suas questões, dentre outros pontos, não dizem respeito unicamente ao posicionamento de uma professora que observa o filme como um conteúdo escolar; trata-se de algo *particular*, que remete à esfera de sua relação sensível e subjetiva com aquilo que assistiu. Dificilmente outros professores fariam as mesmas escolhas e seguiriam o mesmo caminho proposto em sua intervenção – o que, de fato, não é nossa proposta, uma vez que a compreensão de sua atuação como um “modelo” a ser seguido é entendida como um problema do ponto de vista didático-pedagógico. Neste sentido, retornamos à questão: até que ponto a experiência do professor – ou a ausência dela – com o filme delimita a experiência de seus alunos?

Neste caso, em particular, percebe-se que a pesquisadora-educadora, a partir de sua leitura do filme, tenta *convencer* as crianças – o que, como já foi evidenciado no material, não ocorre de maneira autoritária, mas a partir de uma construção intersubjetiva. Entende-se este movimento como um movimento *negativo*: há criticidade em sua intenção de desvelar a forma com que a indústria cultural atravessa a relação das crianças com o filme, pela via da distração e do entretenimento; todavia, em momento algum ela faz uma intervenção direta e imediata sobre o tema, ou menciona que as crianças não podem ou não devem gostar do filme por se tratar de um produto da indústria cultural. Neste sentido, entende-se que a estratégia didática da pesquisadora-educadora aproxima-se de uma tentativa de engendrar crises, que é mediada por argumentos associados à sensibilidade e à compreensão.

Tal crise também se evidencia no trecho supracitado, em sua questão sobre a relação entre real e representação. Quando a pesquisadora-educadora questiona se o filme é uma cópia da realidade, os alunos permanecem em silêncio. Logo na sequência, após o silêncio das crianças, tem-se o seguinte diálogo:

PESQUISADORA: O que que vocês acham?

AF7: Eu acho que sim...

PESQUISADORA: Por que?

AF7: Ah, não sei explicar direito... porque assim... os filme mostra histórias que são de verdade. Tipo aqueles que no final tá escrito “fatos reais”...

AF8: Não é “fatos reais”, é “baseado em fatos reais”... então não é de verdade!

PESQUISADORA: Pessoal, vou deixar essa questão em aberto. Vou passar o próximo trecho do filme aqui, que talvez ajude a gente a pensar nessa questão.

(A pesquisadora exhibe para os alunos o segundo trecho do filme)

PESQUISADORA: Pessoal, vocês repararam no que o Chefe Bogo falou pra Judy?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Que a nossa vida não é como um desenho animado, onde a gente canta, dança, e todos os seus sonhos se realizam. O que que vocês acham disso que ele falou? A nossa vida é igual aos filmes?

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Não! Não!

AF7: Eu acho que não. Porque quando a gente quer muito alguma coisa... vou dar um exemplo. Tipo, uma criança quer uma bicicleta. Mas os pais tão cheio de conta. Aí não é igual a um desenho animado que os pais vai lá e consegue comprar uma bicicleta novinha...

AF9: Eu acho que não é, porque por exemplo... a maioria dos filme tudo acaba bem. Aí a pessoa, por exemplo, quer comprar alguma coisa. Daí não dá. Só que sempre no final do desenho compra e fica tudo bem, fica todo mundo feliz. Só que nem sempre acontece isso.

AM7: Porque assim, com quase todos os animais nesse filme dão, dão... dão as coisas certas. Mas tem uns que... tipo Cavaleiros do Zodíaco, nem sempre dão as coisas certas. Aí sobre a outra coisa que você falou, daquilo que a gente quer... eu escrevo aqui na mesa “quero um PS4”. Aí joga pra cima e do nada cai um PS4 novinho aqui pra mim... isso não acontece.

PESQUISADORA: Então vocês... a maioria de vocês entende que o que o Chefe Bogo falou é verdade? A nossa vida não é como um desenho animado?

ALUNOS *(em coro)*: Não!

PESQUISADORA: Então por que vocês gostam de assistir esses filmes que são assim? Por que eles são legais?

AF4: Por isso! Pra gente sei lá... ficar imaginando como seria legal se acontecesse... como seria legal se um PS4 caísse aqui na minha mesa agora, aí ai...

AM8: Já que eu não posso ter um PS4 vou assistir pra ver todo mundo no filme ficar feliz, pra se distrair...

(Alunos começam a rir e conversar)[Atv.2, linhas 385-422]

A cena escolhida pela pesquisadora-educadora é tomada como referência particular para a discussão sobre realidade e representação no cinema. Trata-se de um excerto do filme no qual se apresenta uma discussão entre Judy, personagem central, e Chefe Bogo, responsável pelo departamento de polícia de Zootopia. Com a intenção de dar uma advertência para Judy, Chefe Bogo utiliza o seguinte argumento: “[...] *Você acha que alguém me perguntou o que eu queria quando te designaram para mim? A vida não é igual a um desenho animado, onde você canta uma música e os seus lindos sonhos magicamente vêm à tona, tipo let it go*”.

Segundo Xavier (1987, p. 18), “O salto estabelecido pelo corte de uma imagem e sua substituição brusca por outra é um momento em que pode ser posta em xeque a ‘semelhança’ da representação frente ao mundo visível e, mais decisivamente, é o momento de colapso da ‘objetividade’ contida na indexalidade da imagem”. O autor infere que a justaposição de duas imagens – efeito de uma intervenção humana que ocorre por meio do ato da manipulação, ou, em outras palavras, da montagem – gera um tipo de “descontinuidade visual”, uma ruptura nos efeitos associados à identificação. Todavia, há que se considerar que o posicionamento e as escolhas daquele que detém o poder da manipulação, ainda de acordo com o autor, pode se direcionar tanto à busca da neutralização da descontinuidade quanto à busca por sua ostentação: “Dependendo das opções realizadas diante destas alternativas, o ‘efeito de janela’ e a fé no mundo da tela como um duplo mundo real terá seu ponto de colapso ou de poderosa intensificação na operação de montagem” (XAVIER, 1987, p. 19, grifo nosso).

O “efeito janela” e os processos de identificação engendrados no seio da indústria cultural, por meio do pseudorealismo que perpassa a narrativa fílmica e da estética naturalista, atuam na manutenção dos desejos do espectador que, como colocado por Horkheimer e Adorno (1985), toma o filme como um prolongamento da realidade. Ao vincular a cena de *Zootopia* às reflexões sobre representação e realidade, entende-se que a pesquisadora-educadora quer mostrar às crianças, a partir dos próprios argumentos ironicamente fornecidos pelo filme, um dos mecanismos centrais por meio do qual a indústria atua.

É interessante observar a forma com que a relação entre realidade e representação perpassa a percepção das crianças, tomando como dado a discussão entre AF7 e AF8. AF7 aparenta ter uma relação de confiança no filme, afirmando que, em geral, eles mostram “*histórias que são de verdade*”. Ela, ainda, aparenta confundir-se quando cita filmes que são “*baseados em fatos reais*”, excluindo o fato de que não se tratam de dados factuais, mas sim leituras acerca de determinado acontecimento. AF8, por outro lado, refuta a hipótese de sua colega, afirmando que filmes que são baseados em fatos reais “*não são de verdade*”. Ambas as hipóteses parecem apontar para uma compreensão bastante difusa e superficial da forma com que a linguagem cinematográfica atua na manutenção da apreensão dos sentidos do espectador.

A pesquisadora-educadora, então, recorre ao próprio filme para discutir a questão, uma vez que seu questionamento inicial não foi bem sucedido em aprofundar as reflexões dos estudantes. Após a exibição da cena, quando ela questiona se os estudantes se atentaram ao discurso do Chefe Bogo, novamente o silêncio desponta. Ele é lido, aqui, como consequência de uma possível elaboração da cena assistida. Partindo deste silêncio, a pesquisadora-educadora

fornece aos estudantes o argumento central do personagem, para que, com isso, possa estabelecer novas linhas de reflexão sobre os sentidos do processo de identificação. Eles parecem, a princípio, concordar com o argumento do Chefe Bogo em relação ao ponto de que não há identidade entre vida real e desenhos animados – uma anuência que se dá de maneira quase irrefletida. E, quando observamos a sequência de justificativas presentes nas falas de AF7, AF9 e AM7, percebemos que os argumentos das crianças são majoritariamente vinculados à necessidade do consumo: AF7 se refere à uma criança hipotética que deseja uma bicicleta; AM7 faz menção ao *Playstation 4*, produto bastante cobiçado no universo infantil.

Esse dado é bastante relevante visto que, na sequência do texto, percebemos que o desejo das crianças vincula-se profundamente ao consumo de filmes do circuito *mainstream*, tal como *Zootopia*. Quando a pesquisadora questiona o porquê das crianças gostarem de filmes que apresentam um *happy ending*, obtemos as respostas de AF4 e AM8, que expressam em larga medida a forma com que a indústria cultural atua. O argumento das crianças – “[...] ficar imaginando como seria legal se acontecesse [...]”, “Já que eu não posso ter um PS4 vou assistir pra ver todo mundo no filme ficar feliz, pra se distrair” – revelam que os filmes alimentam desejos entendidos como irrealizáveis, e que, por isso, precisam ser consumidos quando se assiste ao filme para que o espectador se mantenha no âmbito do *pré-prazer*. O produto, em sua promessa da satisfação imediata e de uma suposta alegria (que se distancia daquela proporcionada pela experiência com a arte), promove, na verdade, a identificação com o fetiche.

Quando a pesquisadora-educadora opta por questionar porque as crianças gostam de assistir filmes que promovem tal engodo, entende-se que sua intenção é promover a crise na formação do gosto já consolidada, apresentando aos alunos as contradições de suas próprias relações já estabelecidas com o cinema. Em outras palavras, a interpretação do protocolo indica que ela tenta desmobilizar a experiência de identificação, proporcionada pelos filmes consumidos pela via do entretenimento, por meio de uma mediação didático-pedagógica que intenta engendrar processos de reelaboração das relações já estabelecidas com a linguagem cinematográfica. Todavia, percebe-se que, apesar de sua intenção, as crianças, com seus argumentos, promovem ainda a defesa dos filmes construídos a partir dos protocolos em questão – o *happy ending* e o *clichê*. Diante disso, na sequência, ela opta por uma abordagem mais incisiva da temática em questão:

PESQUISADORA: Pessoal, tem alguns tipos de filme que seguem uma espécie de receita pronta. Essa receita acaba sendo mais ou menos a mesma, deixando esses filmes um pouco parecidos. A forma de ser feita é

parecida, as mensagens que eles passam é parecida... e aqui eu tô falando principalmente dos filmes que a gente costuma mais assistir.

AF8: Tipo filme de princesa?

PESQUISADORA: Tipo filme de princesa.

AF8: A princesa sempre termina beijando o príncipe e sendo feliz pra sempre...

AF5: Mas graças a Deus surgiu a Moana!

PESQUISADORA: Que que tem a Moana de diferente?

AF5: Ah... diferente em muitas coisas. Um: é... todas as princesas são brancas do olho azul, cabelo claro. Já a Moana é negra... a Moana e a Princesa e o Sapo. E nessa daí também ela não encontra um príncipe. Só tem o Maui que ajuda ela.

AF4: E psora, também tem Valente, que é aquela de cabelo tudo enrolado. Ela não tem olho azul, o cabelo dela é vinho e ela... no final ela não encontra o príncipe, e... ela é guerreira, mesmo.

PESQUISADORA: Tá. Essas princesas são bastante diferentes das princesas mais antigas. Vocês estão certas. Mas vamos pensar... elas fazem tudo sozinhas no filme? Resolvem todos os problemas sozinhas?

AF4: Não. Tem um amigo pra ajudar... o Maui e o outro lá...

PESQUISADORA: E esses filmes não continuam tendo um final feliz?

AF4: Ah... tem.

PESQUISADORA: Então as princesas são diferentes, o que é muito importante e muito legal que aconteça, mas o tipo de história contada não é muito parecido com os outros?

AF4: É... mas... é... é parecido mas é diferente.

PESQUISADORA: Pessoal, vocês já ouviram a palavra clichê?

AF8: Ah, é tipo uma cena repetida... uma cena que sempre tem que ter?

AF7: Prô, sabe o que eu queria? Eu queria um filme de princesa, mas que a princesa fosse a vilã do filme. Ia ser da hora porque toda princesinha do filme é toda boazinha, sempre tem uma bruxinha que é igualzinha, é tudo igualzinho! Eu quero uma princesa que seja malvada!

AF4: É verdade, psora! Eu também quero!

(A professora bate à porta, para levar os alunos de volta para a sala de aula).

PESQUISADORA: Pessoal, ó. A professora de vocês já tá aqui. Vamos continuar essa nossa conversa da próxima vez que eu vier, ok?

(Câmera é desligada)[Atv.2, linhas 491-526]

Tem-se uma discussão que é direcionada, de maneira imediata, para os protocolos que a pesquisadora-educadora vinha tentando abordar, até então, de maneira mais sutil durante a atividade. Em sua colocação inicial, ela explicita para os estudantes a relação entre similaridade e clichê. No entanto, ela se desvia de seu objetivo frente às colocações de AF8 e AF5, que citam o filme *Moana: um mar de aventuras* [2016] e *Valente* [2012] como referências de diferenciação, uma vez que os personagens – neste caso, em específico, as princesas – não integram um curso narrativo similar e não possuem, em linhas gerais, características físicas idênticas. As alunas ressaltam a relevância daquelas cinematografias que constroem personagens de forma diferente daquela operacionalizada do padrão estereotipado norte-americano.

Como aponta Bordwell (1985), a gramática do cinema hollywoodiano se apresenta sob um formato *estável*, porém não *estático*. Os mecanismos de atuação da indústria, segundo suas asserções, são bem-sucedidos no que diz respeito à incorporação de pequenas alterações e detalhes diferenciais, sem que isso, contudo, afete seu sistema de base. Quando as estudantes defendem filmes como *Moana* e *Valente*, entendemos que elas defendem justamente esse movimento de incorporação. Ao mesmo tempo em que, como nos exemplos citados, é relevante que a figuração das princesas seja desmistificada, esse movimento torna mais complexo o reconhecimento de que as estruturas de base do cinema *mainstream* permanecem as mesmas.

Também há destaque, neste trecho, para o argumento de AF7: a aluna revela seu desejo por uma narrativa fílmica *ao contrário*, na qual duas das principais figurações estereotípicas dos filmes infantis – a bruxa e a princesa – ocupem uma o lugar da outra. Sua fala – e, de certo modo, também as falas de AF4, AF5 e AF8 – revela, em certa medida, uma abertura à experiência com o não idêntico e que, no limite, expressa uma abertura a um tipo de experiência formativa. Embora as alunas permaneçam no domínio da camada mais explícita do filme, que é a narrativa, a abertura em questão parece apontar para a possibilidade de que há, aqui, espaço para um trabalho mais amplo em direção a outras cinematografias que se distanciem daquela que as crianças consomem majoritariamente. Trata-se, no entanto, de uma possibilidade contraditória: a abertura das crianças ao novo seria suficiente para romper com o fluxo do consumo cinematográfico no âmbito da distração? Essa abertura seria suficientemente ampla para incorporar filmes que expressam certa dose de radicalidade? Haveria um indício, em sua colocação, de uma mobilização das faculdades imaginativas como forma de resistência à recepção pela distração?

Um último ponto a ser destacado, em referência ao trecho em questão, é a forma com que a temporalidade escolar pesa sobre a experiência com a linguagem cinematográfica em sala de aula. De maneira geral, evidencia-se nesta atividade que, embora o envolvimento das crianças com as questões da pesquisadora-educadora tenha ocorrido desde o início da aula, no momento final, tal envolvimento parecia se encaminhar de maneira mais efetiva para uma possível crise na recepção de *Zootopia*. No cerne da discussão, todavia, a pesquisadora-educadora teve de finalizar a atividade, pois seu tempo com as crianças havia acabado. Tem-se aí um dado objetivo bastante relevante no que diz respeito não apenas ao espaço do cinema na escola, mas à própria organização escolar: o tempo fragmentado e racionalizado da escola, ao se impor como regra, contradiz o tempo da experiência. E, neste trecho, o corte realizado pela professora revela claramente tal situação.

Na terceira e última aula referente ao filme *Zootopia*, a pesquisadora-educadora propôs algumas reflexões em torno dos aspectos estruturais do filme; especificamente, revelou-se que sua intenção foi trazer reflexões sobre a música no cinema – visto que, na segunda aula, suas proposições restringiram-se à narrativa: ao *clichê* e ao *happy ending*, propriamente ditos. Após iniciar sua aula de maneira habitual, a pesquisadora, logo de cara, traz para as crianças uma questão problematizadora:

PESQUISADORA: [...] Pessoal, lembrando das nossas regras. Sempre escutando a outra pessoa quando ela estiver falando, levantar a mão quando quiser falar ou perguntar alguma coisa... Ok? Beleza? Então tá. Vou fazer uma pergunta pra vocês. O cinema é só imagem? O que vocês acham? [Atv.3, linhas 16-19]

Nesta questão, revela-se que a intenção da pesquisadora-educadora é dar mais alguns passos em direção às camadas de significado dos filmes, de maneira geral. Percebe-se que, aqui, *Zootopia* não é tomado como ponto de partida para a discussão: diferentemente dos movimentos anteriores, nos quais a pesquisadora-educadora procurava partir da concretude do filme para chegar a questões abstratas, tem-se uma inversão, visto que sua questão é bastante ampla, abstrata, e pode ser tomada segundo perspectivas e leituras diversas. As crianças, em resposta à sua questão, parecem expressar tais leituras:

ALUNOS (*timidamente*): Não, não, não.

PESQUISADORA: O que mais que tem no cinema além da imagem?

AM7: Desenhos?

PESQUISADORA: Hm... vamos pensar mais um pouco. O que mais?

AF4: Roteiros.

AF7: Pintura.

PESQUISADORA: Vamos pensar um pouquinho. Vou reformular a minha pergunta. O cinema é só aquilo que a gente vê? A gente só usa os olhos quando vê um filme?

AM12: Você também tem o caso de ter uma... uma emoção. Cinema também é emoção.

AF9: Ai, é... eu ia falar que... a parte de fazer o filme. O cinema também é a parte de fazer o filme.

AF11: Impressões?

PESQUISADORA: Me explica melhor.

AF11: É, a gente tem tipo... alegria, felicidade...

PESQUISADORA: Você quer dizer os sentimentos?

AF11: Isso.

PESQUISADORA: Pessoal, tem uma coisinha que vocês estão esquecendo. Será que alguém sabe o que é?

(*burburinho pela sala. Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo*)

AF3: A câmera?

AF4: O roteiro?

AF12: O som!

PESQUISADORA: Ai, eu ouvi aqui. O que que você falou, AF12?

AF12: O som. [Atv.3, linhas 20-41]

Embora as crianças apresentem argumentos vinculados à questão da produção fílmica, de maneira específica – que, por seu turno, também figuram as camadas de significado dos filmes –, percebe-se que houve uma mudança em relação ao primeiro caso. Antes, os estudantes se apegavam, de maneira explícita, ao *como fazer* cinema. Percebe-se que, nesta atividade, as respostas das crianças se ampliam em direção à dimensão sensível, à emoção, como se evidencia nas respostas de AM12 e AF11. Não que a dimensão da feitura do filme deixe de ser um interesse, como podemos observar na fala de AF9: “[...] a parte de fazer o filme. O cinema também é a parte de fazer o filme”. Todavia, a esse interesse soma-se a percepção de que o cinema nos afeta de alguma forma, criando sensações e propiciando experiências que nos envolvem sensivelmente. *Alegria, felicidade e emoção* foram citadas. Há, nestes argumentos, um indício de uma modificação de concepção que não transparece de maneira explícita, mas se revela nas entrelinhas das falas dos estudantes, em suas expressões e na forma com que recebem a questão da pesquisadora-educadora. Há, em suas colocações, curiosidade não apenas em relação a aspectos como produção de roteiro e filmagem, mas também em relação àquilo que vai além da imagem, por si só, e que diz respeito à forma com que o espectador se relaciona com aquilo que vê.

Consideramos que isso se deve em grande parte à forma com que a pesquisadora-educadora articulou sua questão. Como já dito, sua pergunta inicial revela uma intenção provocativa, por se abrir em direção a leituras diversas. Diante das respostas, ela mantém o habitual tom socrático, como já apontado no caso 1, não fornecendo respostas prévias ou tópicos apriorísticos, instaurando dúvidas. No entanto, é importante ressaltar que, paralelamente ao tom socrático de suas questões, há um direcionamento das questões em direção ao local para o qual ela quer que os estudantes se encaminhem: ao perceber que sua primeira pergunta não surtiu o efeito esperado, não houve hesitação em reelaborá-la para que as crianças pudessem também redirecionar o curso de suas reflexões. E, AF12, por fim, parece ter chegado ao ponto chave pressuposto pela pesquisadora: o *som*.

Isso não significa, por sua vez, que as respostas anteriores estivessem incorretas ou equivocadas – visto que fazem parte da significação da linguagem cinematográfica. Mas ao que parece, a pesquisadora-educadora precisava que as crianças chegassem ao âmbito do “*som*” para

que tal assertiva fosse tomada como ponto de partida para o início da atividade. E isso se evidencia na sequência da aula:

PESQUISADORA: Como são esses sons dos filmes que a gente assiste normalmente? Que tipo de som eles tem?

AM7: É... falas... é... o falar.

AF11: Som de tiro!

AM11: Explosão.

AF3: É... sabe aquele som de fundo, quando tá suspense no filme?

PESQUISADORA: Ah... som de fundo de suspense. Quê mais?

AF9: Sabe o filme Zootopia, quando a gente assistiu? Então, as músicas quando acontecia alguma coisa sempre tinha uma música de fundo.

AF3: Tem o som das coisas.

PESQUISADORA: Me dá um exemplo.

AF3: Ah, tipo... é... quando o trem tava andando em Zootopia, é... tinha um som. O som do trem.

PESQUISADORA: Então, por exemplo. Vamo pensar. Se eu bater essa porta, ó.

(Vai até a porta e bate)

PESQUISADORA: Ela faz um barulho, não faz?

ALUNOS: Sim!

PESQUISADORA *(andando pela sala)*: Quando eu tô andando, o meu sapato faz barulho.

(Os alunos também começam a bater o pé no chão).

PESQUISADORA: Então o som, no filme, é... quando uma porta bate, por exemplo, no filme, a gente escuta esse barulho?

ALUNOS: Sim!

PESQUISADORA: Por exemplo, também, o som do vento batendo em uma árvore. Os filmes conseguem fazer com que a gente ouça isso. Esses sons são parte do cinema, e eles são pensados em cada detalhe. No cinema existem tipos de música. A primeira são os ruídos. Vocês sabem o que são ruídos?

AF4: É tipo um som... um som diferente dos outros. Um som tipo de arranho, batida...

PESQUISADORA: Isso, muito bem. Então se eu fizer isso aqui, ó *(batendo na mesa)*. Isso é um ruído. Assim como a porta batendo, o sapato batendo, o vento... só que nos filmes não existem só os ruídos. Existem também as falas. As falas em um filme também são um tipo de som. Em Zootopia mesmo. Muito daquilo que acontece no filme a gente tem acesso através das falas, dos diálogos... aquilo que a gente conversou semana passada. A construção narrativa do filme. Que nesses filmes que nós assistimos, mais comumente, são o que dão sentido pra história. E tem também um terceiro tipo de som no filme, que são as músicas. Agora a gente vai fazer um exercício. Aquela brincadeira de adivinhação que eu falei no início da aula. Eu quero que todos vocês fechem os olhos. Eu vou colocar aqui uma música... ó, eu tô olhando quem tá de olho aberto, hein! Eu vou colocar uma música, e vocês vão me dizer que sensação essa música causa, e se vocês já ouviram esse tipo de música em alguma cena, em algum filme. Todo mundo de olho fechado? Eu tô de olho, hein? [Atv.3, linhas 58-99]

Aqui, revela-se que nesta aula, de fato, objetiva-se desvelar os sentidos da música e das sonoridades que perpassam a construção de um filme. De início, tem-se um movimento que se aproxima do âmbito investigativo: a pesquisadora-educadora quer entender que associações fazem as crianças entre som e imagem. Todavia, tal momento investigativo pressupõe uma didática. Novamente, percebe-se que tal didática favorece uma construção intersubjetiva que, aqui, erige um *corpus* reflexivo acerca das diversas sonoridades que atravessam a linguagem cinematográfica: AM7 cita os diálogos, sob os quais se erige uma gama de narrativas fílmicas; AF11 e AM11 fazem menção aos efeitos especiais – *explosões* e *tiros*, que configuram ruídos de alto impacto, que atuam no sentido de endossar a impressão de realidade e intensificar a experiência do espectador. Também nesta direção, AF3 cita o “*som das coisas*”, em referência aos ruídos. Os estudantes parecem não apenas identificar os sons que caracterizam os filmes como um todo coeso; há a percepção dos diferentes tipos de sonoridade – até mesmo aquelas menos evidentes, como no caso da música incidental citada por AF3: “[...] *sabe aquele som de fundo, quando tá suspense no filme?*”.

A pesquisadora-educadora, participando do processo, passa então a dialogar com as crianças por meio das perguntas, fornecendo também novos elementos sobre a questão abordada durante a aula: há, neste sentido, um momento instrutivo, que se evidencia na forma com que ela se porta frente aos alunos. Trata-se, porém, como já identificado no primeiro caso, de um tipo de explicação na qual é realizada a articulação entre aquilo que é universal e a experiência das crianças – neste caso, a experiência com os diversos sons que permeiam o ambiente: passos, portas batendo, que se configuram como elementos do cotidiano e que são, também, parte do cinema, uma vez que permeiam a construção fílmica. As crianças, por sua vez, respondem positivamente a essa explicação, e isso se evidencia na forma com que interagem com as colocações da pesquisadora-educadora – tem-se o exemplo da forma com que as crianças reproduzem o ato da pesquisadora de bater os pés no chão.

Percebe-se, ainda, que a pesquisadora-educadora recorre à ludicidade para alcançar as crianças quando se refere a uma “*brincadeira*” que será feita durante a aula. Há, neste momento, uma preparação que se diferencia do habitual: às crianças, é solicitado que fechem os olhos. Aqui, evidencia-se que, de fato, há uma expectativa em relação ao que tal brincadeira pode gerar: mais do que ensinar sobre os sons no cinema, tem-se a intenção de engendrar sensações e percepções que se diferem daquela habitual ao se assistir a um filme com os olhos abertos. Afinal, é possível partilhar da experiência cinematográfica com os olhos fechados? Qual o peso formativo da “*vista para dentro*”?

AM14: Parece que eu tô dormindo...
 PESQUISADORA: Todos prontos?
 ALUNOS (*em coro, com os olhos fechados*): Sim!
 AF11: Ai, que curiosidade!
 (*A pesquisadora coloca a música 1: sound track para filmes dramáticos*)
 PESQUISADORA: E aí?
 (*Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo*)
 PESQUISADORA: Um de cada vez, pessoal. Um de cada vez. Que sensação essa música causa?
 AM14: De drama?
 PESQUISADORA: Tá. Mas vamo pensar primeiro naquilo que você sentiu. O que que você sentiu quando você ouviu essa música?
 AM14: Ah, sei lá... parece que alguém morreu...
 (*Todos dão risada*)
 AF8: Ah, dá uma sensação de tristeza, de que tá todo mundo triste...
 AF10: Eu senti uma sensação de medo... parece que alguém vai vim atrás de você...
 AM3: Parece música daqueles filme de romance que alguém morre...
 AM12: ãhn?!
 (*Todos dão risada*)
 AF4: Eu achei que a gente sente tipo uma mágoa, uma dor, parece que alguém da família morreu... [Atv.3, linhas 100-120]

As crianças, aqui, são distanciadas do suporte visual. Diferentemente da visão – que se aproxima da espacialidade, da dimensão conceitual e que, por isso, detém uma semântica ampliada em relação aos outros sentidos –, a audição não se vincula explicitamente a qualquer narrativa ou a qualquer imagem, aproximando-se, portanto, das dimensões do inconsciente – ou mesmo a dimensão onírica, que se evidencia na fala de AM14: “*Parece que eu tô dormindo...*”. Quando vinculada à imagem no cinema, a música passa a se submeter à proposta de uma ampliação da experiência sensorial do espectador, evocando a força das sensações, a memória dos sentidos, o reconhecimento.

Não é surpreendente que tal reconhecimento tenha sido apropriado de maneira hábil pela grande indústria cinematográfica em sua ação de alimentar processos de identificação. Este mecanismo se evidencia nas falas das crianças. Quando a pesquisadora-educadora questiona quais sensações a música engendrou – uma música que expressa de maneira bastante genérica o sentido incidental, admissível em diversos contextos e situações dramáticas nos filmes do circuito *mainstream* –, a resposta imediata de AM14 é “*drama*”. Embora AM14 possa ter feito a associação imediata com os filmes de drama devido ao contexto e às questões anteriores da pesquisadora-educadora, não podemos deixar de lado a eficiência com que a música, nos filmes que expressam a lógica da indústria cultural, atua na esfera do reconhecimento.

A intenção da pesquisadora-educadora de engendrar experiências sensíveis com a trilha sonora em questão parece ter sido bem sucedida, uma vez que as crianças expressaram, por meio da fala, sentimentos trazidos à tona a partir da música: tristeza, medo, dor, mágoa. Ainda, a música foi associada à morte por AF4 e AM3. Todavia, uma música pode gerar sensações diversas, não necessariamente as mesmas citadas pelas crianças; e a música escolhida pela pesquisadora-educadora – uma sequência de piano, em tons menores, que remete à música erudita –, quando dissociada do contexto fílmico, poderia ainda ser vinculada a outras sensações. Todavia, quando damos atenção à forma com a indústria cultural se apropria da música erudita, percebemos que há uma intenção de causar sensações vinculadas à tristeza. Isso se evidencia na sequência da atividade:

PESQUISADORA: Então todo mundo aqui concorda que essa música nos lembra de sensações que... que estão ligadas ao sofrimento, à dor, ao medo... alguém discorda? E eu sei que vocês já falaram um pouquinho, mas vocês já ouviram esse tipo de música em algum filme? Ou em alguma cena? O colega aqui já falou dos filmes de romance, quando alguém morre... mais algum?

AF3: Como eu já falei antes, eu assisti o Titanic, né. E tem... tem uma versão do filme que quando ele morre ela volta em outro navio e ela fica olhando pro mar, ela bem velhinha lá. Aí tem uma musiquinha que é parecida com essa. Essa música me lembrou aquela cena.

AF4: É... é tipo que nem quando a gente assiste aqueles filmes, tipo de filme de cachorro, de animal... quando acontece alguma coisa com eles. Ou um filme mesmo... um filme triste.

AF7: Ah, eu já vi vários filmes que tem... não é igual, mas é tipo esse som. Só que... eu faço CEC¹¹⁷, e a professora passou uma música que começa com esse som. Parecida.

PESQUISADORA: Num filme?

AF7: Sim.

PESQUISADORA: Você lembra que filme que era?

AF7: Ixi... não lembro..

PESQUISADORA: Sem problema.

AM7: Filme de suspense. Tipo... todo mundo morreu, e vai passando a cena e tem uma música assim...

AM15: Isso me lembra de um filme, é... eu esqueci. Era um gordinho, que ele sofria muito bullying na faculdade. Aí ele... teve uma vez que ele bebeu muito, ficou doidão, e aí ele morreu. E aí o amigo dele... o melhor amigo dele foi no cemitério ver ele, e começou essa música. [Atv.3, linhas 121-145]

Os argumentos dos estudantes parecem convergir em torno da ideia de que a música apresentada pela pesquisadora-educadora é exatamente a mesma música utilizada como trilha sonora de diversos filmes e cenas, nas quais a intenção é amplificar as sensações do espectador ao

¹¹⁷ Centro de Educação Complementar (Atual escola de Educação Integral que a aluna frequenta no contra turno).

assistir situações que expressam perdas e sofrimento. Evidentemente, a música apresentada pela pesquisadora-educadora não é semelhante a todas as trilhas sonoras dos filmes citados pelos alunos, em cada um de seus mínimos detalhes. Porém, percebe-se, em suas falas, a forma com que a indústria cultural se apropria do idêntico, alterando pequenos detalhes e mantendo sua estrutura de base. Isso ocorre, também, com a música no cinema. A associação feita pelas crianças, aqui, não expressa nada menos do que um *insight* – que, claramente, ainda não foi elaborado – acerca do sistema de base *mainstream*. O mesmo ocorre quando a pesquisadora-educadora apresenta às crianças outras trilhas sonoras – uma delas produzida para filmes/cenas de mistério:

PESQUISADORA: Pessoal, vou colocar a última música dessa sessão, então. Ouvindo, pessoal.

(*Música: sound track para filme de mistério*)

AF11: Credo!

AM6: Eu, hein...

AF3: Ai que medo!

AM9: Ai, Senhor...

AF3: Ai não, sôra, não consigo! Que medo!

(*risos e conversas durante a música*)

PESQUISADORA (*abaixando o som da música*): Pessoal, ó, aqui comigo. Vamo ouvir a colega agora.

AF8: Ah... o barulho parece que tipo... quando, tipo, tá no quarto deitado, aí a porta tá aberta assim, aí você vira assim e vê uma sombra passando. Aí você vira pra ver e não tem nada.

AF7: Dá uma sensação de tipo assim, perseguição...

AM7: Tem um filme que é de terror, que a menininha sai correndo e tropeça, aí começa essa música. Tipo... tá uma musiquinha mó legal aí ela tá correndo, tropeça e começa bem essa música.

AM5: Tem um filme que eu vi, que é o Sexta-feira 13. Tem uma parte assim que o Jason tá chegando perto da casa, aí é essa musiquinha que toca.

AM9: Tem o filme do Chuck, tinha uma cadeirante que tava lá na casa, ela acabou de ganhar o boneco pela entrega, e... quando ela tá no corredor que o Chuck vai pegar ela, começa essa música.

AF9: Tem um filme que é uma mulher, que ela é surfista e que ela vai pra um lugar lá que... é lá onde tem a maré alta, e ela vê... de longe parece uma pedra, aí é uma baleia. Aí ela v... vai pra lá e... um tubarão pega ela, morde a perna dela, e quebra a prancha dela... e tocou essa música.

PESQUISADORA: E que sensação essa música causa?

(*Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo*)

PESQUISADORA: Ô, ô, um de cada vez!

AF11: Parece que cê tá assim tranquilo, alguém vai chegar por trás e vai te enfiar a faca...

AF7: É uma sensação de medo, mesmo.

AM1: Suspense.

AF6: Perseguição.

AF4: É uma sensação tipo, de aflição... nós tá lá, assim, e de repente aparece uma pessoa com uma faca atrás da gente, iá!

(*Risos pela sala*)[Atv.3, linhas 192-228]

Este trecho elucida o quanto os clichês presentes na música incidental são efetivos, uma vez que as respostas das crianças coincidem e que há uma percepção de que tais clichês sonoros estão presentes em diversos filmes que assistem cotidianamente. É curioso, ainda neste trecho, que a sensação engendrada pela música apresentada pela pesquisadora-educadora parece ser atravessada pelas sensações ocasionadas por filmes de mistério, e não por situações pertinentes à realidade: se as situações mencionadas pelas crianças acontecessem, de fato, não haveria uma trilha sonora para ilustrá-las. E isso se evidencia quando a pesquisadora-educadora questiona quais sensações a música causa: embora algumas crianças deem destaque para a sensação de medo, há uma predominância de argumentos vinculados a uma suposta sensação de “*suspense*”, ou de “*perseguição*”, como nas falas de AM1 e AF6. AF11, inclusive, cita uma situação hipotética que é bastante recorrente em filmes nos *thrillers* norte-americanos.

Também nos chama atenção a colocação de AM5, quando de sua referência à cena do filme *Sexta-Feira 13* [2009]. AM5 utiliza o termo “musiquinha” para se referir à música que acompanha e se faz pano de fundo para a cena em questão. Nesta colocação, identificamos uma possível referência a um tipo de música que teria um papel *menor* no filme por passar despercebida. Com essa hipótese, apresenta-se uma contradição: como foi possível observar na forma com que as crianças reagiram às trilhas sonoras apresentadas pela pesquisadora-educadora, a música incidental, de fato, atua fortemente na construção das sensações do espectador. O termo utilizado por AM5, neste sentido, contradiz as reações registradas no protocolo.

Percebe-se que tais evidências são uma consequência do tipo de atividade proposta pela pesquisadora-educadora, baseada na descontextualização das trilhas sonoras, tomadas por si só como ponto de partida para um tipo de experiência que permite a reflexão sobre a relação entre linguagem cinematográfica e sensibilidade. A atividade provoca associações – todavia, associações que não são imediatas, visto que se constroem de maneira bastante sutil. Tal sutileza, por seu turno, não implica que a pesquisadora-educadora se coloque de maneira mais provocativa, incentivando as crianças em suas associações entre particular e universal:

PESQUISADORA: Tá, legal. Então, pelo que vocês tão me falando... vários filmes se apropriam desse tipo de música. Então a gente pode dizer que isso é um clichê?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Por quê?

AF11: Ah, porque toodo filme tem cena onde tem essas músicas. Tem cena de mistério, eles colocam uma música de mistério. Tem cena de riso, colocam música de riso... cinema tem que ter isso. Pra ajudar a pessoa sentir mais o que tá acontecendo ali...

AF4: Filme de princesa sempre tem, também. Tipo... é... quando aparece a bruxa. A bruxa sempre tem uma música de medo tocando. Ou o vilão e tal...

PESQUISADORA: Pessoal, e em Zootopia? Vocês acham que em Zootopia esses clichês musicais aparecem?

ALUNOS (*alguns*): Sim.

PESQUISADORA: Em que momentos?

AF3: Prô, naquela parte que assusta!! Quando eles, é... quando eles tã no hospital. Que a coelha descobre os... as feras. Os selvagens. Tem uma música de mistério igualzinho essa que você mostrou..

AM6: E quando ela vai pegar os uivantes! Quando o trem lá... quando o trem sai do lugar, sabe? Quando... quando ela chuta o traficante. Parece música de ação...

PESQUISADORA: Muito bem. Tem alguém que discorda, que as músicas de Zootopia são um clichê?

(*Silêncio*) [Atv.3, linhas 229-249]

A pesquisadora-educadora, no encontro anterior, havia proposto um debate em torno do “clichê”. Naquele momento, as discussões restringiram-se ao âmbito da narrativa, e, ainda assim, não houve tempo para que a discussão fosse aprofundada. No cinema *mainstream*, tais clichês se estendem em direção às outras camadas de significado do filme – inclusive a música. Neste momento, sua questão propõe uma reflexão mais direta sobre tal mecanismo, e as crianças, por seu turno, parecem reconhecê-lo – o que se evidencia na fala de AF11. É curioso que, em sua fala, a aluna afirme que “[...] cinema tem que ter isso”, fazendo menção à relação de adequação entre música, filme e produção de sensações. Há em sua fala o indicativo de uma *obrigatoriedade*. Seria este um indício de que, mesmo que os clichês sejam compreendidos enquanto tal, não há uma crise no que diz respeito à relação pré-estabelecida com os filmes do circuito *mainstream*?

Ainda neste trecho, a pesquisadora-educadora retorna para as particularidades referentes ao filme *Zootopia*, em uma tentativa de verificar se as crianças reconhecem tais clichês no filme por elas assistido. As crianças, então, passam a citar diversas cenas onde a música incidental se evidencia no filme – associações feitas a partir de uma questão que utilizava o termo “*clichês musicais*”. Percebe-se, aqui, a relevância da estrutura didática da atividade: para a compreensão de que a música, em *Zootopia*, compõe a estrutura de base de um filme modulado por protocolos fílmicos e narrativos, foi relevante partir da dissociação entre som e imagem, realizada no início da intervenção. Na sequência, a pesquisadora-educadora, então, caminha em direção a um segundo tipo de apropriação das músicas no cinema: a música tema, algo bastante comum e presente também em *Zootopia*:

PESQUISADORA: Ok. Vamo pra próxima parte, então. Agora eu quero que todo mundo feche o olho, mesmo. Porque eu vou mostrar uma música, e eu

quero saber se vocês reconhecem ou não essa música. Se vocês já ouviram essa música em algum lugar.

AM6: Prô, apaga a luz! É ruim de luz acesa...

AF11: É mais fácil fechar o olho! Meu olho fica querendo abrir...

PESQUISADORA: Vou apagar essa aqui da frente.

(*Música tema do filme “Moana: um mar de aventuras”*)

(*Logo que a música começa a tocar, os alunos já a reconhecem, e começam a cantar*).

AM4: Ah, é Moana!

AF9: Moana!

(*As crianças cantam e dançam com a música, acompanhando o clipe*)

PESQUISADORA: Pessoal, ó. Aqui comigo. Essa música, como vocês reconheceram, é a música da Moana.

AF9: Do Maui, na verdade.

PESQUISADORA: Isso, mas ela é do filme da Moana, não é?

AF9: É.

PESQUISADORA: Essa aqui é uma música tema do filme. Muitos filmes, principalmente os desenhos, tem uma música tema. Os filmes da Disney, por exemplo... a maioria deles tem uma música que se torna a “marca” do filme. Vocês acham que essa música é única?

AM6: É única.

PESQUISADORA: Vamo pensar um pouquinho. É uma música que foi feita pra esse filme. Existem muitas pessoas envolvidas na produção de um filme: os diretores, os roteiristas, as pessoas que... que compõe o cenário... e tem também os músicos. Principalmente os filmes dessas grandes produtoras, que são os filmes que nós mais assistimos. Esses músicos são responsáveis por compor músicas para esses filmes. Então, existe uma equipe de músicos que pensam cada detalhe das músicas que vão compor a trilha sonora desse filme. Por exemplo, essa música da Moana. Por que ela foi feita desse jeito? Ela combina com o filme?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Por quê?

AM7: Porque foi feita pro filme.

PESQUISADORA: E por que ela foi feita dessa forma?

AM8: Ah psora, o ritmo!

AF9: É! O filme fala muito sobre praia, sobre... natureza, tá falando sobre as estações... e o ritmo combina.

AF10: Lembra muito o... grupo de nativos do lugar lá onde acontece o filme. Parece música do grupo de nativos. Porque sempre aparecia eles, porque... é... porque eles sempre tem que ter uma música pra... é... sempre tem que ter uma música. [Atv.3, linhas 250-289]

Novamente, toma-se outro filme como ponto de partida para a discussão – dessa vez, o filme *Moana: um mar de aventuras* [2016], também já citado pelos alunos em atividades anteriores. O reconhecimento da música é instantâneo: nos primeiros instantes em que a música é reproduzida, as crianças passam a cantá-la, acompanhando seu ritmo. Evidencia-se, aqui, a música enquanto *marca* do filme: especialmente no universo Disney, tem-se tal marca enquanto efetiva propaganda que permite que o espectador, ao ouvi-la, seja transportado ao universo de sensações que o filme em questão lhe causa. Embora – como na colocação de AM6 – as trilhas sonoras

sejam produzidas de maneira “única” para cada filme, não há como negar a obediência a certos padrões estruturais no que diz respeito às composições – padrões que, inegavelmente, carregam marcas daquilo que Adorno (1975) caracteriza como música ligeira.

Um desses padrões é a consonância entre a música tema e os elementos da narrativa. Tal padrão se evidencia nas falas AM8, AF9 e AF10: as crianças citam o ritmo da música que “combina” com o filme, visto que, em suas palavras, “[...] o filme fala muito sobre praia, sobre... natureza [...]”, “[...] parece música do grupo de nativos do lugar lá”. A história de *Moana* se passa na Polinésia antiga. A figuração estereotípica perpassa também a construção musical, visto que há uma apropriação das músicas locais para torná-las mais palatáveis e adequadas a um padrão composicional que adequado ao gosto do público em geral.

Evidencia-se, ainda neste trecho, que a pesquisadora-educadora busca não apenas propiciar uma experiência *sui generis* com as músicas nos filmes, mas também desmistificar a ideia do filme enquanto algo que se encerra em si, enquanto objeto de entretenimento: em sua fala, percebe-se que há uma intencionalidade de desvelar os mecanismos de produção cinematográfica, por exemplo, quando de sua explicação sobre os diversos grupos envolvidos na produção de um filme: roteiristas, músicos, dentre outros. Trata-se de uma estratégia didática que, juntamente com as questões problematizadoras, são relevantes para a compreensão dos diversos processos que permeiam a indústria cinematográfica. Dando sequência à discussão sobre as músicas tema dos filmes, a pesquisadora-educadora chega, finalmente, à música tema de *Zootopia*:

PESQUISADORA: Pessoal, me fala uma coisa. E o filme que nós vimos, Zootopia? Vamos voltar lá pra Zootopia, agora. Tem uma música tema?

AM7: A da gazela!

PESQUISADORA: E como que era, você lembra?

AM7: Ixi... aí já é demais! Não lembro!

PESQUISADORA: Alguém lembra?

ALUNOS: Não! Não! Sim! Não!

AF9: É da Rihanna, não é uma coisa assim?

AM5: É da Shakira!

AM7: Isso, da Shakira!

PESQUISADORA: Pessoal, eu vou colocar aqui então uma das cenas pra gente lembrar. Essa pode ficar com o olho aberto, não tem problema.

(Cena em que Judy vai para Zootopia, primeira em que a música “Try Everything” aparece no filme)

(Ao contrário de cantar e dançar, como quando estavam de olhos fechados, os alunos ficam em silêncio assistindo a cena).[Atv.3, linhas 323-337]

Diferentemente do que vinha ocorrendo até então – um movimento por meio do qual as crianças, ao ouvirem as músicas apresentadas pela pesquisadora-educadora, cantaram e dançaram

em seus respectivos lugares –, o silêncio se sobressaiu enquanto a cena era assistida. Evidentemente, a mudança na forma de abordagem didática teve um grande peso na ocorrência em questão. Anteriormente, as crianças permaneceram com os *olhos fechados* em sua experiência com as trilhas sonoras. Agora, os olhos abertos para o recorte do filme já assistido parece ter engendrado um novo processo de recepção: seria este um momento de deslocamento, por meio do qual as crianças se voltaram para si mesmas? Ou seria este um momento reflexivo, em que se consolida tudo aquilo que foi discutido durante a atividade – a respeito da relação entre música e cinema?

Tais questões nos remetem para a reflexão sobre o elemento introspectivo em algo que, aparentemente, já está dado. A cena apresentada cumpre seu fim em si próprio, mas permite, ao mesmo tempo, que as crianças se voltem para si mesmas. Neste sentido, tem-se a hipótese de que tal imobilidade pode ser fruto de um processo de reconstrução e elaboração interior daquilo que foi discutido até então. Seria este um indício de que o fluxo habitual de recepção cinemática foi, em alguma medida, revolvido?

A interpretação do material aponta que o objetivo da pesquisadora-educadora, neste momento, vai além da apresentação da música tema de *Zootopia*; sua intenção, como se observa na sequência da atividade, associa-se ao intento de causar certa *dissonância*:

PESQUISADORA: [...] será que se a gente ver essa mesma cena, só que com uma música diferente, muda alguma coisa? Vai dar uma sensação diferente? Eu vou colocar aqui, de novo, essa mesma cena. Só que ela tá com uma outra música. Vamo ver o que que acontece.

(Cena do filme Zootopia com o acompanhamento da música Gulag Orkestar/Beirut)

(Os alunos riem da música, e passam a conversar)

PESQUISADORA *(se sobressaindo às conversas paralelas)*: E aí, o que que mudou?

AM7: A sensação!

AF11: A sensação, porque... a anterior tava... dava mais alegria. Essa de agora parecia que tinha alguma coisa dando errado na história... que as coisa não ia dar certo.

AF9: Ah, parecia que... ah, não sei. É... é... muito... essa música dá... quando você escuta ela pela primeira vez assim dá... dá vontade de rir. Não combina com as parte... com o filme.

AM9: É... é... professora, eu vi as cenas apagadas de Zootopia. Na internet. Sabe os animais ferozes? Então, cada vez que eles ficava com raiva, eles ia tomar um choque. Sabe o amigo da coelha? Ele usava uma coleira, e quando ele tá com raiva ele ia tomar um choque. E quando ele ia tirar a coleira ele imaginou uma situação boa. Ele imaginou ele correndo, é... com os amigo dele tudo sem coleira. Aí toca uma música feliz nessa hora. Mas depois já volta a ser triste de novo. Mas não é parecida com... com essa música estranha. Combinava.

AF8: Prô, quando aparece os camelo e muda a música... aí, foi... foi engraçado.

AM3: Essa música parece música arabiana...

PESQUISADORA: Música árabe?

AM3: Isso, é.

AM8: Psora, parece que no começo... sabe? Parece a música do Gato de Botas...

AM7: É, tipo... na original parece que é alegria, felicidade, coisa que combina com o filme. A outra parece que é do filme do Aladin. [Atv.3, linhas 341-366]

Também como um artifício da grande indústria cinematográfica, o equilíbrio entre a trilha sonora, a construção narrativa e o caráter imagético dos filmes é tido como um recurso bastante eficiente. A música tema de *Zootopia*, de maneira específica, expressa tal equilíbrio: sua melodia harmoniza com o todo fílmico, e a letra da canção, de maneira direta, oferece mensagens de esperança e incentivo. Quando a pesquisadora-educadora opta por apresentar às crianças uma cena do filme acompanhada por uma trilha sonora que se diferencia drasticamente daquela afinada à proposta do filme, há uma espécie de *dissonância*: a nova música escolhida – *Gulag Orkestar* – traz referências balcânicas e ciganas, em uma sonoridade que remete a uma marcha que quase se confunde com um lamento. A sensação, aqui, é de movimento, de desmobilização, que caminha na contramão da aura de estabilidade e harmonia que *Zootopia* propõe.

Tal desmobilização pode ser identificada na forma com que as crianças receberam a cena acompanhada da nova trilha sonora: ao contrário do silêncio, houve risos e comentários. AM7 afirma que o que mudou foi a “*sensação*”, e é endossado pelos colegas: AF11 afirma que a música tema de *Zootopia* ampliava a sensação de alegria; AF9 e AM9 defendem que a nova música “*não combina*” com a cena. Ao que parece, a dissonância da cena acompanhada de uma música que destoa do habitual, se estende à forma de recepção fílmica. No entanto, é necessário questionar: isso, por si só, seria suficiente para causar uma crise na concepção de harmonia no âmbito da linguagem cinematográfica?

Os encaminhamentos aqui apresentados parecem revelar que abordagem didática do filme *Zootopia*, nesta terceira atividade, centrou-se em um aspecto específico da produção cinematográfica, qual seja, as diversas sonoridades fílmicas e a forma com que estas – enquanto elemento central na experiência do espectador – se configuram no âmbito da indústria cultural: também como um clichê. Ao final da atividade, tal temática foi abordada de maneira mais explícita e direta:

PESQUISADORA: [...] Vamo um pouquinho mais além. Lembram que a gente conversou sobre os finais felizes, a construção da história nos filmes, que era quase sempre muito parecida? No caso das animações, por exemplo. AF3: E que sempre a mocinha terminava bem, e que nunca tinha uma princesa que era bruxa... eu falei... eu... eu queria uma princesa que fosse bruxa.

PESQUISADORA: Isso. Que por mais que a história contada pelo filme passe pra gente algumas mensagens relacionadas ao preconceito, ao racismo... e essas mensagens são muito importantes, de fato. Mas que pra além dessas mensagens, a gente pode pensar que Zootopia é um clichê? Que é um filme que é muito parecido com outros, com outras histórias? Que por mais que ele traga pra gente algumas coisas diferentes, ele é muito parecido com outros filmes? Quem aqui acha que Zootopia pode ser considerado um filme clichê?

(Alguns alunos levantam a mão)

PESQUISADORA: Por quê?

AM12: Porque é muito parecido com outros filmes de desenho?

AF9: Porque tipo assim... ainda é uma história de princesa, com final feliz... que tem muito filme que, é... tipo... não tem final feliz. Mas quando é desenho, a maioria tem.

AF4: Porque tem uma mocinha que é boazinha. Tipo... antes tinha as princesa. Que parece princesa, anda com roupa de princesa... que tem o príncipe, e aí... sempre termina o príncipe com a princesa, e todo mundo feliz pra sempre. No... é... nesse filme. Zootopia. Não tem princesa, mas tem a mocinha... ela é diferente da princesa. Porque ela é uma coelha. Mas a história é parecida...

PESQUISADORA: Isso, muito bem. Então vocês concordam que a história de Zootopia é, até certo ponto, uma história clichê?

ALUNOS *(em coro)*: Sim!

PESQUISADORA: Tá. E a gente pode falar que esse clichê também tá na imagem e no som do filme?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Quando a gente pensa que Zootopia tem uma música tema, como a maioria dos outros filmes de animação. Quando a gente pensa que... que as músicas que são colocadas em cenas de ação, de drama... são sempre muito parecidas com as de outros filmes. Quando a gente pensa que a imagem do filme também é parecida com a de outros filmes... isso é clichê?

ALUNOS *(em coro)*: Sim!

PESQUISADORA: Então a gente pode dizer que Zootopia é um filme que é muito similar, muito parecido com outros?

ALUNOS *(em coro)*: Sim! [Atv.3, linhas 512-548]

Para além da conclusão das discussões em torno do filme *Zootopia* – que, como pudemos observar ao longo da reconstrução do caso, revelaram elementos da relação com o cinema enquanto artefato da indústria cultural –, o trecho em questão evidencia os limites das intervenções pedagógicas. Tais limites se revelam na forma com que os estudantes recebem as questões finais da pesquisadora-educadora. Ao mesmo tempo em que, durante as atividades, nos demos conta de que há certa abertura a um tipo de experiência com o cinema que se distancia daquela pressuposta

nas relações habituais com o que se assiste, quando chegamos ao final do caso – neste trecho, de maneira específica – percebemos que as crianças, por si só, não foram a fundo na discussão sobre a relação entre os clichês e o filme assistido. As primeiras respostas de AF4, AM7 e AF11 demonstram que as mensagens já explicitadas pelo filme, enquanto mensagens que favorecem o processo de identificação, são as primeiras a serem lembradas.

Ao se deparar com tais respostas, a pesquisadora-educadora traz questões e argumentos que visam direcionar as crianças para a hipótese de que *Zootopia*, ao menos no que diz respeito às temáticas abordadas durante as intervenções, é expressão de um clichê. Ela parece, novamente, querer convencê-los. Ao contrário de um conjunto de questões provocativas, que poderiam induzir a crise, têm-se questões que parecem prezar pelo direcionamento das crianças para um ponto onde, supostamente, elas deveriam chegar. Revela-se que o fato de que todas as respostas às suas questões finais são dadas em coro é mais uma evidência de que, talvez, estas sejam respostas meramente formais. Neste sentido, entende-se que as crianças tenham se mantido nas camadas mais superficiais do filme.

Isso não significa, no entanto, que as intervenções analisadas neste caso devam ser invalidadas. Ao mesmo tempo em que sua reconstrução revela que possivelmente os alunos não tenham chegado a uma crise profunda em relação ao filme, entende-se que o processo de construção intersubjetiva e a breve abertura à experiência, notados ao longo da análise, são elementos significativos que, em certa medida, desmobilizaram a concepção de cinema que antecedia as intervenções – especialmente no que diz respeito ao âmbito da sensibilidade e à desmistificação de perspectivas estritamente técnicas. Lançar mão da reeducação da sensibilidade é lançar mão de uma proposta formativa que é processual, mediada pela integração, pela semiformação do gosto e pelas subjetividades diversas que permeiam tal processo.

O movimento contraditório desvelado neste caso endossa a hipótese de que dificilmente as nuances estéticas do cinema *mainstream* são percebidas quando não se têm outros parâmetros estéticos, que não aqueles que já modularam a semiformação estética que antecede o trabalho didático-pedagógico. Embora a proposta formativa aqui efetuada tenha se mostrado válida e estritamente necessária quando do trabalho com o filme em questão – enfaticamente por levar elementos relacionados à técnica e à produção cinematográfica para o âmbito da reflexão filosófica –, percebemos que é indispensável que outras estéticas fílmicas dialoguem com tal proposição.

Como já ressaltado, os estudantes demonstraram, de diversas formas, estarem abertos a um tipo de experiência fílmica que se distancia daquela com a qual já estão habituados – tanto no

âmbito privado do entretenimento quanto no espaço escolar; por várias vezes, eles nos deram indícios de que anseiam ir para outro lugar de reflexão e sensibilidade. Seria essa abertura suficientemente ampla para abarcar filmografias que crescem em elementos antifílmicos?

CASO 3 – A PEQUENA VENDEDORA DE SOL

PESQUISADORA: Boa tarde, pessoal!

ALUNOS (*em coro*): Boa tarde!

PESQUISADORA: Tudo bem com vocês?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Ó, pessoal, seguinte: hoje a sala que nós usamos normalmente não tá podendo ser usada, então nós vamos ficar aqui no laboratório, mesmo. Eu sei que não é o lugar mais confortável, mas foi o que deu pra fazer por hoje. Como eu já adiantei pra vocês, hoje a gente vai assistir um filme, e conversar só um pouquinho sobre ele por causa do tempo, né. Então nós vamos assistir e na outra semana a gente vai pensar nele com um pouquinho mais de tempo. Como eu disse, esse filme é diferente dos filmes que vocês me falaram que gostam.

AF9: Ai, que ansiedade!

AF7: Professora, eu ouvi você falando pra professora A*... é a mulher que rouba alguma coisa lá, num é?

PESQUISADORA: Ih... escutou errado.

AF7: É o da menina que rouba os livros?

PESQUISADORA: Não.

AM6: Ixi, que isso!

AF2: Eu gosto d'A Menina que Roubava Livros...

AF7: Eu também gosto. [Atv.1, linhas 1-20]

Com *A Pequena Vendedora de Sol* [1999], produzido pelo diretor senegalês Djibril Diop Mambéty, o trabalho pedagógico das intervenções retorna para um universo fílmico bastante singular. Além do filme, em si – e dos aspectos associados à forma habitual com que a pesquisadora inicia sua aula, já analisados nos casos anteriores –, evidencia-se neste trecho a apresentação de um segundo elemento novo na atividade: a mudança do local onde as intervenções são realizadas. Houve, após a última visita da pesquisadora-educadora à escola, uma intercorrência com o aparelho televisivo pertencente à sala de vídeo e, por esse motivo, atividades que envolvessem qualquer tipo de reprodução audiovisual passaram a ser realizadas no laboratório de ciências.

O local era adaptado para experimentos químicos e biológicos, em geral, e havia ali um computador e um projetor que permitiam que audiovisuais fossem reproduzidos. Não havia carteiras, como no espaço anterior, mas sim bancadas equipadas para a realização de experimentações de diversos tipos: torneiras, medidores, lupas. As crianças, durante as

intervenções, foram orientadas pela professora a se sentarem no chão, embaixo das bancadas, para que pudessem ver melhor o filme que seria exibido.

Embora a mudança de espaço pareça ser um dado secundário no que diz respeito à reconstrução do caso – ou mesmo uma informação que nos diz mais sobre o contexto do que sobre a materialidade da atividade, em si –, levantamos a hipótese de que tal evidência *pesa* sobre as intervenções e sobre os significados da experiência com o cinema na escola. De maneira geral, entende-se tal ponto como uma evidência da precarização dos espaços escolares, com a qual se lida constantemente nas escolas públicas brasileiras, e que não é nada menos do que uma confirmação de sua vulnerabilidade – esta que é amplamente negligenciada no âmbito de projetos educacionais e formativos em nível macro.

Tal vulnerabilidade também se expressa de diversas formas. Nas intervenções da pesquisadora-educadora, foco de nossa discussão, ela é identificada na forma com que as crianças são orientadas a se portarem durante a atividade: elas devem, aqui, se sentar no chão, embaixo das bancadas. Esse dado empírico nos direciona para a reflexão sobre os sentidos da experiência estética com o cinema em um espaço escolar que deveria proporcionar condições mínimas para tal. De que maneira esse espaço pode favorecer ou obstar a experiência com os filmes? Se, antes, questionávamos a sala de vídeo por sua organização tradicional e disciplinadora, chegamos agora a um novo impasse, referente às condições básicas para o trabalho pedagógico em questão. É possível que a experiência transcorra, mesmo neste espaço?

Essa preocupação se revela na fala da pesquisadora-educadora, que, em um primeiro momento, justifica a mudança de sala como um fator negativo: em sua fala, ela destaca a falta de conforto do local. Todavia, as primeiras colocações das crianças parecem apontar que, mesmo diante das condições explicitadas, há abertura para as proposições referentes à atividade; neste sentido, reside aí mais uma contradição. AF9 afirma estar ansiosa pelo novo filme que será exibido. Para além da hipótese de que a ansiedade e a curiosidade fazem parte do universo infantil, entendemos que sua colocação revela, ainda, que suas expectativas não são dizimadas diante da mudança de local. E isso, possivelmente, se deve a uma ampliação do vínculo com a pesquisadora-educadora e com suas proposições didáticas.

Também na colocação de AF7 é possível entrever certa dose de curiosidade e ansiedade em relação ao filme que será exibido: interpretamos que a aluna escutara, em outro momento, um diálogo entre a professora responsável pela sala e a pesquisadora-educadora, no qual conversavam sobre o filme em questão. Ela captou partes da conversa, e fez uma associação com o filme *A menina que roubava livros* [2014], adaptação do livro de mesmo título. E sua colocação, além de

ir na mesma direção da fala de AF9, nos fornece mais um indício relacionado ao tipo de filmografia a que as crianças têm acesso.

Com essas colocações, tensiona-se a contradição entre o âmbito institucional, demarcado pela precariedade, e àquilo que há nos estudantes, que os permite abrir-se à experiência mesmo diante do peso que a vulnerabilidade lhes impõe. Neste sentido, cabe questionar: como o trabalho didático com o cinema, direcionado à experiência estética, deve atuar na lida com tal tensionamento? De que maneira tais contradições que permeiam o âmbito institucional devem ser levadas em conta no âmbito da tal proposição pedagógica? Na sequência, a pesquisadora-educadora prossegue com a apresentação do filme para as crianças:

PESQUISADORA: Gente, esse filme foi feito, foi produzido antes de vocês nascerem. Ele foi lançado antes de vocês nascerem.

AM4: Vixi maria...

AM5: Ô louco!

AF2: Que ano?

PESQUISADORA: Foi lançado em 1999.

AM6: Vixi...

PESQUISADORA: E esse filme foi produzido em um país chamado Senegal.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Aaaah!

PESQUISADORA: Vocês conhecem?

AF5: Meu primo, quando passou no jogo do Brasil, ele ficava brincando que em vez de “Senegal” era “Cê é legal”...

PESQUISADORA: Ah tá. Então vocês sabem do Senegal por causa da Copa. E vocês sabem onde fica o Senegal?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Sim! Não!

AF3: Na África?

PESQUISADORA: Isso, muito bem. O Senegal é um país que fica no continente africano. Esse filme que a gente vai assistir foi feito lá. É um filme que se chama *A Pequena Vendedora de Sol*.

AM5: Áhn?

AM6: Oi?

AF9: De Sol?

AM6: Sol?

(*Burburinho pela sala*)

AF5: Profê, S-O-L?

PESQUISADORA: Isso mesmo. S-O-L.

AF1: Professora, sol seria uma palavra... seria uma palavra pra... substituir outra? Tipo um código? [Atv.1, linhas 23-50]

A pesquisadora-educadora opta por iniciar a apresentação do filme de forma bastante curiosa, mencionando que a obra em questão foi produzida antes das crianças nascerem. Sua colocação se revela como um indício de que sua intenção é impactar as crianças. Tal impacto seria causado pelo distanciamento temporal entre o filme e a realidade tal como os estudantes

conhecem. Sua estratégia pedagógica, do ponto de vista de nossa hipótese, parece ter surtido efeito: as crianças se espantam com o dado apresentado. Entendemos que o espanto, aqui, revela a forma de suas relações com a temporalidade, com a memória e com a história, uma vez que, ao que parece, aquilo que aconteceu “*antes do nascimento*” é parte de outro universo – um mundo antigo e distante. Isso, evidentemente, contradiz a própria história do cinema: embora se trate de uma expressão artística relativamente recente, quando colocamos a década de 1990 em perspectiva frente às produções de mais de um século, *A pequena vendedora de Sol* é, na verdade, um filme contemporâneo. E a hipótese de que o filme em questão é parte de outro universo temporal não deixa de revelar certo imediatismo na relação que as crianças estabelecem com seu tempo.

Outro aspecto relevante que se evidencia neste momento da aula é o espanto dos estudantes quando a pesquisadora revela o título do filme que será assistido. Neste momento, tem-se uma desmobilização da turma: os alunos ficam intrigados, e este movimento não é compreendido como algo superficial. Novamente, não deixamos de considerar a hipótese de que a curiosidade infantil é parte de muitos dos questionamentos levantados durante as intervenções. Por outro lado, parece haver aqui o início de um processo investigativo – que pode ser observado na colocação de AF1: “[...] *sol seria uma palavra... seria uma palavra pra... substituir outra? Tipo um código?*” aqui, AF1 não se restringe ao significado concreto da palavra “sol”. A hipótese levantada pela aluna coloca em cheque o título do filme. Ela duvida, questionando-o com a intenção de compreender se há algo por trás daquilo que é meramente aparente – afinal, a ideia de “vender o Sol”, implicada no título de Mambéty, parece um tanto quanto ilógica quando tomada de maneira literal. Neste sentido, poderíamos afirmar que AF1 não parece *conformada* com a informação que lhe é fornecida.

Embora AF1 tenha se manifestado de maneira mais explícita, outras crianças também se manifestam, uma vez que os ruídos e o burburinho que desponta a partir da colocação da pesquisadora também revelam um incômodo em relação ao título do filme. E tal reação nos encaminhou para uma hipótese que, neste momento, deixamos em aberto: seriam estas ações e colocações um resultado do trabalho pedagógico já desenvolvido pela pesquisadora-educadora? É possível compreender este momento como um momento de crise, ocasionada unicamente pelo título da obra de Mambéty que, no contexto das intervenções pedagógicas, se fez enigmático?

A pesquisadora-educadora, frente ao incômodo e aos questionamentos das crianças, opta por não dar uma resposta imediata – uma estratégia pedagógica que já havia despontado nos casos anteriores:

PESQUISADORA: Será que é isso? Vocês vão descobrir quando assistirem o filme. Pessoal, e uma coisa que eu queria falar aqui antes da gente assistir... esse filme mostra uma cultura que é bastante diferente da nossa. É bastante diferente também daquela que a gente tá acostumado a ver nos filmes que passam com mais frequência na televisão, ou daqueles que vocês assistem na Netflix... é a cultura do Senegal. Então vocês vão ver paisagens diferentes, roupas diferentes, costumes diferentes, a língua é diferente... aliás, uma outra questão. Esse filme não tem dublagem. Ele é legendado. Eu sei que fica mais difícil pra vocês acompanharem assim. Então, se vocês não conseguirem acompanhar as falas, que são poucas, eu vou parando e explicando. Tudo bem? Podemos assistir, então?

ALUNOS (*em coro*): Sim. [Atv.1, linhas 51-61]

Mesmo que o primeiro momento de sua fala revele um movimento já habitual durante as intervenções, na sequência observamos uma mudança de tom: ao contrário do que ocorreu nos casos anteriores, onde não houve qualquer antecipação relacionada ao caráter dos filmes que seriam exibidos, aqui a pesquisadora-educadora fornece informações prévias relacionadas às diferenças entre *A pequena vendedora de Sol* e os filmes que as crianças estão habituadas a assistir cotidianamente. Ela, de cara, parece dar às crianças uma chave de leitura do filme – leitura de algo que é enquadrado na categoria “diferente”. Entende-se que sua fala promove a indução da experiência com o filme em questão.

Do ponto de vista daquilo que se espera de uma pedagogia do cinema que almeja promover a experiência estética, que visa abrir espaço para a imaginação e para a fantasia, tem-se aqui um problema didático – que se expressa na contradição entre aquilo que se aspira em termos formativos e aquilo que, de fato, se revela na prática pedagógica em questão. Entendemos que esta contradição expressa aquilo que escapa ao controle da pesquisadora-educadora, e que é compreendido enquanto um comportamento professoral que está arraigado em sua atitude e que lhe escapa durante a atividade. Embora desponte, aqui, um ponto relevante quando de nossa hipótese acerca da ambivalência de papéis e da forma da produção de dados que não são controlados *a priori*, o contraponto é válido: em que medida a indução da experiência, a partir do comentário da pesquisadora-educadora, pesará sobre a experiência das crianças com o filme?

A intervenção segue, a partir de então, com a exibição da obra de Mambéty. Logo no início do filme, as crianças apresentam alguns movimentos que, até então, ainda não tinham sido evidenciados nos casos anteriores:

Inicia-se o filme. Durante a primeira cena em que uma mulher é acusada de roubo e, após resistências, é encaminhada para a cadeia, alguns alunos riem.

AF5: Eles tavam acusando ela de ser uma ladra!

Burburinho pela sala. O riso cessa, algumas crianças conversam. Após a primeira cena, é apresentado o título do filme em francês: “La petite vendeuse de Soleil”.

AM1: Uai, já acabou, psora?

PESQUISADORA: Não, tá só começando.

Algumas crianças riem da pergunta, exclamando: “Começou agora!”.

A próxima cena se inicia: um longo plano, sem cortes, no qual é retratado o amanhecer. Apenas a imagem, sem qualquer som ou movimento. Algumas crianças começam a brincar e conversar.

AF4: Bonita essa imagem, né psora.

PESQUISADORA: É bem bonita.

Após alguns segundos desta mesma cena:

AF3: O que que vai acontecer, psora? Por que que tá mostrando isso?

PESQUISADORA: Calma, vamos assistir. Vamo esperar pra ver o que vai acontecer.

As crianças passam a observar a cena e sua sequência, onde imagens de Dakar são exibidas. Logo após, quando uma mulher de idade avançada, cega, é colocada em primeiro plano, cantando, as crianças riem novamente. Após essa cena, permanecem em silêncio. [Atv.1, linhas 62-90]

Com o início do filme, percebe-se de cara que, ao contrário do que ocorreu durante as exibições de *Zootopia – essa cidade é o bicho* e *A chegada do trem à estação*, as crianças não permanecem em silêncio. Despontam, aqui, comentários, risos, questionamentos, que destoam do que havia ocorrido até então. Tal constatação nos leva à hipótese inicial de que há algo na obra de Mambéty que engendra um tipo de recepção fílmica que provoca tais formas de expressão.

Dentre os comentários e reações das crianças, nos chama a atenção, neste primeiro momento, as situações que despertaram o riso – que irrompe em dois momentos: o primeiro, na cena inicial, quando uma mulher discute violentamente com um homem que a acusa de roubo. A discussão se intensifica, e alguns policiais se aproximam e a levam consigo. Durante esta ocorrência, diversas são as pessoas que, no interior do quadro fílmico, observam o impasse e, diante dele, riem. O segundo momento do qual as crianças riem, nos mostra uma figura feminina: uma mulher cega, de idade avançada, cantando. Seu rosto encontra-se em primeiro plano, e sua voz torna-se a trilha sonora da cena que virá a seguir:



Figura 9 - cenas que provocam riso.

Em nossa leitura, as motivações que geram o riso em ambas as cenas não são as mesmas. Enquanto na segunda o riso parece estar associado à figuração daquilo que é exótico, daquilo que é diferente e que, por isso, soa como caricato, na primeira cogitamos a hipótese de que o riso pode vir a expressar a forma com que a construção cênica se mostra para as crianças: como já apontado, Mambéty nos apresenta ao longo do filme espectadores que são parte do enredo. Parte dos espectadores que acompanham a primeira cena, que assistem ao truculento embate entre a mulher e o homem, ri da situação. As pessoas não interferem de forma alguma na discussão; seu posicionamento, aqui, se restringe à observação expressiva, demarcada majoritariamente pelo riso do impasse que cresce em sua dureza. Quando as crianças – enquanto público externo – riem da situação que, em nossa leitura, não apresenta comicidade, questionamos: seria este riso uma reação ao posicionamento dos espectadores que são parte do filme? As crianças teriam sido afetadas pela dinâmica daquilo que é entendido como um dos enigmas construídos por Mambéty?

O comentário de AF5, na sequência – *“Eles tavam acusando ela de ser uma ladra!”* – parece ter causado algum tipo de incômodo, visto que, com ele, os risos que acompanhavam a situação cessaram. A aluna, aqui, desestabilizou a relação entre público interno e externo, uma vez que a constatação de que a mulher foi acusada gravemente de um crime que não há como se ter certeza se foi cometido ou não. Sua colocação detém grande peso didático-formativo: em sua espontaneidade, AF5 constata a gravidade da situação expressa na cena, induzindo uma espécie de crise no comportamento de seus colegas – involuntariamente, o riso é colocado em cheque.

Também nos chama a atenção no trecho destacado a ansiedade das crianças, que se expressa em diversas falas e comportamentos. Primeiramente, na fala de AM1, que, de início, questiona se o filme já havia acabado quando estava apenas iniciando. Apesar de não desconsiderarmos a possibilidade de uma associação entre este e o filme *A chegada do trem à estação*, entendemos que há contida em sua fala o desejo de um encadeamento linear, que dá respostas e não deixa lacunas entreabertas. A ansiedade desponta de maneira mais explícita na fala de AF3 – *“O que que vai acontecer, psora? Por que que tá mostrando isso?”* –, ao deparar-se com o seguinte *frame*:



Figura 8 – O amanhecer em Dakar

Um plano de trinta segundos, aproximadamente, no qual não há qualquer ação ou movimento, onde a câmera se demora em retratar o amanhecer em Dakar, suas cores e seus sons. E isso, de alguma forma, incomoda não apenas AF3, que verbaliza imediatamente seu incômodo, mas também se revela no comportamento de outras crianças que, durante a cena, ficam inquietas, brincando e conversando. O incômodo, assim sendo, evidencia mais um elemento que compõe a concepção de cinema das crianças: um filme é acontecimento, ação, diálogo, fluxo de imagem em movimento, narrativa. Uma vez que o plano em questão contradiz tal concepção, tem-se o incômodo e a expectativa de que logo algo vá acontecer – expectativa que é frustrada devido à temporalidade que se estende para além do habitual.

Há, nesta reação, muito da educação estética promovida no âmbito da indústria cultural. Considerar que nada acontece durante a cena – uma vez que, com sua questão, AF3 se preocupa com “[...] o que vai acontecer” – parece implicar um desconhecimento de que há, sim, algo acontecendo – mas com o público. As ações que delimitam a cadência dos filmes produzidos em acordo com o modelo *mainstream*, como já apontado, não deixa espaço para as elaborações do espectador. Quando as crianças se deparam com esse espaço deixado por Mambéty, nesta cena de *A pequena vendedora de Sol*, há uma desmobilização, uma instabilidade, e estas encaminham para a crise – que, por sua vez, se expressa no incômodo e na ansiedade frente a uma estética que rompe com o fluxo habitual do cinema direcionado ao entretenimento.

Na medida em que o filme se desenvolve, diversos são os comentários das crianças sobre as situações que demarcam o desenvolvimento da narrativa:

AF3: Ai meu deus, agora que o outro vai ficar mais bravo ainda... *(em referência à cena em que um homem compra todos os jornais de Silli, deixando seus colegas irritados)*.

AM6: Eu acho que eles vão roubar ela...

AM4: Isso aí ainda vai dar ruim, cê vai ver.

AM1: Ele vai roubar o dinheiro dela? *(em referência à cena em que Silli troca o dinheiro que recebeu vendendo jornais)*

PESQUISADORA: Vamos ver o que vai acontecer.
(Silêncio)
(A pesquisadora interrompe a próxima cena)

PESQUISADORA: Pessoal, deu pra entender essa legenda?

ALGUNS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: Quem pode ajudar os colegas?

AF2: O polícia estranhou que ela tava com um monte de dinheiro... ele tava achando que ela roubou porque ele via ela na rua pedindo dinheiro pros... pros outro.

PESQUISADORA: E o que que ele fez?

AF2: Levou ela pra cadeia.

AF1: Nossa, e pode prender criança?

AM6: Psora, eu acho que ele prendeu ela porque ele falou que... que não é da conta dele de onde veio o dinheiro.

AF1: E assim... ele prendeu ela porque ELE achou estranho que ELA ganhou o dinheiro? Ele prendeu ela por causa da opinião dele? Que isso!
(Os alunos, inflamados, discutem a situação)

PESQUISADORA: Pessoal, a gente vai conversar sobre tudo isso. Mas vamos ver o que o filme vai mostrar pra gente sobre essa situação.
(O filme continua, e logo as crianças tecem novos comentários)

AM8: Olha a mulher do começo do filme!

AM6: Será que é a mãe dela?

AM10: É a avó dela? [Atv.1, linhas 126-155]

Os comentários dos estudantes expressam leituras diversas – ligados tanto à apreensão em relação ao desenrolar da narrativa fílmica quanto a julgamentos morais acerca daquilo que é visto. Em relação a estes, de maneira específica, damos destaque para o diálogo decorrente da interrupção do filme para que as legendas fossem explicadas para os que não puderam acompanhá-las. AF1 movimenta o diálogo por meio de sua indignação com a prisão de Silli – primeiramente, por se tratar da prisão de uma criança, e segundo, por identificar que isto expressa uma interferência injusta. Embora AF1 tenha feito uma associação entre justiça e opinião, entendemos que o conteúdo imanente de sua fala carrega, na verdade, o peso da compreensão da justiça enquanto componente social que afeta de maneira profunda a vida de Silli, de maneira específica, e das pessoas, de maneira geral. Seu inconformismo a faz questionar algo que, usualmente, não é questionado – e, neste sentido, suas colocações parecem apontar para uma tentativa de apertar o “freio de emergência”, nos termos benjaminianos. E isso se revela como uma hipótese plausível visto que, após suas colocações, as outras crianças passam a discutir a

questão, inflamados: com sua pergunta, AF1 desencadeou uma crise nos estudantes, desmobilizando ainda mais a recepção do filme.

Não se pode negar que o que gerou essa discussão foi um movimento didático um tanto quanto contraditório: a pesquisadora-educadora, ao cogitar a hipótese de que algumas crianças poderiam não ter acompanhado os diálogos da cena devido à legenda, interrompe a exibição do filme para lhes explicar o que foi dito pelos personagens. Essa situação pedagógica torna-se um impasse: ao mesmo tempo em que os diálogos em um filme narrativo são elemento constituinte da experiência, e, por isso, precisam ser explicitados para os que não tiveram condições de acompanhá-los, tem-se um corte abrupto no fluxo da experiência de imersão. Contraditoriamente, a interrupção pode ser entendida como algo que tolhe tal fluxo e, ao mesmo tempo, ponto de partida para o compartilhamento de fantasias, favorecendo a reconstrução intersubjetiva do filme – o que, pedagogicamente, significaria a abertura explícita de uma lacuna na experiência, que passa a ser preenchida pelos espectadores por meio da fala.

Evidentemente, se o filme fosse assistido no cinema, ou mesmo no âmbito privado, tal interrupção não ocorreria. O fluxo da experiência, neste caso, não seria interrompido, e não se sabe se os questionamentos levantados pelos estudantes, nestas circunstâncias, seriam os mesmos. Em que sentido a interrupção da pesquisadora fomenta um tipo de experiência que é característica do universo escolar? O material evidencia que as questões e colocações levantadas pelas crianças já são um indício de que *A Pequena Vendedora de Sol* está trazendo reflexões que, de tão urgentes, são exteriorizadas durante a exibição do filme – e a ampliação do espaço para a colocação de tais questões, de forma colaborativa, gera um tipo de experiência *sui generis*.

Todavia, por se tratar de uma experiência vinculada exclusivamente ao universo escolar, ela é suscetível às determinações institucionais – sendo uma destas, como já apontamos, o tempo fragmentado. Isso também se evidencia no protocolo: a pesquisadora-educadora, ao final deste trecho, tenta conter os estudantes, visando controlar pedagogicamente a aula ao afirmar que as questões levantadas por eles serão discutidas posteriormente. Com isso, o debate intersubjetivo que teve início naquele momento foi bloqueado. Uma vez que a atividade possui um objetivo, para segui-lo optou-se pelo não acolhimento das questões levantadas pelos alunos. Neste sentido, é válido questionar: em que medida as questões exteriorizadas pelas crianças se perderão no fluxo da aula?

As crianças seguem, na sequência, tecendo comentários sobre o filme, que expressam largamente seus posicionamentos sobre os acontecimentos que demarcam a narrativa. Na cena final, todavia, há uma mudança de tom de suas apreciações:

Em referência à última cena:

AF3: Por que todo mundo se afastou?

AF9: Ela tá indo embora?

PESQUISADORA: Olhem bem essa frase: “Essa é a forma com que essa história é lançada ao mar”.

AM6: Áhn?

AM2: Cabô?

AF8: Ah, ela tá contando uma história pra ele?

AF3: Cabô, psora?

AM4: Áhn?

AM6: É só isso?

AF2: Como assim acabou! Num entendi!

AM6: Eu não entendi nada! E o final?

(Todas as crianças começam a protestar em voz alta)[Atv.1, linhas 209-221]

Diferentemente do habitual *happy ending* e dos finais pseudotrágicos, a narrativa de *A pequena vendedora de Sol* não apresenta uma conclusão que se encerra em si mesma: não há respostas ou resoluções para os impasses das personagens. Não se sabe qual será o futuro de Silli, ou mesmo se os garotos que lhe importunaram ao longo do filme sofreram algum tipo de punição pelo que fizeram. Não se sabe para onde caminham Silli e Babou. Não há, portanto, qualquer conclusão da narrativa.

A ausência de conclusão parece chocar os estudantes, que se sentem desorientados com a ausência de um direcionamento. Quando observamos a sequência da aula, percebemos que as manifestações relacionadas a um ideal de justiça – expresso em diversos comentários das crianças – geraram a expectativa de que, ao final do filme, este ideal seria concretizado pelos próprios personagens. Quando *A pequena vendedora de Sol* não corresponde a tal expectativa, tem-se uma crise que se manifesta fortemente nos comentários das crianças: AM2 e AF3 não têm certeza se o filme, de fato, terminou; AM6 questiona se o final é “*só isso*”, revelando seu protesto em relação à falta de um “fim”, visto que o que lhe foi dado pelo filme não foi suficiente; AF2 ressalta que não compreendeu o que houve. O protesto generalizado que se segue é um indício de que o desenrolar narrativo, por si só, gerou uma crise – que, neste momento, não foi elaborada ou compreendida em sua significação.

Logo em seguida, a pesquisadora-educadora abre o debate, propondo às crianças uma conversa sobre o filme – sem, contudo, delimitar tópicos ou temáticas. No entanto, elas trazem enfaticamente a ausência de conclusão como ponto central:

PESQUISADORA: Pessoal, calma lá. A gente vai conversar bem rapidinho sobre o filme e vamos continuar nossa conversa na próxima semana. Um falando de cada vez.

AF1: Psora, o que que foi esse final?

PESQUISADORA: Pessoal, quem aqui achou o final diferente?

Todos os alunos levantam a mão.

PESQUISADORA: Por quê?

AF3: Porque... eu acho, né. Por causa que... eu acho que terminou... ai psora, não sei explicar.

AF2: É assim. Eu estranhei o final porque normalmente os filmes, tipo... os vilões têm um final super ruim e os bonzinho, tipo, por exemplo... os meninos maus poderiam não conseguir mais vender jornal e a Silli conseguir vender mais, ganhar dinheiro, ajudar a avó dela... mas tipo, é estranho porque eles rouba a muleta dela e aí tipo, só mostra o amigo carregando ela nas costas...

PESQUISADORA: Então você achou que não foi um final muito conclusivo?

AF2: Não. Nem um pouco.

PESQUISADORA: É um final diferente dos filmes que você tá acostumada a assistir?

AF2: É.

AF1: Psora, eu estranhei porque eu não entendi...

PESQUISADORA: O que que você não entendeu?

AF1: Ela tá lá, sentadinha, aí os garoto vai lá e rouba a muleta dela, sai correndo igual idiota, o amigo dela vai lá, pega ela e eles saem lá sem... sem dizer nada! Isso não é um final...

PESQUISADORA: Quem concorda que isso não é um final?

(Grande parte dos alunos levanta a mão)

(Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo)[Atv.1, linhas 222-246]

A pergunta de AF1 define os rumos da discussão: “[...] o que que foi esse final?” é uma questão bastante emblemática – por remeter à construção de sentido de um final que se deixa em aberto. Em sua questão, ela afirma não saber o significado da forma estética do filme: ela encontra-se frente ao desconhecido. E, de fato, a indignação e o incômodo gerados pela ausência de conclusão parece ocorrer por se tratar de algo que as crianças não sabem o que é, e, como nas palavras de AF3, *não sabem explicar*.

AF2, por sua vez, nos dá elementos que comprovam nossa hipótese de que a indignação e o incômodo estão associados a uma concepção de cinema que, predominantemente, fornece ao espectador as chaves de leitura do filme, que apresenta uma resolução final para o impasse narrativo. Como colocado pela aluna, essa chave de leitura implica uma mensagem moral: AF2 cria expectativas de que, no fim, os “vilões” do filme sofreriam punições pelo comportamento não aprovado pelo crivo social, e a heroína seria recompensada depois de ter passado por tantas adversidades. O maniqueísmo presente em sua fala, de modo mais explícito, revela a forte dimensão ética presente na relação estética com o cinema – relação que explica também a

indignação depois de assistir *A pequena vendedora de Sol*, já que o filme não endossa uma suposta vitória do bem contra o mal.

Também entra em cheque aqui o problema da compreensão, quando observamos a fala de AF1: “[...] eu estranhei porque não entendi”. Ela espera que o filme seja compreendido em sua totalidade, que os detalhes dialoguem com o todo de maneira coerente, sem que nenhuma lacuna seja deixada aberta para que o espectador participe da construção do filme por meio de seus prolongamentos reflexivos. A associação entre estranheza e não compreensão, aqui, nos encaminha para duas leituras de sua fala: primeiramente, a de que o apreciador dificilmente percebe o caráter enigmático de uma obra artística quando a toma segundo processos de recepção irrefletida e, com isso, tem-se um bloqueio da reflexão filosófica associada à experiência; e, em segundo lugar, não há como considerar que a experiência com a linguagem cinematográfica, em si, deva ser modulada unicamente pela categoria da compreensão. A experiência subjetiva, ao contrário de pressupor uma compreensão unívoca da obra fílmica, pressupõe a elaboração sobre as camadas de significado e a reconstrução do filme pela via da imaginação. Logo, quando AF1 afirma não ter entendido a ausência de conclusão do filme, entende-se que ela não se apropriou de processos de recepção fílmica que se distanciam daquele vinculado à distração.

A indignação revelada logo após a exibição de *A Pequena Vendedora de Sol*, todavia, não se estendeu por muito tempo. Logo, os estudantes se encaminharam para uma dimensão, de certo modo, *especulativa*:

AF9: Professora, eu queria falar uma coisa mas não é sobre o final. Sabe aquela parte lá do começo? Que o homem acusou ela? Eu acho que... que... a loja era dele... deve ser dele, né? E aí ela comprou, só que aí ele acusou ela pra ele ficar com o dinheiro e pra não perder a mercadoria.

PESQUISADORA: Então isso foi uma coisa que você imaginou?

AF9: Sim.

PESQUISADORA: Olha que legal que a AF9 disse. Esse filme que a gente assistiu não dá todas as respostas pra gente. Isso serve pra questão do AM2, pra questão do AM6... a gente pode pensar sobre ele e criar algumas hipóteses, não? A gente pode interpretar de diferentes formas?

AF3: Sim!

AF8: Tipo... quando eles todos tavam andando, aí tipo... todo mundo se afasta pra eles passarem. Da pergunta do AM2. Eu aaaaacho assim... que ele era mais velho que todos aqueles baixinho pequenininho, e eles obedecem ele. Aí a menina tá com ele, ele protege ela, e por causa disso todo mundo se afastou pra ele passar.

PESQUISADORA: Alguém mais tem uma hipótese sobre essa questão? Sobre essa cena?

AF2: Psora, eu acho que eu entendi um pouco o sentido do filme. É que assim... eu acho que o filme ele fala... que assim. Mesmo que ela seja deficiente, que um monte de gente não goste dela, que ela é mulher e que ela

mora na rua, eu acho que tipo, a amizade tá no meio de tudo aquilo. E tem outra coisa. Eu acho que eu também sei porque que esse filme não tem final! É porque é pra gente usar a nossa imaginação pra pensar um final pra ele... daí cada um pode fazer um final diferente. [Atv.1, linhas 271-293]

Após um primeiro momento de choque em relação à forma estética do filme, as crianças passaram a levantar hipóteses sobre elementos da narrativa que ficaram em aberto. Quem inicia esse movimento é AF9 que, se distanciando da discussão sobre o aspecto não conclusivo, retorna à primeira cena e fornece ao grupo uma possível leitura da situação apresentada. A pesquisadora-educadora, a partir de sua colocação, abre espaço para um novo diálogo, explicitando a diferença categórica entre este filme e os que fazem parte do cotidiano das crianças: “[...] esse filme não dá todas as respostas pra gente”. É revelada nessa fala sua intenção de criar situações para que a imaginação das crianças seja impulsionada, para que haja um maior engajamento quando da possibilidade de completar o filme. Esse dado nos aponta o seguinte questionamento, vinculado ao âmbito da didática: de que forma o posicionamento dos professores pode fomentar ou bloquear a continuidade da experiência com o filme?

Na sequência, AF2 apresenta seus argumentos, fazendo uma leitura sobre aquilo que ela afirma ser o “*sentido do filme*”. Além de sua hipótese sobre elementos da narrativa fílmica – que, a seu ver, é vinculada majoritariamente a uma mensagem sobre a amizade –, ela capta, a partir da fala da professora, o sentido estrutural de uma relação com o cinema que se desvincula daquela que é própria ao entretenimento: ao afirmar que o espectador deve usar a imaginação para criar um “*final*” para o filme, e que, com isso, cada um pode fazer um final diferente, entende-se que AF2 se abriu para uma nova concepção de cinema. Quando ela ressalta o uso da imaginação, lemos uma referência a um tipo de experiência que abraça os sujeitos, e que se pauta em uma construção coletiva – uma vez que a aluna valoriza a ideia de que um filme pode ter leituras múltiplas. Tanto *A Pequena Vendedora de Sol*, em seu caráter antifílmico, quanto a pista deixada pela pesquisadora-educadora, quando de sua afirmação de que o filme não dá aos espectadores todas as respostas, parecem ter encaminhado AF2 para uma nova leitura sobre os sentidos da linguagem cinematográfica.

Após essa discussão, a pesquisadora-educadora direciona as crianças, então, para uma reflexão sobre a forma com que *A pequena vendedora de Sol* mobilizou a dimensão sensível:

PESQUISADORA: Isso mesmo. Pessoal, agora eu queria fazer uma outra pergunta pra vocês. Que emoções vocês sentiram ao longo do filme? Emoções, sensações, sentimentos...

AF9: Eu senti medo. Quando ela tava perto da água, eu pensei que eles ia jogar ela lá dentro da água. Eu senti aflição...

PESQUISADORA: Quem mais sentiu medo, aflição?

(Alguns alunos levantam a mão)

AF7: Sabe naquela parte, assim... deu dó naquela parte que o cara vai perguntar o que que ela tá fazendo ali e ela fala “eu quero comida pra minha avó”... dá um aperto assim no coração porque tipo, nós assim tem tudo de bom e não agradece...

AF5: Eu agradeço sim!

AF9: Eu também agradeço!

AF7:... tá, que quase ninguém agradece. E tem outra coisa, que... dá raiva daqueles menino...

AF8: Eu fiquei com vontade de socar a cara deles.

AM10: É... eu senti a parte legal quando ele pôs a música no rádio e todo mundo começou a dançar.

(Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo)

AM7: É... a AF7 falou daquela parte que ela ficou com dó, mas eu fiquei com dó do gatinho que ninguém reparou, né?

ALUNOS *(em coro)*: Aaaah...

AF2: Tadinho! Eu vi!

AF1: Eu senti raiva, senti dó, senti alegria, senti tudo! Todos os sentimentos ao mesmo tempo, psora. Porque tipo, o filme é uma mistura em tudo... é um bololô que vira esse filme!

AF2: Pra mim tem duas misturas. Uma mistura de felicidade que é assim... quando o amigo ajuda ela e tudo. Mas também dá muita raiva, uma vontade de brigar com aquele outro moleque... eu peguei um ranço, mas um ranço!

AF5: Psora, eu senti também uma ameaça sobre ela. Sabe quando aquele garoto fez assim *(passa o dedo no pescoço)* pra ela? Parecia que ele tava ameaçando ela de morte... e eu me senti afogada!

(Risos pela sala)

AF5: É verdade! Porque tipo assim... quando ela caiu assim no chão e a câmera tava mostrando a água, parecia que eu é que tava morrendo afogada... [Atv.1, linhas 320-354]

É curioso que, quando as crianças são questionadas sobre a forma com que se sentiram ao assistir *A Pequena Vendedora de Sol*, ocorre um movimento que se distancia daquele ocorrido quando da mesma questão frente à experiência com *Zootopia*. Os estudantes, agora, apresentaram respostas diversas: AF7, quando afirma que sentiu um “*aperto no coração*” porque tem “*tudo de bom e não agradece*”, parece atribuir um viés religioso às sensações geradas pelo filme, por relacionar mais a situação de Silli à compaixão do que à justiça social; AF8, por outro lado, quando afirma querer “*socar a cara*” dos meninos que importunavam Silli, revela uma expressão do ressentimento, que resulta no desejo de fazer justiça com as próprias mãos. Sua fala carrega uma dimensão punitiva, onde o conflito moral pode ser resolvido por meio da violência. AM7 se apegue a um detalhe, de um plano bastante rápido, que retrata um animal atropelado; a primeira sensação que lhe veio em mente neste instante de experiência foi o compadecimento. AF1 ressalta que sentiu todos os sentimentos possíveis, e estes se tornaram um “*bololô*”: ao utilizar essa

expressão, entende-se que a aluna não conseguiu encontrar uma palavra que pudesse expressar tudo o que ela sentiu em sua experiência. AF5, ainda, apresenta uma fala bastante significativa quando justifica ter se sentido “*afogada*” durante uma determinada cena: o peso da relação entre forma e conteúdo parece tê-la afetado – uma vez que a construção da cena mencionada é modulada pela instabilidade da câmera ao filmar os movimentos da água. Sua percepção captou algo bastante fino da estética do filme.

A grande questão, aqui, é que suas respostas não convergem. Ao que parece, a experiência com *A pequena vendedora de Sol* engendrou sensações múltiplas, demarcadas por leituras distintas umas das outras. Diferentemente do que ocorreu quando da recepção de *Zootopia* – onde as sensações relatadas condiziam com aquelas que, intencionalmente, eram construídas para engendrar a identificação do espectador com o filme –, aqui nos deparamos com falas que fogem a qualquer univocidade. As experiências das crianças, neste primeiro momento, se aproximam daquilo que se entende por experiência subjetiva – que, nos termos de Almeida (2009), se dá nas lacunas, ou, nos *intervalos significativos*, por meio dos quais o espectador atribui significação ao filme: “É a existência desse intervalo entre as cenas que faz com que as pessoas saiam com sentimentos e opiniões muito diferentes, tendo assistido ao mesmo filme, visto os mesmos quadros” (p. 32). Segundo o autor, as sensações e ideias que ocorrem nestes intervalos são ao mesmo tempo históricas, sociais, individuais e particulares – algo que, em nossa leitura, ocorre apenas no contexto de uma experiência profunda com aquilo que foi assistido.

No entanto, a ideia é que tal experiência inicial seja ainda elaborada de maneira mais profunda e, na sequência da atividade, a proposta didática centra-se neste objetivo:

PESQUISADORA: Beleza. Vamo refrescar a nossa memória, então. Quem pode me falar sobre o filme d’A pequena vendedora de Sol? Personagens, cenas, momentos, conflitos...

AF8: O filme era tipo uma menina, que morava na África, e... na parte pobre da África... e a avó dela era cega. Ela usava uma muleta porque ela tinha... um... uma doença, algum tipo de deficiência... e a perna dela... não sei. E por causa disso ela precisava de muleta.

PESQUISADORA: Quem mais quer falar?

AM9: Aí, é... ela não tinha dinheiro, e... um dia ela tava andando lá. Ela lá com a avó dela, né. Aí ela via que os vendedores de Sud e Soleil maltratavam o pessoal de idade... aquele senhor lá que era deficiente também, sem as pernas.

AF8: Não era um senhor! Era um menino que tava na cadeira de roda...

(*Todos os alunos começam a discutir a questão*)

PESQUISADORA: Pessoal, era um senhor. Fala, AF5.

AF5: É que... hm, aí psora, deu branco.

(*Risos pela sala*)

AM8: Eu quero falar. Depois ela foi lá e pegou o... ahn... o... os jornal, e ela começou a sair lá com o [*inaudível*]. Ela foi lá na cidade vender o jornal e tal, e um cara deu um monte de dinheiro pra ela.

PESQUISADORA: Mas esse cara deu o dinheiro pra ela?

AM8: Não, ele comprou todos os jornais.

AF8: Aí esse homem deu o dinheiro pra Silli, os meninos que vendia jornal faz tempo ficou com raiva dela, ficou tipo maltratando ela. Aí ela pegou esse dinheiro e queria comprar um guarda-sol pra avó dela. Só que o guarda viu ela com aquele monte de dinheiro e estranhou, porque tinha visto ela pedindo esmola no outro dia. [Atv.2, linhas 25-49]

Além da faceta investigativa que circunscreve a proposição de rememorar o filme – considerando a intenção de verificar de que forma a memória relativa ao que foi assistido se articula à experiência –, entende-se que tal processo de reconstrução, operado pelas crianças, se inicia pela memória, fomentadora e ponto de partida para novas associações. Esta mesma questão foi feita logo após a exibição de *Zootopia*, resultando em uma construção linear e detalhada do filme assistido naquele momento. Com *A pequena vendedora de Sol*, tal linearidade parece, até certo ponto, ser rompida: há uma clareza das lembranças em relação ao filme, especialmente quando observamos as falas de AF8 e AM9. As crianças descrevem momentos relevantes da narrativa fílmica. Todavia, percebe-se que a reconstrução é atravessada por comentários do grupo, risos. As crianças destacam, objetivamente, momentos chave da narrativa, sem que haja, contudo, uma cadência e um encadeamento modulado pelos detalhes. Neste sentido, parece ter havido um envolvimento efetivo das crianças com o filme – porém, um envolvimento que se diferencia daquele observado quando da reconstrução de *Zootopia*. Logo na sequência, todavia, a pesquisadora-educadora interrompe este fluxo:

PESQUISADORA: Tá, ok. Um minutinho. Vocês já me falaram um pouco sobre a história da Silli. Sobre aquilo que o filme conta. Mas eu queria perguntar uma coisa pra vocês. Por que os outros meninos agrediam, batiam, perseguiam a Silli?

AF1: Por causa que... ela... eu acho que por causa que ela... ai, não tô sabendo explicar.

AF6: Porque ela era deficiente?

AF1: Isso, é. Porque ela era deficiente.

AM9: É porque era deficiente. Na verdade, porque ela era uma menina e porque ela era deficiente. E também porque ela era a primeira menina que conseguiu ir vender o jornal Soleil. Só os meninos faziam isso.

PESQUISADORA: Muito bem. Então ela rompeu algumas barreiras fazendo isso, vocês não acham?

AM9: Ela até ganhou dinheiro!

AF8: Muito dinheiro... [Atv.2, linhas 54-67]

O sentido da interrupção é didático, e é compreendido aqui a partir da ambivalência do *corte* – uma vez que, com ele, é gerado concomitantemente um rompimento do fluxo rememorativo espontâneo e o encorajamento de um novo tipo de reconstrução fílmica, modulado não apenas pela descrição dos aspectos narrativos, mas também pela discussão dos “*porquês*” que permeiam o filme. A sequência da atividade revela que, a partir da interrupção, as crianças puderam identificar uma das questões de fundo que não é explicitada de maneira imediata no filme: Silli é menina, deficiente, e vendedora. Quando AM9 afirma que o porquê da personagem ser agredida é vinculado a tais condições, não se trata de uma descrição de algo que foi dito no filme, mas sim de uma elaboração a partir das pistas deixadas por Mambéty.

Este processo de elaboração ocorre coletivamente. De início, AF1 afirma não saber explicar o que foi perguntado pela pesquisadora-educadora – o que, ao nosso ver, revela cautela em relação à forma de se referir à deficiência de Silli. Logo em seguida, AF6 dá à AF1 a resposta que a aluna necessitava. A partir dessas falas, AM9 consegue sistematizar a questão. Isso ocorre, em nossa interpretação, devido a duas hipóteses: primeiramente, a de que a insistência da pesquisadora-educadora, nas atividades iniciais, para que as crianças fossem sinceras. Dificilmente AF1 se disporia a falar, mesmo que seus pensamentos não estivessem ainda elaborados, se não houvesse espaço para tal – um espaço onde o “*não saber*” se configura como uma expressão sincera, de confiabilidade. E a segunda hipótese aponta para a relação entre a elaboração em questão e a memória da experiência: a elaboração de AM9 não é algo que ocorre instantaneamente, mas sim uma consequência da forma com que experienciou o filme. Se as questões citadas por ele não tivessem ficado marcadas, de alguma forma, a elaboração não ocorreria nestas condições.

Aproveitando-se de tal elaboração, a pesquisadora-educadora prossegue trazendo questões provocativas, vinculadas à elaboração de alguns dos enigmas que, em sua leitura, se apresentam no filme. Um deles é o próprio título da obra – tal como foi feito quando da discussão sobre o filme *Zootopia – essa cidade é o bicho*:

PESQUISADORA: Por que vocês acham que esse filme se chama “A pequena vendedora de Sol”? Vocês pensaram nisso? O que que é o Sol?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): O Sol é o jornal! O jornal! Soleil!

PESQUISADORA: Tá. Mas é só isso? O Sol não aparece em outras situações do filme? Vamo pensar naquilo que a AF5 falou semana passada. Ela disse que o Sol poderia ser uma espécie de código pra alguma coisa. Em que outras situações a gente vê o Sol no filme?

AF13: Quando ela assinou o... o... como que é o nome daquilo? Quando ela foi pegar o jornal pra vender...

PESQUISADORA: O recibo.

AF13: Isso, o recibo.

AF3: Então, prof... se ela assinou com o sol... significa que tipo... é... a assinatura é o nome, né? O nome dela significa sol também? Tipo... Silli é Sol em outra língua?

PESQUISADORA: Calma lá. Vamo pensar nessa questão. Uma assinatura, normalmente, é uma espécie de abreviação do nome. Por exemplo: meu nome é Helga Caroline Peres.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ah, que bonito! Que legal!

PESQUISADORA: Mas quando eu vou assinar alguma coisa, não escrevo meu nome todo. Eu escrevo H.C. Peres. É uma abreviação. Mas nessa abreviação está... é... contido meu nome. Um pouco daquilo que eu sou. A Silli, no filme, sabia escrever?

ALUNOS (*em coro*): Não.

PESQUISADORA: Não. Grande parte das mulheres senegalesas é analfabeta. Grande parte delas não teve a chance de... de ir pra escola. Isso leva a uma situação onde as mulheres muitas vezes não tem voz. Não podem por exemplo, é... discordar dos seus maridos. Dos homens. E por que ela escolheu o Sol pra representar a assinatura dela?

AM3: Eita, é verdade! Por quê?

AM9: Porque ela gostava do Sol?

AF1: Prô, eu acho que é porque, é... tipo... o Sol brilha, né. O Sol, Sol, que fica lá no céu... tá. Acho que ela acha que brilha que nem o Sol... que as mulheres podem brilhar que nem o Sol. Será que é mais ou menos isso?

AM10: Ô AF1, pode ser que... tipo... é... não que ela brilha. Como que uma pessoa vai brilhar, hahaha...

AF1: Eu não tô falando de brilhar, brilhar, que nem glitter... mas brilhar por causa de que... tipo... tipo quando uma pessoa faz sucesso. Por exemplo... quando a Anitta tá no palco o pessoal fala que ela brilha no palco... [Atv.2, linhas 68-102]

O movimento didático que se desenrola a partir dos questionamentos sobre o título do filme é provocativo. A pesquisadora-educadora apresenta sua questão inicial, e as respostas vão em direção a um sentido quase superficial, explicitado em diversos momentos no filme: Sol, traduzido do francês – *Soleil* –, é o nome do jornal vendido por Silli e por outros garotos de rua. Todavia, essa leitura não é única: diversos são os enigmas deixados em aberto, durante o filme, que fazem referência ao “Sol” presente no título. Com a posse deste argumento, a pesquisadora-educadora não se satisfaz com as reflexões prévias das crianças, lançando-lhes uma nova “charada filosófica”: ao contrário de explicar quais são as diversas leituras do enigma em questão, a pesquisadora-educadora se utiliza dos argumentos das crianças para propor-lhes uma reflexão sobre as possíveis significações do *Sol*.

AF13 e AF3, em uma construção colaborativa, associam o argumento da pesquisadora-educadora a uma nova possível “tradução” do nome de Silli. Novamente, a pesquisadora-educadora não afirma que sua resposta é certa ou errada, e se sobressai com uma incógnita – de cunho bastante pessoal e particular. Ao mesmo tempo em que sonega resoluções para a discussão,

ela dá argumentos para que as crianças construam novas hipóteses: o significado abstrato por trás de uma assinatura, dados sobre a formação feminina no Senegal.

A partir destas, AF1 apresenta uma associação entre Sol e brilho, trazendo à tona uma metáfora bastante abstrata e coerente. Quando confrontada por AM1, seus argumentos, todavia, se aproximam de uma hipótese claramente determinada pela indústria cultural: o desejo pelo brilho do sucesso como algo que deve ser alcançado. Que sucesso seria esse? AF1 utiliza o exemplo da cantora brasileira *Anitta*, expressão de popularidade e brilho. Suas músicas, altamente vendáveis e afinadas ao padrão da indústria, são amplamente reconhecidas especialmente no universo infantil. Não se pode negar que, quando da associação entre Anitta, que “*brilha no palco*”, e o Sol enquanto enigma de *A pequena vendedora de Sol*, tem-se certo distanciamento. Esta, no entanto, não é a única leitura da questão:

AF6: Professora, mas eu acho que tem outra coisa ainda...

PESQUISADORA: O que?

AF6: Eu acho que tipo, no... no filme, o amigo dela que protegia ela falava que o Sud era do povo, e o Soleil era do governo. Então se o Soleil é o mesmo que Sol... o jornal do governo também tinha que brilhar... não sei, tipo isso.

PESQUISADORA: O que significa um jornal do governo?

AF5: É... o jornal do governo foi o governo que falou, que fez.

AF6: São notícias do governo.

AF5: É. O governo escreveu o que ele queria escrever.

PESQUISADORA: E o jornal do povo...

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Foi feito pelo povo! Pelo povo!

AF4: Professora... mas lá não parecia que tinha governo...

PESQUISADORA: E por que parecia que não tinha governo?

AF4: (*levanta os ombros e as mãos em sinal negativo*)

AF8: Porque lá, é... essa parte é a parte mais pobre da África. Porque na África tem também um povo muito rico, né? A professora A* já falou sobre isso. E eu vi na internet também. Aí no filme parece que... aparece também a parte rica. Mas parece que a parte da Silli, o lugar lá onde ela fica, ninguém se importa... tipo, tem um monte de gente morando na rua, um monte de gente pedindo dinheiro...

PESQUISADORA: É essa a sua hipótese, AF4? Você concorda com a AF8?

AF4: É, é isso que eu queria falar.

PESQUISADORA: Tá. Quem concorda com elas? Quem concorda que parecia que ninguém tava ali se preocupando com o lugar, que era um lugar muito pobre?

(*Todos os alunos levantam a mão*)

PESQUISADORA: Mas isso significa que não tinha governo? Vamo pensar um pouquinho. O Senegal, que é onde se passa o filme, é... é um país democrático. Isso quer dizer que as pessoas podem... escolher seus representantes políticos. Já podiam na época em que esse filme foi feito, né. Mas isso significa que as desigualdades sociais vão acabar?

AF4: Não! Tanto que a gente viu no filme, né...

AM10: Eu acho que depende de qual governo que é... tipo, tem governo que não tá nem aí pra quem é pobre. A maioria dos governo não tá nem aí pra quem é pobre, né... [Atv.2, linhas 111-142]

Novamente, entra em cena a memória e seu vínculo com a experiência. A cena à qual AF6 se refere em sua colocação apresenta um diálogo entre Silli – vendedora de *Soleil* – e seu amigo Babou, vendedor do concorrente *Sud*. Silli pergunta a Babou porque *Sud* é o jornal mais vendido, e o garoto lhe responde que é porque *Sud* é o jornal do povo, e *Soleil*, o jornal do governo. Silli, então, afirma que continuará vendendo o jornal *Soleil*, porque assim, o governo poderá se aproximar do povo. Ao se lembrar desse diálogo, AF6 associa o brilho do Sol à leitura de um posicionamento político dissonante, referente a um tipo de organização social que esgarça a relação entre sociedade civil e organizações políticas.

Sua fala, todavia, desencadeia um movimento na sala de aula. Tal movimento se inicia com a colocação de AF4, que afirma parecer que, na Dakar retratada por Mambéty, não há governo. Ausência de governo, aqui, não parece indicar a ausência de uma organização política, ou do Estado, mas sim a omissão daqueles que deveriam se responsabilizar por garantir o bem-estar dos que vivem nas ruas – como é colocado por AF8. Nas colocações em questão, parece haver uma defesa das premissas do Estado Democrático de Direito – um conhecimento ainda não elaborado e sistematizado, mas condizente com a perspectiva de que se há algo que precisa ser feito, o Estado deveria ser responsabilizado. Quando AF4 afirma não parecer que há governo em Dakar, entende-se em sua fala que, se há omissão, a desigualdade persiste. E, devido a isso, “*povo*” e “*governo*”, tal como colocado por Silli e Babou, não podem compartilhar a mesma leitura da realidade.

Com isso, interpretamos que os argumentos dos alunos expressam certo grau de consciência política – esta que vêm à tona e é elaborada a partir das questões da pesquisadora-educadora, que nesta intervenção, especificamente, estimula e abre espaço para o debate sobre tais questões a partir da experiência com o filme. E isso não se revela apenas neste momento da atividade:

PESQUISADORA: [...] O Mambéty foi quem idealizou esse filme, foi quem pensou naquilo que o filme mostraria. Nas imagens, o roteiro, nos diálogos, nas músicas... os personagens... tudo isso. E esse filme d’A pequena vendedora de Sol, junto com outros dois... que não são uma série. São filmes diferentes uns dos outros. Que contam histórias diferentes. O Mambéty vai dizer que são *histórias de pessoas pequenas*. Histórias de pessoas pequenas. Será que ele tá falando de pessoas pequenas de tamanho?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Não! Não!

PESQUISADORA: Do que que ele tá falando, então?
 AM10: Pessoas pequenas de direitos!
(Os alunos começam a falar ao mesmo tempo)
 PESQUISADORA: Pessoal, pessoal... um de cada vez. Fala, AF3.
 AF3: Pequenas, tipo... é... pequenas porque são pessoas esquecidas...
 AM10: Que não tem muitos direitos.
 PESQUISADORA: Muito bem. E o que são esses direitos, é... a que as pessoas têm direito? O que significa não ter direitos?
 AF6: Direito de moradia, emprego, comida...
 AF1: Saúde...
 AF5: Direito de ser bem tratada, né. No geral.
 PESQUISADORA: As pessoas que aparecem no filme tinham esses direitos?
 ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Não! Não!
 AF8: Prô, mas também pode ser pequena de idade também. Porque a gente vê, tipo... é... a gente vê a história de um monte de criança de rua. E elas também não têm direitos, né. Tipo... direito de tá na escola que nem a gente tá... [Atv.2, linhas 154-177]

O cunho político-filosófico da argumentação, aqui, ganha destaque: a discussão levantada pela pesquisadora-educadora sobre os sentidos da proposta de Mambéty, quando atribui à sua trilogia o título de *“histórias de pessoas pequenas”*, leva as crianças para o âmbito da abstração – uma vez que as leituras sobre tal asserção extrapolam a literalidade. E, curiosamente, tem-se uma associação com a dimensão política que se expressa, de maneira mediada, no filme. Em momento algum, em *A pequena vendedora de Sol*, essa resposta nos é dada de maneira explícita, ou revelada enquanto leitura unívoca. Entende-se que tal associação, deste modo, se faz *enigmática*, apresentando-se ao espectador de maneira aberta.

Da mesma forma, a pesquisadora-educadora não induz as crianças a uma aproximação entre o filme e a dimensão política. Quando se observa sua questão – *“será que ele tá falando de pessoas pequenas de tamanho?”* –, podemos notar que, ao mesmo tempo em que há uma provocação relacionada à literalidade do termo *“pequenas”*, há uma abertura para interpretações diversas. Com isso, desenrola-se novamente uma construção coletiva: AM10, rapidamente, associa o termo *“pequenas”* às *“pessoas pequenas de direito”*. Não se sabe, ainda, à quais direitos AM10 se refere, mas seu apontamento inicial desmobiliza a sala de aula, uma vez que todas as crianças, imediatamente, começam a falar ao mesmo tempo. Na esteira de AM10, AF3 afirma que pessoas pequenas são pessoas esquecidas – mas esquecidas por quem? Sua colocação parece ir na mesma direção que as falas anteriores de AM10 e AF4, quando afirmaram a displicência das organizações políticas em relação às desigualdades sociais e econômicas. Neste sentido, as pessoas esquecidas seriam as mesmas pessoas para quem os direitos de equidade são negados.

A pesquisadora-educadora, ao perceber o caminho tomado pelas crianças em suas respostas, procura aprofundar a questão, questionando à quais direitos se referem. Em resposta, AF6 e AF1 ressaltam a relevância de direitos básicos como moradia, trabalho, alimento, saúde. Tais respostas endossam nossa hipótese de que as premissas do Estado Democrático de Direito encontram-se implícitas em suas falas. Todavia, a resposta de AF5 vai além: ela se refere ao “[...] *direito de ser bem tratada, né. No geral*”. Moradia, trabalho, alimento e saúde, como colocado por AF6 e AF1, não garantem que as pessoas sejam reconhecidas enquanto sujeitos políticos, enquanto sujeitos que possuem vez e voz, sujeitos que são, de fato, compreendidos em sua humanidade. Entendemos que sua fala detém um sentido profundo, associado à política do cotidiano, afinal, “ser bem tratado” não é algo que diz respeito unicamente às políticas de seguridade social: há algo de uma dimensão humana em sua fala, que diz respeito aos sujeitos em seu íntimo, e que afeta AF5, de alguma forma, em suas vivências cotidianas.

O que nos chama a atenção, considerando a atividade até aqui, é a forma com que as crianças vêm elaborando suas associações e seus processos de reconstrução fílmica – diferentemente do que ocorreu nos casos anteriores, nos quais a pesquisadora-educadora se posicionou de maneira mais incisiva, tentando convencer as crianças de seus argumentos, dando-lhes mais “conteúdos” para serem debatidos. Por sua vez, quando observamos de perto a dinâmica desta atividade, especificamente, percebemos que as demandas provenientes das colocações dos alunos tornam-se o norte da aula: a pesquisadora-educadora, aqui, atua mais como coparticipe do debate, mediando suas questões, elucidando pontos chave – algo que não é interpretado como uma omissão, mas sim como uma mudança de posicionamento. E tal dinâmica parece estar relacionada à própria estética do filme: *A pequena vendedora de Sol*, ao que parece, gerou uma desmobilização intensa na forma de recepção fílmica – e, cogitamos por hipótese, que isto está relacionado aos seus elementos antifílmicos. As lacunas deixadas em aberto, aqui, são preenchidas pela imaginação e pela fantasia – que, neste caso, são direcionadas à temática que saltou aos olhos dos estudantes: qual seja, a dimensão política. Isso se evidencia não apenas neste momento:

AF6 (*interrompendo a discussão*): Psora, eu queria falar uma coisa.

PESQUISADORA: Fala.

AF6: Não é sobre esse assunto que... que você falou agora. Eu queria falar que, é... quando eu tava falando do negócio do governo... a Silli ela tinha falado... é... o amigo dela perguntou porque que ela vendia o Soleil. E ela falou que vendia ele pra aproximar o governo das pessoas.

PESQUISADORA: E vocês acham que precisa disso?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Sim! Muito!

AF8: Muito, porque aquela parte rica lá, muitos ricos, muito gananciosos, esquecem das pessoas que são do mesmo país, do mesmo Estado...

AF5: O governo precisa se aproximar do povo porque o governo só gira em torno do próprio mundo, do próprio umbigo. Então ele tem que ver o mundo dos outros, ele tem que perceber que o governo, que ele tá gastando com outras coisas, com besteira, ele podia tá lá ajudando pessoas de rua... mas na verdade eles só ficam gastando dinheiro com coisa que não serve pra nada...

PESQUISADORA: Me dá um exemplo.

AF5: Um exemplo? Tipo... hm...

AF6: Carro ostentação!

AF5: É, tipo, colar de ouro, roupa cara, mansão...

AF4: O que que é carro ostentação?

(Burburinho pela sala)

AM1: É Ferrari, Lamborghini, Camaro...

(Alunos conversam)

PESQUISADORA: Pessoal, aqui. Lembrando, um de cada vez...

AF6: Psora, eu quero falar! Eu acho que o governo tem que se aproximar das pessoas pra ajudar as pessoas necessitadas, que eu saiba, né. As pessoas que tipo, não tem onde cair morto, sabe? Que não tem casa, que mora na rua e tals. O governo tem que se aproximar pra ajudar. Às vezes ele pode até criar um programa de ajuda pras pessoas, pra dar casa, educação... um programa que ajuda os necessitados. E normalmente eles não fazem isso. Eles fazem assim, ó *(batendo as mãos uma contra a outra)*: não tô nem aí. Vou comprar meu carro. [Atv.2, linhas 229-259]

AF6 interrompe uma das discussões levantadas pela pesquisadora-educadora após o debate sobre os sentidos das histórias de pessoas pequenas, relacionada às distinções entre ficção e realidade, para fazer uma colocação relacionada ainda à temática política. Tem-se, nesta interrupção, mais uma evidência de nossa hipótese: a mudança de assunto parece indicar que a questão política, para AF6, é algo latente – tanto que a aluna sente a necessidade de falar, independente de ser este o momento adequado. E seus colegas, por outro lado, abraçam sua questão e passam também a discuti-la – isto por meio da mediação sutil da pesquisadora-educadora, que leva a fala de AF6 para o debate. Sua intervenção, aqui, é mínima, o que entendemos ser uma consequência da própria experiência que o filme proporciona. Neste sentido, deduzimos que a forma de intervenção didática não deve desconsiderar as particularidades do filme abordado: se, por um lado, há filmes em que o professor precisará intervir de maneira mais incisiva em um processo de desconstrução, por outro, há filmes que proporcionam um tipo de experiência estética tão intensa, que a mediação pedagógica residirá no âmbito de uma coparticipação e de um direcionamento de questões que induzem o aprofundamento da crise.

Na medida em que a discussão sobre a temática se aprofunda, podemos observar a concepção política que se revela com a fala das crianças. Se, de início, já havíamos percebido que, immanentemente, seus argumentos se aproximavam daquilo que se espera de um Estado que garanta

os direitos de seus cidadãos, neste momento eles indicam os termos de uma proposta político-social, partindo do pressuposto de que tal Estado falha em sua obrigação. AF8, logo de cara, constrói seu argumento ressaltando a desigualdade social e AF5, partindo da aceção de alteridade, justifica que o governo “[...] *deveria ver o mundo dos outros*” – enfatizando, ainda, que a cisão ocorre em larga medida devido aos processos de corrupção. AF6 consolida o argumento de suas colegas ao delinear uma proposta político-social que se distancia do âmbito assistencial, vinculando-se à educação. Entende-se, com esta, que há aqui uma compreensão de que os processos formativos são relevantes para que as pessoas tenham o direito de serem bem tratadas, no geral, como colocado anteriormente. Tem-se aí uma discussão que extrapola aquilo que é dito de maneira explícita no filme *A pequena vendedora de Sol* – uma vez que o filme não fala sobre a desigualdade em Dakar, explicitamente, mas dá imagens que as crianças associaram essa temática.

A pesquisadora-educadora, no entanto, mesmo diante da cadência determinada pelas questões colocadas pelas crianças, apresenta propostas de reflexão sobre elementos específicos sobre o filme:

PESQUISADORA: [...] vou mostrar aqui uma outra cena do filme pra vocês. A gente vai pensar nela juntos. E aí eu volto na sua questão.

(A pesquisadora exhibe a cena em que Silli decide se tornar vendedora de jornal)

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Ah, eu lembro dessa parte! Eita! Eu lembro também!

PESQUISADORA: Pessoal, peraí. Já vamos conversar.

AM3: Eu quero falar primeiro, eu quero falar primeiro!

AF4: Ai AM3, ela nem fez a pergunta ainda... cê nem sabe o que que é...

PESQUISADORA: Pessoal, o que vocês veem nessa imagem? Por que vocês acham que o diretor, quando tava fazendo o filme, pensou em mostrar essa cena desse jeito?

AF4: É... é porque tipo ela foi procurar... foi procurar emprego e aí apareceu o jornal. Aí ela pensou “Ah, já sei. Vou trabalhar com... vou vender jornal”. Meio que o jornal tá ali dentro da cabeça dela...

PESQUISADORA: Então você acha que ela tá pensando no jornal?

AF4: Ahan.

PESQUISADORA: Quem concorda com a AF4?

(Alguns alunos levantam a mão)

AF6: Eu acho que é tipo... eu lembro... eu lembro que nessa... que nessa cena ela falava que só porque ela é mulher não quer dizer que ela não pode trabalhar. Então eu acho que é como se fosse a cena do pensamento dela, dela pensando.

PESQUISADORA: Ela tava pensando no que ela falou ou no jornal?

AF6: No que ela tava falando.

PESQUISADORA: Então por que que aparece o jornal?

AF6: Ai psora, aí cê me complica... [Atv.2, linhas 490-517]

A cena em questão demarca o momento em que Silli decide se tornar, também, vendedora de jornais, depois de ser agredida fisicamente por alguns dos meninos que trabalhavam nas ruas. A cena é emblemática por diversas questões, associadas, enfaticamente, à forma da narrativa em questão. Nela, acompanhamos o fluxo de pensamento de Silli, por meio do qual dialoga com sua avó: “*Avó, amanhã de manhã bem cedo, irei procurar trabalho. Não sou homem. As mulheres também podem fazer o que fazem os homens*”. Diferentemente do habitual, tal fluxo não nos é apresentado como parte encadeada do enredo; tem-se um corte na cadência fílmica, para que, dentro deste, as imagens do pensamento de Silli seja retratada de maneira *sui generis*:



Figura 11: imagens do pensamento de Silli

A forma, aqui, torna-se enigmática, e nossa análise revela que a proposição da pesquisadora-educadora é justamente que as crianças se atentem para tal questão. De início, percebe-se um movimento na sala, uma vez que há o reconhecimento da cena – novamente, uma questão vinculada à experiência com o filme. Logo que a cena é exibida, AM3 se manifesta, sem ao menos saber o que a pesquisadora faria naquele momento. Sua reação é significativa quando levamos em conta a diferença entre as primeiras discussões propostas pela pesquisadora – onde os silêncios eram marcantes – e o que ocorre neste momento: o envolvimento com a atividade é intenso ao ponto de gerar ansiedade em relação à participação no debate. Neste sentido, entende-se que o envolvimento com a pesquisadora-educadora e com a forma da aula é relevante para a experiência com o filme e para um processo de construção coletiva.

Também se destaca a forma com que a pesquisadora-educadora desmobiliza as crianças – neste caso específico, AF6. Sua colocação, na mesma direção da fala de AF4, converge em direção à hipótese de que o jornal, na cena, seria parte do fluxo de pensamento de Silli. AF6, no

entanto, afirma que o pensamento de Silli é referente à sua fala, e não à imagem do jornal, em si. Quando a pesquisadora-educadora lhe questiona sobre o jornal, a aluna parece ter sido desestabilizada: “*Ai psora, aí cê me complica*”. Ela “complica” justamente por tentar levá-la além; AF6, aqui, foi tomada de assalto pela necessidade de redirecionar um curso de pensamento já elaborado. Na sequência:

AF5: Psora, eu acho que apareceu o jornal porque é tipo um símbolo do que ela conseguiu fazer com as próprias mãos, tipo, ela não precisou da ajuda de nenhum homem pra vender o jornal... é tipo um significado da vitória dela, que ela conseguiu ganhar um dinheiro...

PESQUISADORA: Então você acha que o jornal, aqui, é um símbolo?

AF5: Isso.

AF8: Psora, nessa cena eu não tinha pensado que era jornal. Eu tinha pensado que era... que era um pano que tava passando ali. Eu achei que era uma cena que ela tava... orando, cantando...

PESQUISADORA: Quem concorda com a AF8?

AF13: AF8, acho que parece mais jornal porque em nenhuma parte do filme passou ela mexendo com pano... é... ela sempre mexe com jornal...

AF8: É que ela falou que a avó dela ensinou ela a orar e cantar... aí eu pensei que ela tava orando!

AF3: Eu acho que era tipo... ela tava pensando: eu vou provar que eu consigo vender, que não é só os homens que podem vender Soleil e Sud.

PESQUISADORA: Tá, mas vocês ainda não responderam minha pergunta. Por que vocês acham que o diretor escolheu fazer essa cena dessa forma? Ele podia ter pensado de outra forma, não?

AF2: Pra ficar mais diferente?

AF4: Eu acho que é pra parecer mais que o jornal tava dentro da cabeça dela, mesmo... porque tipo, olhando dá uma impressão de que... de que... ah, de que a gente tá vendo o que ela tá pensando.

PESQUISADORA: E por que o jornal aparece como um triângulo? Jornal normalmente não tem forma de triângulo, tem?

AM3: É verdade...

AM7: Psora, o triângulo também é um símbolo?

PESQUISADORA: Quais são as hipóteses?

AF5: Parecia... parecia, é... parecia na verdade que eram dois jornais. Parecia sabe aquelas imagens que é meio que duas?

PESQUISADORA: Imagem duplicada?

AF5: Isso. Parecia uma imagem duplicada, meio que um efeito, sabe... ilusão de óptica...

PESQUISADORA: Mais alguém?

(*Silêncio*) [Atv.2, linhas 518-552]

Percebe-se aqui que, com as questões da pesquisadora-educadora, os estudantes saem gradualmente do universo concreto em direção à dimensão simbólica – como é possível observar na fala de AF5, que procura escavar os significados do trabalho na vida de Silli, indo além da relação explicativa já pressuposta na fala da personagem. Já na fala de AF8, percebemos uma

associação bastante curiosa entre “oração” e “canto”. Em nenhum momento a oração é referenciada de maneira direta no filme – embora a dimensão da religião muçulmana seja uma de suas questões de fundo, não completamente explicitada. O canto, no entanto, atravessa toda a construção narrativa. A associação de AF8, ao mesmo tempo em que parece ser dimensionada fora do contexto da cena assistida, em si, expressa uma relação bastante delicada, vinculada à forma com que ela reconstruiu o filme a partir de sua experiência individual.

É curiosa também a questão sobre o porquê do diretor ter escolhido elaborar a cena sob o formato em questão. Em termos formativos, entende-se que o ponto chave não é tanto a compreensão do pensamento e das ideias do diretor, de maneira unívoca, mas a reconstrução do filme a partir das leituras que decorrem da experiência de assisti-lo, por meio do exercício da fantasia e da imaginação. Não afirmamos que sua questão seja inválida, ou errada do ponto de vista didático; todavia, tal questão equilibra-se em uma linha tênue, levando em conta o risco de um reducionismo da obra ao ponto de vista de seu produtor ou idealizador. Porém, quando a sequência de sua pergunta é observada – *“Ele podia ter pensado de outra forma, não?”* –, percebe-se que não se trata unicamente de uma tentativa de discutir o ponto de vista do diretor, por si só, mas sim de pensá-lo sob o prisma de outras possíveis interpretações, já que sua questão se abre em direção à possibilidade de que ele poderia ter “pensado de outra forma”.

Nos chama a atenção, ainda em relação à condução didática, a questão relacionada ao formato triangular sob o qual o jornal é retratado na cena – e, aqui, tem-se mais um indício de que as leituras da pesquisadora e sua experiência particular com o filme têm um grande peso sobre a forma com que ele é abordado didaticamente. A imagem do jornal sob o formato triangular salta aos olhos da pesquisadora-educadora enquanto um dos enigmas presentes na cena – uma vez que o triângulo invertido foi lido como um arquétipo representativo feminino. E ela tenta, por meio de sua questão, atrair a atenção das crianças para aquilo que ela identifica como um enigma – que, claramente, poderia ser lido sob outras perspectivas. Ao perceber que as crianças se distanciam deste universo simbólico, ela opta, então, por levá-los a outro local de reflexão:

PESQUISADORA: Pessoal, como vocês acham que essa cena foi feita? O AM10 tava falando sobre os filmes digitais, né... será que ela foi feita de maneira digital, também?

AM10: Eu acho que sim, prô... porque tipo... é a única cena do... do filme que parece que é digital...

AF6: Foi feita no computador, sim!

AF4: Parece que ele pegou duas imagens no computador... tipo, primeiro gravou a cara da menina... da, da... da Silli. Aí depois ele gravou o jornal

passando no... no negócio lá. Na máquina. Aí depois ele foi lá no computador, passou os arquivo e colocou um encima do outro.

PESQUISADORA: E você acha que só dá pra fazer isso via computador?

AF4: Eu acho.

PESQUISADORA: Você acha que não tem outro jeito?

AF4: Uai, não sei...

PESQUISADORA: Vocês lembram quando eu mostrei a película pra vocês?

ALUNOS (*em coro*): Sim.

PESQUISADORA: Então. Esse filme não foi feito de maneira digital. Ele foi feito de maneira analógica. Usando a película...

AM10: Nossa, que antigo...

PESQUISADORA: ... e é possível fazer também essa sobreposição de imagens usando a película. Usando duas películas diferentes.

AF6: Ah, que doido! Aí tipo... é só colocar uma fitinha encima da outra?

PESQUISADORA: Isso. É uma técnica de montagem, né. Uma técnica de montagem.

AF6: Eu pensei que era tudo feito no computador... [Atv.2, linhas 555-577]

Neste momento, há um direcionamento para o âmbito da técnica de produção fílmica – especificamente, da produção da cena e dos distanciamentos entre o digital e o analógico. O que chama a atenção, aqui, é o espanto das crianças quando descobrem a possibilidade de que o filme possa ter sido montado por outros meios que não o digital. AM10, em tom de surpresa, afirma que se trata de um tipo de produção “antiga”, fora de seu tempo, e AF6 parece interessada na forma como um filme é montado por meio da película. Essa descoberta relacionada à técnica fílmica expressa uma tomada de consciência acerca de processos de produção que antes eram desconhecidos – e que, no contexto de um projeto de reeducação do olhar, faz contraponto à concepção de cinema predominantemente associada aos aparatos habituais.

Ao final da aula, após uma longa discussão sobre os sentidos do final inconclusivo de *A pequena vendedora de Sol* e os sentidos da ficção e do realismo contraditoriamente presentes na narrativa, percebe-se que não foi possível esgotar a reconstrução do filme em sua totalidade – algo que seria até mesmo incoerente do ponto de vista da experiência e, também, do ponto de vista formativo. Lacunas foram deixadas em aberto, pela pesquisadora-educadora e pelo filme, e os estudantes parecem identificá-las:

AF8: Caramba... o autor foi inteligente pra pensar nisso...

PESQUISADORA: Pois é. Existem muitas ideias e muitas mensagens escondidas nesse filme. E olha que a gente nem conseguiu conversar sobre todas...

AF4: A gente tinha que ficar uma semana aqui!

(*Toca o sinal do intervalo*)[Atv.2, linhas 668-672]

Como aponta AF4, a experiência com *A pequena vendedora de Sol* demanda tempo de elaboração – um tempo que ela reconhece como não pertencente ao universo escolar, que extrapola a própria estrutura pedagógica de uma aula. Há um interesse que se sobressai ao sentido das intervenções enquanto aulas, que rompe com a estrutura institucional e que decorre justamente do tipo de experiência proporcionada pelo filme, em si, e pelo uso da imaginação e da fantasia quando da experiência de sua (re) criação de maneira coletiva e intersubjetiva. Diante desta assertiva e a despeito de nossos questionamentos iniciais acerca da forma com que a vulnerabilidade que atravessa a escola pesa sobre a experiência dos estudantes com a linguagem cinematográfica, percebemos que, contraditoriamente e na contramão de nossas expectativas, a carga subjetiva se sobressai às intercorrências da instituição.

CASO 4 – COURO DE GATO

Embora as reconstruções empíricas tenham como foco as intervenções pedagógicas da pesquisadora-educadora, de maneira específica, não há como escapar de uma observação atenta acerca do vínculo entre a realidade expressa em sua proposição pedagógica e os dados que se revelam enquanto expressão do modelo escolar hegemônico. Tal vínculo é demarcado e atravessado pelas contradições intrínsecas à semiformação já socializada pela escola pública, que, até este momento, se apresentaram de maneira velada – por exemplo, nas tensões entre a vulnerabilidade do espaço escolar e a abertura das crianças à experiência; nos argumentos dos alunos, que apontam para a proeminência da racionalidade instrumental frente à formação; e, ainda, na forma com que o tempo da experiência é suprimido pela temporalidade escolar.

O caso *Couro de Gato* nos apresenta, logo de início, uma situação pedagógica na qual estas contradições despontam de maneira mais explícita. Diferentemente dos protocolos anteriores, esta atividade não se inicia a partir da intervenção da pesquisadora-educadora, propriamente dita. Sua atividade, nesta ocasião, é precedida pela conduta da professora responsável pela sala:

(Alunos entram na sala, conversando. A professora organiza o espaço, determinando o lugar de cada um).

PROFESSORA: Você aqui, ali na frente dele... você aqui. Ô, AF7!

(Coordenadora entra na sala)

COORDENADORA: Achei você aqui *(se dirigindo à professora)*.

PROFESSORA: Nossa senhora, ela me achou, rapaz...

COORDENADORA *(entregando alguns papéis para a professora)*: *(rindo)* ó, isso aqui é pros alunos pleitear uma bolsa.

PROFESSORA: Sim senhorita.
(*Coordenadora sai da sala*)
(*Mais alunos entram na sala*)
PROFESSORA: Qual que é o problema aí? A AF7 é maior que você, AF6? Então troca, AF7.
AF6: Eu acho que ela tá crescendo...
PROFESSORA: Inverte as duas.
(*A professora continua organizando os alunos na sala, enquanto os alunos conversam*)
PROFESSORA: Eu vou ver na filmagem se você ficar fazendo gracinha, hein.
AF4: Vai pegar os alunos, né psora.
PROFESSORA: Tá enxergando, AF10? Todo mundo tá enxergando?
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Mais ou menos! Mais ou menos!
PROFESSORA: Mais ou menos... tá aqui, ó (*apontando para o telão*). Não é embaixo, não vai tá pra frente, vai tá aqui. Dá pra ver tranquilamente.
(*Alunos conversam*)
PROFESSORA: Shh... quem é que tá querendo levar uma sapatada no céu da boca?
(*Alunos riem*)
AF5: Eu não!
AF4: Ai, no céu da boca...
PROFESSORA: No céu da boca.
AF7: Credo.
PROFESSORA: Pra não deixar marca.
AF4: Nem cabe, psora...
PROFESSORA: Num cabe, é... bom (*falando com a pesquisadora*), qualquer coisa você me manda mensagem no Whats, então. (*Se voltando para os alunos*) Se comportem.
PESQUISADORA: Beleza. Pode sentar, AM1.
PROFESSORA (*saindo da sala*): Qualquer problema manda os fulaninho pra mim. [Linhas 1-35]

De início, a espontaneidade se expressa na forma com que os estudantes entram no local onde a atividade seria realizada: eles conversam, despretensiosamente, sem qualquer preocupação em adequar seu comportamento àquele que é esperado em uma sala de aula identificada aos padrões tradicionais. A professora, por sua vez, entra em cena como representante do controle: sua intenção, neste momento, é organizar a sala em acordo com a forma que julga ser a mais adequada, posicionando os alunos, direcionando-os e determinando o lugar de cada um.

Essa ação é bastante curiosa, uma vez que será a pesquisadora-educadora, e não a professora, quem passará as próximas horas na sala com as crianças. Logo, a atribuição dos lugares, em tese, não deveria ser entendida como incumbência de alguém que não estará presente durante a atividade. A professora, neste primeiro momento, parece não querer demonstrar apenas sua autoridade sobre os alunos, mas também sobre a pesquisadora-educadora. Evidencia-se sua intenção de ser reconhecida enquanto aquela que detém autoridade máxima de seus alunos – e,

extensivamente, da pesquisadora-educadora, que deve acatar a ordem por ela imposta e se submeter à sua forma de organização.

A hipótese em questão é endossada pelos próprios argumentos da professora que se apresentam na sequência. Após uma rápida interferência da coordenadora pedagógica, a professora continua posicionando os estudantes nos lugares que acredita serem mais apropriados. Diante das conversas persistentes, ela utiliza o seguinte argumento: “*Eu vou ver na filmagem se você ficar fazendo gracinha, hein*”. Aqui, a intervenção da pesquisadora-educadora é utilizada em como objeto de intimidação, uma vez que as filmagens – requisito necessário para a pesquisa – são tomadas como suposta forma de controle não apenas dos alunos, mas também do material produzido pela pesquisadora-educadora e do conteúdo de suas atividades. Ao sugerir que assistiria à intervenção para vigiar as crianças, ela vigiaria também aquilo que seria dito pela pesquisadora-educadora. Evidentemente, trata-se de uma tentativa de controle forjada, uma vez que não houve acesso, de fato, às filmagens. No entanto, a intimidação é real, por deixar claro para os estudantes e para a pesquisadora-educadora que, caso haja algum problema na sala, ela é quem terá autoridade para resolvê-lo – hipótese que é endossada pela resposta de AF4: “*Vai pegar os alunos, né psora*”.

A um primeiro olhar, cogitamos a hipótese de que a professora estivesse preocupada com a disposição dos alunos na sala, visto que ela organizou um a um para que todos pudessem assistir ao filme que seria exibido. Todavia, quando pergunta se “*todos estão enxergando*”, respostas dissonantes indicam que algumas das crianças estavam enxergando “*mais ou menos*”. Enxergar mais ou menos não é enxergar, de fato, e se houvesse uma preocupação real com esse argumento, a professora se disporia a reorganizar a sala. Sua resposta, no entanto, vai para outra direção: “*Mais ou menos... tá aqui, ó (apontando para o telão). Não é embaixo, não vai tá pra frente, vai tá aqui. Dá pra ver tranquilamente*”. Ela se recusa a acreditar que as crianças não enxergam perfeitamente o telão. As crianças não são ouvidas em sua queixa. Com isso, entende-se que o papel da professora, aqui, não é ouvir seus alunos, mas sim controlá-los: assumir que a organização inicial não havia sido satisfatória, neste caso, seria assumir que sua autoridade fora estremecida. Neste sentido, sua preocupação inicial com a organização do espaço não tem como foco um melhor aproveitamento da aula, especificamente, mas sim a contenção dos alunos em seus devidos lugares.

Logo na sequência, tem-se a resposta ao suposto argumento de autoridade da professora: ao contrário de silenciarem, os alunos *conversam*. A ordem proposta pela professora, aqui, não foi acatada, uma vez que as crianças continuam agindo de maneira despreziosa, como se uma aula

não fosse acontecer ali. Diante deste comportamento, ela se utiliza do seguinte argumento: “*Shh... quem é que tá querendo levar uma sapatada no céu da boca?*”. Aqui, a intimidação se torna explícita – porém, não em seu sentido denotativo. Obviamente, não há uma intenção efetiva de colocar um sapato dentro da boca das crianças que não acatarem a ordem. A intimidação é real por indicar que, caso as crianças não lhe obedeam, haverá algum tipo de punição. Da combinação entre o exagero e a comicidade presentes em sua colocação e a esfera punitiva, têm-se o controle dissimulado.

Diante do exagero e da jocosidade da professora, as crianças riem. O riso, aqui, nos leva às hipóteses de que tal tipo de intimidação é recorrente em sala de aula e, ainda, de que esta se dá justamente pelo caráter absurdo de seu argumento. Os alunos reconhecem que se trata de uma dissimulação. E, quando tecem comentários acerca da colocação da professora, ela vai mais a fundo no absurdo de suas afirmações: “*AF4: Ai, no céu da boca.../PROFESSORA: No céu da boca./AF7: Credo.../ PROFESSORA: Pra não deixar marca/AF4: Nem cabe, psora.../ PROFESSORA: Num cabe, é...*”.

Entendemos que o exagero de sua colocação inicial se revela como expressão de um tipo de violência dissimulada. A justificativa acerca da forma com que a suposta punição seria executada – no céu da boca, para que não houvesse marcas – revela algo da dimensão sádica, enquanto figuração do sadismo pedagógico que atravessa as organizações escolares desde seus primórdios. A compreensão da violência enquanto metodologia voltada à introjeção da disciplina, em sala de aula, não é algo recente. Como aponta Manacorda (2004), esse tipo de violência adquire diversas roupagens no transcorrer da história da pedagogia – desde aquela pressuposta nos castigos físicos até às coerções morais e psicológicas. A supressão da violência física em favor de mecanismos mais sutis de punição – algo que já era defendido por Comenius, grande entusiasta da eficácia simbólica de se gerar o temor e o respeito (ZUIN, 2008) –, em sua relação com a ascensão das escolas de massa, não figura nada menos do que uma inventiva forma de estender o poder do professor à consciência do alunado. Neste caso, em específico, quando a professora utiliza uma ameaça física absurda para tentar controlar seus alunos, entende-se que, de fato, não há uma intenção de consumá-la, mas sim de se fazer presente enquanto expressão de poder.

Antes de deixar a pesquisadora-educadora com os estudantes, a professora lhe deixa uma instrução: “*Bom (falando para a pesquisadora), qualquer coisa você me manda uma mensagem no Whats, então. (Se voltando para os alunos) Se comportem*”. Ao sair da sala, ela ainda afirma: “*Qualquer problema manda os fulaninho pra mim*”. Ao mesmo tempo em que reforça sua tentativa de provar-se enquanto autoridade máxima frente aos alunos e à pesquisadora-educadora,

ela deixa claro o conteúdo de sua ameaça: embora fale com a pesquisadora-educadora, a professora fala também para que os alunos lhe escutem. Caso não se comportem da maneira correta, serão excluídos da intervenção – assistir ao filme e discutí-lo, nas entrelinhas de sua fala, então, é algo como um prêmio: algo que é prazeroso e que não se qualifica propriamente como aula. Ao sair, ela se refere às crianças como “*fulaninhos*”: indivíduos indeterminados, sujeitos quaisquer, sem vez ou voz.

Entendemos que a reconstrução pormenorizada deste trecho não vinculado explicitamente às intervenções detém relevância por nos permitir a análise das contradições que permeiam a educação pública no Brasil, e a forma com que tais contradições pesam sobre aquilo que se almeja em termos de uma proposição pedagógica vinculada à experiência estética. Que espaço teria tal experiência em uma sala de aula demarcada pelas condições impostas pela professora em questão? Como conceber uma possível experiência subjetiva em um contexto no qual os alunos não são ouvidos? Se a aposta em uma proposição pedagógica relacionada à experiência pressupõe a inflexão em direção aos sujeitos, como torná-la tangível diante de uma ação didática excessivamente disciplinadora?

As ações da professora, neste caso, expressam o tensionamento ao qual estão sujeitos os alunos da escola pública. Observa-se, no curto trecho apresentado, uma expressão da antítese dos postulados pedagógicos que prezam pela Formação em seu sentido mais amplo. Embora, até aqui, as crianças tenham se mostrado abertas às proposições pedagógicas da pesquisadora-educadora durante suas intervenções, entende-se que seu trabalho significa uma lacuna em um sistema escolar que comporta ações pedagógicas demarcadas pelo controle e pela ameaça. Neste sentido, revela-se uma contradição central: ao mesmo tempo em que a realidade escolar é demarcada por ações pedagógicas modeladas pela dureza, a realidade das intervenções aponta que há, nos sujeitos, certo grau de abertura a outras proposições pedagógicas, à experiência, como pudemos observar nos casos já reconstruídos.

Todavia, não há como negar que a forma de ação da professora, no início da aula, pesa sobre a intervenção pedagógica da pesquisadora-educadora. Isso se evidencia na própria sequência da atividade, imediatamente após sua saída:

PESQUISADORA: (*em resposta à professora*) Pode deixar. (*Falando com os alunos*) Boa tarde, pessoal!

ALUNOS (*em coro*): Boa tarde!

PESQUISADORA: Tudo bem?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Nossa... vocês tão pra trás hoje, gente. Vem mais pra frente.

(Alunos se movimentam, até chegarem próximos da pesquisadora e da tela)

PESQUISADORA: Isso. Tá ótimo. Pessoal, então... na semana passada nós concluímos a discussão, né, sobre o filme d'A pequena vendedora de Sol. Vocês lembram?

ALUNOS *(em coro)*: Sim! [Linhas 36-44]

A partir do momento em que a pesquisadora-educadora assume a responsabilidade pela sala e inicia sua aula, as crianças voltam a lhe responder em coro. Tal formalismo, identificado nas intervenções iniciais, já havia sido rompido – possivelmente, devido à forma com que se vincularam à pesquisadora-educadora ao longo do tempo. Os estudantes, no decorrer das intervenções, haviam abandonado as respostas demarcadas pelo automatismo para abraçar comportamentos mais espontâneos. Não coincidentemente, a interferência da professora, que, desta vez, se colocou em uma posição mais ativa dentro do espaço formativo já construído pela pesquisadora-educadora, parece ter desmobilizado a relação de liberdade e sinceridade já estabelecida. A escola, enquanto produtora de indivíduos que tenham comportamentos sistemáticos, submissos e mecânicos, se apresentou aos estudantes, neste caso, sob a forma da disciplinarização exercida pela professora.

Também é curioso que, quando a pesquisadora-educadora lhes pergunta se está tudo bem, os alunos respondam, majoritariamente, que “*sim*” – quando poderiam afirmar que não, uma vez que, minutos antes, foram repreendidos pela professora. A afirmativa poderia significar que tudo está bem porque, agora que as crianças estão com a pesquisadora-educadora, recobra-se um espaço onde podem ser ouvidas e reconhecidas. Todavia, ao aprofundarmos tal análise, percebemos que, por trás da resposta positiva, há a banalização do tipo de atitude expressa pela professora: a violência dissimulada como metodologia para demonstrar a autoridade, possivelmente, integra o cotidiano das crianças – tanto que, de tão recorrentes, elas entregam-se à manutenção das respostas formais, porque explicitar o que “não está bem” implicaria desvelar todo o processo de coibição manifesto na instituição escolar.

Diante das respostas formalizadas dos alunos, a pesquisadora-educadora estabelece uma tentativa de aproximação – não apenas afetiva, mas *física*: “*Nossa, vocês tão pra trás hoje, gente. Vem mais pra frente*”. Ela solicita que os alunos se desloquem do local onde a professora os havia posicionado – um lugar distante dela própria e da tela na qual o filme seria assistido. Enquanto a organização da professora pressupõe distância e ordem, a pesquisadora-educadora propõe uma aproximação espontânea, livre de demarcações. Essa aproximação espacial pode ser entendida enquanto uma metáfora de sua intenção: quanto mais próxima das crianças, mais sua estratégia

didático-formativa surtirá efeito. E isso não significa, por outro lado, a ausência de sua autoridade enquanto professora – uma vez que os alunos, na sequência, acataram sua solicitação e se aproximaram prontamente. Eles reconhecem sua autoridade e o conteúdo das atividades ali desenvolvidas – algo que também se revela na sequência do protocolo:

AF7: Professora, você percebeu que toda aula sua o AM10 falta? Na sua aula?

PESQUISADORA: É verdade, ele veio em uma, só.

AM6: Ele veio em duas, a primeira e a semana passada...

PESQUISADORA: Isso, verdade, foram duas.

AF7: Mas quando passa os filme ele não vem...

PESQUISADORA: Pois é, ele tá perdendo quase todos os filmes. É uma pena...

AM1: Coitado! [Linhas 46-52]

Além de demonstrar que, logo na sequência, as crianças se desprenderam das respostas formais e em coro, a constatação de que um dos alunos está perdendo as atividades propostas pela pesquisadora-educadora indica que, para AF7, o trabalho desenvolvido durante as intervenções é reconhecido em sua relevância. Se os filmes, o conteúdo e as discussões desenvolvidos durante as atividades fossem dispensáveis, não haveria motivo para a preocupação com o fato de que alguém não está participando. A aluna enfatiza ainda que não se trata de qualquer aula, mas se trata especificamente da *aula da pesquisadora-educadora*. Qual seria o diferencial? Por que a aluna se preocupa que o colega participe de sua aula, especificamente, e assista aos filmes? E por que ele é considerado como “*coitado*” por perdê-las?

Parece haver, aqui, o reconhecimento de que as intervenções pedagógicas constituem um espaço formativo, e os estudantes, por sua vez, se reconhecem como parte deste espaço: por se tratar de uma construção intersubjetiva, as crianças são requisitadas como parte do processo, como parte da aula. A empatia registrada em sua preocupação, neste sentido, expressa não apenas a absorção de um significado distinto do “ser aluno”, mas também daquilo que se compreende por formação e escola. Logo na sequência, a aula propriamente dita se inicia:

PESQUISADORA: Pessoal, ó, prestando atenção aqui em mim. Então hoje a gente vai assistir um outro filme... e esse filme é um curta-metragem. Vocês sabem o que é um curta-metragem?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Quem quer me falar o que é?

AM7: É um filme pequeno.

PESQUISADORA: É um filme mais curto, né?

AM7: Isso.

PESQUISADORA: A gente tem os longa-metragens, que são filmes mais extensos, né, como nós vimos o Zootopia, A pequena vendedora de Sol... e esse que nós vamos assistir hoje, que é um curta-metragem. Ele tem quinze minutos. Então vai dar tempo da gente assistir, e conversar sobre ele também. Sobre algumas questões. Esse filme é um filme brasileiro.

AF6: Ai, que bom!

PESQUISADORA: Quem aqui conhece, já viu filmes brasileiros?

(*Grande parte dos alunos levanta a mão*)

AF7: Tô ryca.

PESQUISADORA: Qual?

AF7: Tô ryca.

AF4: Meus quinze anos.

AM2: Tropa de Elite.

AM3: Um tira quase perfeito.

AF7: Até que a sorte nos separe.

AF6: S.O.S. Mulheres ao mar. [Linhas 53-76]

A aula se inicia com um questionamento técnico, vinculado ao significado do termo “*curta-metragem*”. Todavia, não há um aprofundamento sobre essa questão – em direção à historicidade, aos sentidos e às formas de produção e recepção implicadas em um curta, por exemplo. A abordagem parece ser delimitada por um caráter informativo e preparatório, uma vez que logo em seguida o cunho da discussão é direcionado para a relação que os estudantes estabelecem com os filmes nacionais. Evidentemente, como já apontamos nos casos anteriores, o fator tempo tem se mostrado um limitante nas intervenções. Isso leva à necessidade das escolhas didáticas que, neste caso, parecem ter deixado de lado a técnica para dar ênfase ao âmbito afetivo e sensível.

Quando a pesquisadora-educadora revela aos alunos que o filme que irão assistir será um filme brasileiro, tem-se uma primeira reação de AF6: “*Ai que bom!*”. Ao que parece, a menção dos “filmes brasileiros” lhe despertou algo positivo. No entanto, seria ingênuo de nossa parte considerar que AF6 se refere ao cinema brasileiro como um todo homogêneo, uma vez que sua exclamação decorre de sua própria acepção do significado de *cinema nacional*. À quais filmes ela terá tido acesso em sua experiência com o cinema brasileiro? E por que a menção de tais filmes teria provocado tal reação de contentamento?

A sequência da atividade nos dá algumas pistas acerca de tais questões. A partir da colocação de AF6, algumas crianças passam a citar filmes nacionais aos quais já tiveram acesso e que lhes são conhecidos: *Tô ryca* [2016, Antônio], uma coprodução *Paramount Pictures* e *RioFilme*; *Meus quinze anos: o filme* [2017, Fioratti], parceria entre *SBT Filmes* e *Paris Filmes*; *Tropa de Elite* [2007, Padilha], distribuído pela *Universal Pictures*; *Até que a sorte nos separe* [2012, Santucci] e *S.O.S. Mulheres ao mar* [2014, D’amato], ambos produzido pela *Globo Filmes*.

A sequência de filmes em questão remete a um tipo de cinematografia brasileira bastante específica, qual seja, aquela que traz como premissa e referência os protocolos narrativos e formais do cinema hollywoodiano.

A *Globo Filmes*, criada em 1997 como uma resposta à crise da produção audiovisual brasileira ocorrida no início dos anos 1990¹¹⁸, demarcará o caráter comercial de grande parte da produção cinematográfica vindoura nas próximas décadas. Uma das grandes estratégias para que suas produções caíssem no gosto do público brasileiro foi a aproximação e o diálogo com as produções televisivas da emissora também pertencente ao Grupo Globo: ao adotar este plano, seus filmes passaram a ser modulados concomitantemente pelos protocolos *mainstream* com os quais o público brasileiro já estava habituado – uma vez que este, historicamente, é educado para o consumo de produtos fílmicos importados da indústria hollywoodiana (BERNARDET, 2009) – e por elementos vinculados à estética televisiva das novelas, que dá às produções ares de uma “brasilidade estereotipada”.

Quando observamos atentamente os filmes citados pelas crianças, percebemos que há uma concepção de cinema nacional que, diferentemente de incorporar cinematografias como o Cinema Novo, por exemplo, que se distanciam daquilo que já é consumido cotidianamente, favorece a identificação com os modelos estereotipados que se aproximam daqueles já fornecidos pelos programas televisivos e pelas novelas. Neste sentido, a reação de contentamento de AF6 ao descobrir que irá assistir a um filme nacional expressa seu interesse em se manter na esfera do reconhecimento. Essa hipótese também se evidencia na sequência da atividade:

PESQUISADORA: Ah, então vocês já conhecem vários filmes brasileiros. Vocês gostam de filmes brasileiros?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim! Não!

PESQUISADORA: Quem gosta levanta a mão.

(*Alguns alunos levantam a mão*)

PESQUISADORA: Por que que vocês gostam de filmes brasileiros?

AF7: Porque é engraçado.

AF4: Porque, é... porque a gente sabe. Não. Quer dizer, é... porque a gente se, se, se... como é que se diz...

AM1: Reconhece?

AF4: É porque a gente se, se... esqueci.

PESQUISADORA: É o que o AM1 falou? Você acha que a gente se reconhece?

AF4: Não, é tipo que a gente se... a gente se sente... a gente sabe como que é.

¹¹⁸ O então Presidente Fernando Collor de Mello, ao determinar a extinção de diversos mecanismos de incentivo à cultura, determinou o fim dos trabalhos realizados pela Embrafilme – estatal brasileira responsável pela produção e distribuição de filmes, criada em 1969 e extinta pelo programa nacional de desestatização –, bem como das leis de incentivo à produção nacional. A produção cinematográfica deste período foi ínfima. A chamada “retomada” do cinema nacional ocorrerá em 1995, frente ao surgimento de novos mecanismos político-culturais de incentivo à produção cinematográfica.

AF5: A gente se identifica?

AF4: É, é isso. Eu acho que a gente se identifica com o filme.

PESQUISADORA: Ah, vocês se identificam então com filme brasileiro. Por quê?

AF4: Ah, porque tipo... é gente meio que igual a gente. Que fala igual a gente. Não é que nem aqueles povo dos Estados Unidos, sabe... lá de Hollywood, que é tudo branquinho, loirinho...

AF5: Eu gosto de filme brasileiro porque é tipo... ah, eu num sei falar, mas é tipo... é legal você assistir um filme que foi feito naquele lugar, que talvez você possa visitar o lugar lá onde foi gravado o filme... [Linhas 77-98]

As justificativas dos estudantes sobre o porquê da afeição por filmes brasileiros se pauta em argumentos que vão do *reconhecimento* à *identificação*. É interessante que, por mais que neste trecho seja possível identificar mais enfaticamente a faceta investigativa da pesquisadora, que se interessa e quer compreender a formação do gosto de seus interlocutores, decorre daí, também, um processo didático-pedagógico: AF4 parece não encontrar palavras para expressar os motivos que demarcam seu gosto pelos filmes nacionais. Ocorre, a partir de seu impasse, um processo de construção intersubjetiva, no qual outras crianças e também a pesquisadora-educadora atuam para auxiliá-la em sua formulação, de forma cooperativa, para que ela encontre a palavra que expresse fielmente sua relação com tal cinematografia. Novamente, ensinar e pesquisar tensionam-se em favor de um processo formativo: as questões investigativas geram associações e elaborações, e a ação didática, por sua vez, torna-se um espaço analítico.

Tal processo de elaboração parece indicar que a identificação, conclusão a que a aluna chega, não é algo simples. Evidentemente, na fala das crianças, trata-se de algo que supera o reconhecimento – o que não significa que este não seja parte do complexo processo de identificação com os filmes. Este processo, na fala de AF4, é justificado por meio do argumento da “*gente meio que igual a gente*”: a aluna se refere, aqui, às características dos personagens que se apresentam nos filmes brasileiros, que, em tese, se distancia do padrão branco norte-americano. A identificação, neste sentido, poderia ser traduzida como algo que remete à representatividade.

Todavia, é necessário questionar os sentidos de tal representatividade no âmbito dos filmes que as crianças afirmaram gostar, uma vez que estes têm como referência o padrão hollywoodiano e, no limite, se adequam ao máximo possível a seus protocolos. Filmes como *Meus quinze anos* [2017] e *S.O.S. Mulheres ao mar* [2014], por exemplo, apresentam protagonistas brancas, que se aproximam em larga medida do padrão de beleza norte-americano, restringindo personagens negros a posições subalternas. A fala de AF4, neste sentido, é até certo ponto contraditória – e até certo ponto, justamente, porque ela se utiliza do termo “*meio*”: não se trata de

uma identificação total, mas pela metade, incompleta. E tal contradição se expressa, ainda, nos argumentos das crianças que afirmam não gostar de cinema brasileiro:

PESQUISADORA: Quem mais quer falar por que não gosta de filme nacional?

AF6: Ah, porque... quase sempre, assim, não tem muita [*inaudível*].

PESQUISADORA: Me dá um exemplo.

AF6: Ah, quando é filme brasileiro eu só gosto de filme romântico.

PESQUISADORA: Só?

AF6: Só. Tipo Meu passado me condena.

PESQUISADORA: E o que que tem nos filmes brasileiros que você não gosta deles? Me fala uma coisa que você não gosta.

AM7: Você não gosta de nós, hahaha.

AF6: Nããão, gostar de nós eu até gosto. Eu só acho assim que, que... que filme brasileiro é meio estranho...

PESQUISADORA: Meio estranho como?

AF6: Ah, é diferente demais daquilo que a gente tá... tá acostumado a ver, sabe. A imagem é diferente... [Linhas 113-126]

O mote da identificação citada por AF4 é, também, o diferencial que motiva AF6 a não gostar daquilo que conhece do cinema nacional. AF6 declara identificar uma espécie de “estranheza” nestes filmes. Esta é associada, em nossa leitura, às sutis variações que demarcam a adaptação dos protocolos *mainstream* às nuances brasileiras. Tem-se aí uma via de mão dupla, uma vez que estas nuances são, concomitantemente, aquilo que demarca o “gostar” e o “não gostar”.

É provocativa a resposta de AM7 – “*Você não gosta de nós*” –, quando a pesquisadora-educadora pergunta para AF6 sobre o que, especificamente, ela não gosta no cinema nacional. A pergunta não foi direcionada a ele, mas sua associação é válida no âmbito cooperativo. Ele coloca a resposta de AF6 em cheque, deixando implícita a ideia de que não gostar do cinema nacional significa que sua colega, conseqüentemente, não gosta também do povo brasileiro. Ele trata o cinema nacional, em sua fala, a partir da perspectiva da identidade, uma vez que há uma associação imediata entre as imagens do Brasil veiculadas pelo cinema e a realidade. Diante disso, AF6 responde que “*até*” gosta do povo brasileiro: “*até gostar*” não significa gostar, de fato, e isso parece indicar que há um limite em sua afeição, que é demarcado por aquilo que diz respeito à nossa realidade.

Sua resistência ao cinema nacional, por outro lado, parece vir também de sua relação pré-estabelecida com o cinema norte-americano. AF6 afirma que os filmes brasileiros se distanciam daquilo que já lhe é habitual – “[...] *é diferente demais daquilo que a gente tá... tá acostumado a ver, sabe. A imagem é diferente...*”. É inegável que a proporção de filmes brasileiros exibidos em

circuitos diversos – televisão, cinema, e mesmo na escola – é ínfima quando comparada à preponderância dos produtos fílmicos importados dos estúdios hollywoodianos. Como já colocado por Bernardet (2009), uma das balizas sobre as quais se estrutura a relação do público brasileiro com o cinema é a forte presença do cinema estrangeiro. Essa presença se tornou não apenas uma limitação às possibilidades de afirmação do cinema nacional, mas também condicionou em grande parte suas formas de afirmação e recepção frente ao público:

[...] esse público, queira ou não, perceba ou não, relaciona-se com os filmes brasileiros de modo completamente diferente, porque eles falam da realidade social e cultural em que vive esse público. Não necessariamente por oferecer um ponto de vista crítico sobre essa realidade; mesmo quando da tentativa de imitação da produção estrangeira, mesmo quando a realidade brasileira apresentada pelo filme está obviamente deturpada, esse filme oferece uma determinada imagem dessa sociedade (p. 31).

A colocação de Bernardet traz luz às falas de AM7 e AF6, uma vez que, segundo o autor, os filmes nacionais mobilizam a imagem que temos de nós mesmos, enquanto povo, e o julgamento do público torna-se um julgamento sobre a sua própria realidade – mesmo no que diz respeito a cinematografias que tomam como referência os protocolos do cinema *mainstream*. O imperialismo cultural norte-americano, neste sentido, se ocupa também de manter o distanciamento entre o público e sua própria realidade. A “*imagem diferente*”, citada por AF6, teria então um duplo sentido: ao mesmo tempo em que se trata de uma referência à estética e à forma do filme, revela a resistência às expressões de sua própria cultura.

Tais respostas relacionadas ao gosto decorrem do próprio movimento pedagógico que é desencadeado pelas questões investigativas da pesquisadora-educadora. Didaticamente, tal movimento é mediado por um jogo de contraposições. Ela apresenta pontos divergentes sobre um mesmo objeto: neste caso, o gostar e o não gostar. Entre as extremidades de tais pontos, há os argumentos dos alunos, suas justificativas e posicionamentos, que demarcam uma construção, ao mesmo tempo, particular e intersubjetiva dos significados com a relação pré-estabelecida com o cinema – neste caso, em específico, com o cinema nacional.

Tais questões, ainda, implicam um processo de elaboração que ocorre predominantemente pela via da fala. Não se trata de uma elaboração profunda, mas sim de questões que se deixam entreabertas como ponto de partida para a autorreflexão crítica. Com esse movimento, os estudantes são preparados para o momento em que o filme *Couro de Gato* será assistido. Após este primeiro momento, a pesquisadora-educadora apresenta aos alunos alguns detalhes sobre a produção do filme:

PESQUISADORA: Pessoal, ó. Deixa eu contar aqui pra vocês agora. Esse filme que a gente vai ver é um filme que se chama Couro de Gato.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Áhn? Oi? Oxi!

PESQUISADORA: Couro de Gato.

AF4: Vão matar os bichinho! (*Finge que está chorando*)

AF6: Couro do quê? De bota, de camiseta?

PESQUISADORA: Vocês vão ver no filme. Pessoal, esse curta-metragem foi feito em 1960.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Nooossa! Eita!

AF5: Tem tempo, hein!

PESQUISADORA: E ele foi feito por um diretor que é muito importante aqui no país, que é o Joaquim Pedro de Andrade. Bom, eu vou colocar o filme aqui, então, e depois a gente conversa sobre ele.

AF7: Professora?

PESQUISADORA: Oi.

AF7: É em branco e preto?

PESQUISADORA: É.

ALUNOS (*em coro*): Aaaaah...

PESQUISADORA: Vocês não gostam de filme em branco e preto?

ALUNOS (*em coro*): Não!

PESQUISADORA: Por quê?

AF7: Porque é mais legal ver as coisa colorida, né... filme em branco e preto é coisa antiga...

AM8: É, e nem tem muito efeito especial... parece que é devagar... (*Alunos começam a falar ao mesmo tempo*)

PESQUISADORA: Pessoal, pronto? Vou pôr o filme. (*Alunos vão gradualmente ficando em silêncio*) [Linhas 138-164]

Os detalhes em questão não vão muito além de informações pontuais sobre o diretor do filme e seu ano de lançamento. Entende-se que, com isso, a pesquisadora-educadora não direcionou a experiência das crianças com o filme – algo que havia ocorrido no caso anterior. A última informação, especificamente, causa espanto: o arco temporal, que se distancia em larga medida daquele com o qual as crianças estão habituadas, gera espanto – como se o filme se apresentasse como parte de outro universo. Este arco temporal, ainda, parece ter levado AF7 a uma associação relacionada à estética do filme: a aluna, diante da informação de que o filme foi produzido na década de 1960, pergunta à pesquisadora-educadora se ele seria “*em branco e preto*”. Como se confirma, na sequência, com os protestos das outras crianças e com os argumentos de AF7 e AM8, há certa resistência a filmes monocromáticos justamente por serem estes, supostamente, antigos e lentos. Tem-se aí mais um indicativo de que as crianças não têm acesso a estéticas cinematográficas que se distanciam do usual.

A apresentação fílmica em branco e preto, ao contrário de ser uma marca exclusiva dos tempos da impossibilidade da produção de imagens coloridas, é um recurso largamente utilizado

no âmbito da produção cinematográfica, e demarca intenções diversas no que diz respeito à construção da forma estética e dos enigmas da obra. A afirmação de AF7 de que filmes em preto e branco remetem àquilo que é antigo revela o distanciamento da compreensão de tal coloração enquanto elemento e recurso estético que detém uma significação no filme. Também é questionável a afirmação de AM8 sobre a lentidão e os efeitos especiais quando se coloca, por exemplo, o contraponto de Charles Chaplin: tem-se, em seus filmes, uma cadência que ao contrário de expressar lentidão, mostra-se, em diversos momentos e situações, veloz, acelerada, ágil. Neste sentido, entende-se que a preconcepção acerca de tal recurso estilístico no cinema é vinculada a um tipo de educação estética que, como já apontamos nas reconstruções anteriores, é mediado pelo consumo de objetos audiovisuais que possuem a celeridade como um pressuposto – sendo esta fomentadora do gosto, uma vez que as crianças afirmaram não gostar de filmes que representam algo que é “antigo” e “lento”.

Logo em seguida, a pesquisadora-educadora apresenta aos estudantes o filme. Diferentemente do que ocorrera durante a exibição anterior, do filme *A pequena vendedora de Sol*, as crianças permaneceram a maior parte do tempo em silêncio, como se estivessem esperando que algo fosse acontecer. São poucos os movimentos corporais, e, em momento algum, houve risos ou comentários. A seriedade, aqui, demarca a recepção do curta-metragem e, ao final, as crianças parecem estar atônitas com o que foi assistido. Os primeiros comentários surgem enquanto, após sua finalização, a pesquisadora-educadora se organiza para o debate que seria realizado em seguida:

(Após o filme, enquanto a pesquisadora desliga o projetor)

AM2: E deu po cara...

AF7: É, pra tirar o couro do gato.

AM6: Ele virou o gato de ponta cabeça, assim.

PESQUISADORA: Bom, vamos lá pessoal. O quê que vocês acharam desse filme? Gostaram, não gostaram, por quê...

AM7: Eu não gostei porque machucou o gato, coitado...

PESQUISADORA: Alguém partilha dessa opinião?

(Grande parte dos alunos levanta a mão)

AM6: Esse filme brasileiro... eu também não gostei porque eles roubaram, né. Mostra o roubo... isso não é um bom exemplo porque pode ser... pode ser tipo um incentivo pras pessoa.

PESQUISADORA: Você acha que um filme não deve mostrar essas coisas?

AM6: Eu acho que não, porque tipo... pode ser um incentivo. Tá mostrando pras pessoas uma... uma coisa ruim. [Linhas 171-184]

Com os comentários de AM2, AF7 e AM6, entende-se que o silêncio das crianças durante a exibição de *Couro de Gato* é diferente daquele registrado quando assistiram ao filme

Zootopia. Enquanto neste o silêncio foi interpretado como fruto da própria estrutura da narrativa fílmica *mainstream*, no presente caso a sequência nos revela que se trata de um silêncio de perplexidade – algo que se evidencia no teor dos comentários.

Tal perplexidade parece, também, ter implicações no gosto. Quando questionados pela pesquisadora-educadora sobre este ponto, grande parte dos alunos afirma concordar com AM6 em sua justificativa sobre o fato de não ter gostado do filme: usar o couro dos gatos para fazer tamborins é entendido como algo maléfico. E, ainda, como argumenta AM6, o roubo desses animais é algo que pesa: exibir tal ação ao longo do filme pode se tornar um incentivo para que outras pessoas o façam. Diante de tal argumento, entendemos que há um vínculo entre o *gosto* e a *dimensão moral*. O julgamento de AM6, em nossa leitura, parece integrar certo contexto moralista, no qual a ação é julgada como boa ou ruim, sem, contudo, uma análise mais ampla dos motivos e circunstâncias que levaram a tal. No entanto, é curioso que este filme, especificamente, tenha lhe despertado para este sentimento, uma vez que a ação de “roubar” é algo comumente exibido em circuitos cinematográficos e televisivos. Por que, especificamente neste caso, o roubo se mostra como argumento da rejeição à *Couro de Gato*?

PESQUISADORA: Vamo pensar um pouquinho. Por exemplo, *Zootopia*. A gente tem em *Zootopia* cenas de roubo?

AF7: Nooossa, um monte... tem a da rosquinha, tem aquela que... lá no começo, que roubam o negócio da coelha...

AF9: E tem também no final, quando aquela vice-prefeita lá, é... ela confessa que é criminosa...

PESQUISADORA: Então, AM6, você acha que só esse filme pode influenciar as pessoas?

AM6: Ah... porque é diferente. Ele mostra o roubo de um jeito diferente.

PESQUISADORA: E por que então você acha que esse roubo que acontece aqui é diferente do tipo de roubo que acontece em *Zootopia*?

AM6: Tipo... lá em *Zootopia* o final é diferente. Tipo... é... sei lá. Parece que é mais divertido... parece que aqui é de verdade, e lá não. Tipo assim... lá sempre vai ter um final feliz, o bandido vai preso e se ferra no final...

AF4: É que esse filme é bem realístico, psora. [Linhas 185-199]

Novamente, a estratégia didática utilizada pela pesquisadora-educadora se pauta na apresentação de contrapontos: neste momento da aula, especificamente, trata-se de um contraponto *provocativo*, vinculado à estética de *Zootopia* – em seu caráter *mainstream* – e *Couro de Gato*. Tem-se, com sua questão, uma quebra no argumento de AM6 acerca do roubo, o que o leva para outro lugar de reflexão: ele é levado a abandonar suas certezas e suas convicções acerca de sua interpretação de *Couro de Gato*. A partir do tom socrático de suas questões – algo que já havia sido identificado nos casos anteriores –, tem-se um aprofundamento do debate em torno da

forma com que ambos os filmes, dentro da relação entre forma e conteúdo, se diferenciam na abordagem do roubo.

Com esse aprofundamento, é possível constatar que o que parece ter indignado AM6 não é o roubo, em si, mas a forma como ele é retratado em *Couro de Gato*. Diante da provocação da pesquisadora-educadora, suas respostas apontam que, em *Zootopia*, o roubo é retratado como algo divertido: “[...] parece que aqui [em *Couro de Gato*] é de verdade, e lá não [...] lá sempre vai ter um final feliz, o bandido vai preso ou se ferra no final...”. Ainda, o aluno ressalta a relevância da esfera punitiva – uma vez que aquele que comete o crime, paga por suas ações.

Se em *Zootopia* a ação de roubar é suavizada em favor da própria configuração dos protocolos narrativos – uma vez que o habitual *happy ending*, por si próprio, já se encarrega de atenuar o peso do ato em questão –, em *Couro de Gato* tem-se o processo inverso. Como explica Xavier (1983, p. 9), nas proposições cinemanovistas demarcadas pela estética da fome, esta “[...] não se define como tema, objeto do qual se fala. Ela se instala na própria forma do dizer, na própria textura das obras”. Tal premissa implica uma abordagem realista, que perpassa a forma e o conteúdo do filme. Entendemos que o roubo em *Couro de Gato* possui como palimpsesto a fome das crianças, e é visto como algo “diferente” e “real”, como apontado nos argumentos de AM6, justamente por não ser apresentado de maneira pasteurizada como no cinema *mainstream*.

Observamos que, na sequência, a pesquisadora-educadora persiste em seu trabalho na proposição de contrapontos e, em um segundo momento, ela chama a atenção dos estudantes para possíveis diferenças entre *Couro de Gato* e os filmes do circuito *mainstream*:

PESQUISADORA: Que diferença vocês veem entre esse filme e os filmes que vocês assistem normalmente?

AM8: Esse é branco e preto.

PESQUISADORA: Olha que interessante. Nessa época já dava pra fazer filmes coloridos. Por que vocês acham que esse filme é em preto e branco?

AF7: Uai, pra que fazer filme preto e branco se podia fazer colorido?

PESQUISADORA: Pois é. Se ele podia ter sido feito colorido e foi feito em preto e branco, é porque isso é uma coisa importante no filme. Tem um significado.

AF5: Será que é porque o preto e branco é uma coisa assim... é... mais triste, e esse filme é triste, tudo meio cinza... será que é isso?

AM8: Eu acho que é pra dar a impressão de que é um filme velho, mesmo. E pra parecer que a vida dos menino lá é meio cinzenta...

PESQUISADORA: Pessoal, no nosso cotidiano... a gente enxerga as coisas em preto e branco? O nosso olho vê em preto e branco ou ele enxerga colorido?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Colorido! Colorido!

PESQUISADORA: Alguém tinha me falado que esse filme parecia um filme realista...

AF4: Eu!

PESQUISADORA: A AF4. Se a gente não enxerga a realidade em preto e branco, e esse filme parece ser um filme realista... se ele fosse filmado em cores seria mais realista ainda, né? Então por que ele escolheu filmar em preto e branco?

AF4: Pra deixar a gente em dúvida se é verdade ou não... [Linhas 200-220]

O movimento didático, aqui, é também um movimento investigativo. A primeira diferença identificada pelas crianças é algo que diz respeito à forma do filme, e que já havia sido notada, anteriormente, como algo desagradável ao olhar: a estética monocromática do filme. Aqui, no entanto, a pesquisadora-educadora parece caminhar alguns passos na discussão sobre os sentidos de tal recurso estilístico. De início, ela joga com informações – afirmando que, na época, já era possível produzir filmes em cores. Neste sentido, a apresentação em preto e branco se trata de uma escolha.

Com a resposta de AF7 – “*Uai, pra que fazer filme em preto e branco se podia fazer colorido?*” –, percebe-se que, em sua aceção, a ausência de cor remete mais à carência de recursos e menos à escolha do produtor. Havíamos já identificado tal associação no início da atividade, quando outros estudantes afirmaram identificar os filmes em preto e branco ao passado da linguagem cinematográfica, época da impossibilidade de se reproduzir tecnicamente as cores. E quando estimulados pela afirmativa da pesquisadora-educadora de que há nessa escolha uma significação, passam a lançar hipóteses – majoritariamente vinculadas à associação entre os tons acinzentados e a tristeza que permeia a situação dos garotos de rua que protagonizam o filme. Tal associação, no entanto, é ainda primária por ser vinculada ao âmbito intuitivo: trata-se de algo que provém própria experiência das crianças com o filme, das sensações que tiveram ao assisti-lo.

Diante das colocações das crianças, a pesquisadora-educadora, ao contrário de explicar o porquê da escolha em questão, lança um enigma: “*O nosso olho vê em preto e branco ou ele enxerga colorido?*”. A partir deste, AF4 levanta a hipótese de que tal recurso visa deixar o espectador em dúvida sobre o quanto o filme é fiel à realidade – e, aqui, ela apresenta uma leitura que cresce em complexidade. Quando ela se refere à “verdade” do objeto fílmico, subentende-se que há uma associação entre *Couro de Gato* e a pseudorealidade corporificada no cinema *mainstream*. Em nossa leitura, trata-se de um argumento ainda não elaborado acerca dos processos de identificação fomentados por filmes que, da melhor forma possível, tentam emular a realidade para serem recebidos e consumidos enquanto prolongamento da realidade. Ao referir-se à dúvida deixada pelo filme em branco e preto, AF4 parece indicar que *Couro de Gato* se afirma, justamente, no rompimento com a tentativa de emulação.

Todavia, este trecho da atividade indica que as noções da estética fílmica que permeiam as falas das crianças são ainda prematuras. O uso das colorações acinzentadas, aqui, a ausência de efeitos especiais, remetem diretamente às referências do Neorrealismo italiano presentes no cinema brasileiro da década de 1960, e, de certo modo, se prestam ao *realismo antirrealista*. Não que isso deixe de ter relação, também, com a carência de recursos – no entanto, esta se torna, no âmbito do Cinema Novo brasileiro, uma escolha, um fator constituinte da obra: “A carência deixa de ser obstáculo e passa a ser assumida como fator constituinte da obra, do qual se extrai a força da expressão [...] a estética da fome faz da fraqueza sua força, transforma em lance de linguagem o que até então é dado técnico” (XAVIER, 1983, p. 9).

Tais referências se estendem para o vínculo com o cinema documental – algo que pode ser identificado em *Couro de Gato* –, e para a abordagem de temáticas vinculadas à crítica político-social. Entendemos que compreender tais referências e seu significado na produção fílmica é parte da experiência com a linguagem cinematográfica, e, neste sentido, a pesquisadora-educadora poderia ter optado por apresentar esse universo às crianças, oferecendo argumentos para que refletissem sobre a construção estética do filme. No entanto, ela evita fazê-lo. Este trecho nos encaminha para a constatação de que, de fato, uma formação estética mais ampla não deve dissociar-se completamente das diversas camadas de significado que perpassam àquilo que é assistido, e quando estas não são abordadas didaticamente, há implicações na forma com que decorre a experiência do espectador.

A sequência da aula evidencia que a pesquisadora-educadora opta por continuar o trabalho em torno de contrapontos. Um deles, já elucubrado pelos estudantes logo após a exibição do filme, está associado à temática do roubo:

PESQUISADORA: E me falem uma coisa... vocês falaram da questão do roubo, né. Algumas pessoas não gostaram do filme por causa do roubo. Vocês acham que esses meninos que estão roubando os gatos... vocês acham que eles eram bons ou maus?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo, muito alto*): Maus! Maus! Maus!

PESQUISADORA: Maus? Por que vocês acham que eles eram maus?

AF7: Oxi, ele pegou, roubou o gato pra vender, pro cara pegar e matar o gato!

PESQUISADORA: Tem alguém aqui que não acha isso?

AF1: É porque assim... no final do filme eu vi que na hora que ele tava saindo, assim, ele pegou e limpou o rosto. Ele não queria vender o gato, mas só que ele era obrigado a fazer isso pra ganhar dinheiro pra ter o que comer.

PESQUISADORA: Pessoal, o menino tinha sentimentos pelo gato, não tinha?

AF4: Ele até deu comida pra ele... [Linhas 261-272]

O contraponto, aqui, é apresentado sob a forma didática de um *dilema moral*: a pesquisadora-educadora apresenta aos alunos dois imperativos – o “bom” e o “mau”. Estes são apresentados de maneira maniqueísta, em uma associação com a forma de construção clássica de personagens dentro do modelo hollywoodiano. É curioso que, segundo a proposta de Joaquim Pedro de Andrade, o filme não prevê a classificação das personagens dentro de tais categorias. A construção dessas personagens, em *Couro de Gato*, carrega complexidades que extrapolam tal delimitação. E a pesquisadora-educadora, que, segundo nossa interpretação, parece estar consciente desta complexidade, lança para as crianças uma questão que é, em essência, vinculada ao modo de leitura fílmica difundido pela indústria cultural. Tem-se, aí, uma irônica provocação: ela joga com as crianças, lhes dando a oportunidade para que construam argumentos que, posteriormente, ela tentará desmobilizar.

Frente à proposição da pesquisadora-educadora, os alunos são enfáticos ao afirmarem que os garotos que, no filme, roubam gatos, são maus. AF7 é categórica neste argumento. AF1, por sua vez, pondera que o fato de um dos garotos, na cena final do curta-metragem, ter demonstrado sentimentos pelo animal, é um fator relevante: afinal, ele estava fazendo aquilo por passar fome, e não por ambições próprias. Há, tanto nos argumentos de AF7 e AF1 quanto na primeira reação em grupo, uma moral já estabelecida, consolidada, segundo a qual qualquer ação que vá contra a “lei” é passível de penalização. Como em *Couro de Gato*, diferentemente de *Zootopia*, tal punição não ocorre no âmbito da narrativa fílmica, as crianças se encarregam de fazê-lo por meio de seu próprio julgamento.

Diante de tais colocações, a pesquisadora-educadora se utiliza de uma estratégia didática que vincula a ação dos garotos ao contexto em que vivem:

PESQUISADORA: Vocês viram onde se passava esse filme? Vocês conseguiram identificar?

AF7: Parece o Rio de Janeiro...

AM7: Lixão?

AM6: Rio de Janeiro ou Salvador.

AM8: Ah, favela, né.

PESQUISADORA: Isso, muito bem. Rio de Janeiro, 1960, quando as favelas estavam começando a crescer por lá. O que que significa favela no nosso país?

AF7: Lugar de pobreza?

AF6: Num é... a professora A* explicou. É quando a pessoa não tem onde... é... onde morar. Não tem condições. Aí vai juntando uma casinha perto da outra, arrumando espaço...

AF1: E é onde mais tem violência, também.

PESQUISADORA: Vocês concordam comigo que esses meninos que estavam roubando os gatos moravam na favela do Rio de Janeiro da década de 1960?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Eles viviam numa condição precária?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: Vocês acham que os meninos estavam roubando os gatos porque eles queriam? Por que não gostavam dos gatos ou algo do tipo?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não.

AM8: É que eles precisavam se sustentar, ter o que comer...

PESQUISADORA: A gente pode considerar os meninos como vilões?

AM1: Não, porque ele não queria matar o gatinho.

AF3: Eles são vilões, psora.

PESQUISADORA: Por que?

AF5: Psora, não que eles seja considerado um vilão, porque tudo bem, ele precisava de dinheiro pra comer. Mas não dá pra dizer também que... que eles é um herói. Que eles é que nem o mocinho do filme. Porque não é. [Linhas 273-300]

A percepção dos estudantes acerca da questão feita pela pesquisadora-educadora – “*O que que significa favela no nosso país?*” – parece remontar à forma com que a escola socializa tal acepção. AF6 se refere à explicação da professora: as favelas seriam um recurso para aqueles que não têm moradia. AF1 endossa que, além disso, trata-se de um lugar onde a violência é mais explícita. Ao que parece, a compreensão do processo de favelização no Brasil é determinada pelas explicações professora, uma vez que sua fala, aqui, tem o peso de uma verdade indiscutível.

É possível questionar, ainda, o conteúdo relacionado às favelas socializado pela professora. A definição de AF6 nos parece uma definição instrumentalizada: o significado das favelas no Brasil vai além da definição de um grupo de pessoas que não têm onde morar e, por isso, constroem suas casas “perto das outras”. Frente à questão da pesquisadora-educadora sobre os “significados” da favela, a descrição da aluna parece ser ainda bastante pontual e descritiva – afinal, quando se pesa os sentidos do processo histórico de favelização, é necessário compreender a estrutura da desigualdade social, política e econômica; as formas de espraiamento urbano e os processos migratórios; o crescimento demográfico; dentre outras. E essa concepção superficial do significado das favelas, por sua vez, tem implicações na experiência com *Couro de Gato* – um filme que tem como pano de fundo justamente tais significações político-sociais. Como não condenar os autores do roubo, quando se observa sua ação de maneira descontextualizada e irrefletida?

Embora as questões problematizadoras da pesquisadora-educadora tenham levado algumas das crianças à hipótese de que o roubo é consequência da fome, parece haver ainda um movimento que atribui aos protagonistas do filme o caráter de “vilão” – especialmente no

argumento de AF3. AF5, embora considere que as personagens não possam ser enquadradas na categoria de “vilãs”, afirma que também não é possível que eles sejam vistos como “heróis”. Por trás desta questão, existe a própria problemática da necessidade dos papéis cristalizados de “vilão” e “herói”. A pesquisadora-educadora, diante do posicionamento das crianças em relação a esta ambivalência, tenta abordar a questão:

PESQUISADORA: Todo filme precisa ter um vilão e um herói?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim! Não!

PESQUISADORA: Quem acha que sim?

AF5: Eu acho que assim... se todos os filmes tivesse vilão e herói ia ser tudo igual, né? Nunca ia ter nada de diferente...

PESQUISADORA: E vocês estranham quando não tem um vilão ou um herói?

AF4: Sim, porque praticamente muuuuitos são assim. A maioria.

AM8: É que a gente já tá acostumado. [Linhas 301-308]

As respostas dos alunos à questão, ainda que não unânimes, refletem o peso da padronização e dos esquemas que definem uma concepção de cinema afinada à indústria cultural. Embora AF5 afirme que o padrão, quando seguido à risca, não deixa espaço para o não-idêntico, há um estranhamento quando o “diferente” lhe é apresentado – como ocorreu na recepção de *Couro de Gato*. Ainda, quando observamos as falas de AF4 e AM8, entrevemos o conformismo ao modelo. “Estar acostumado” com a “maioria” dos filmes é um argumento que justifica a aceitação destes enquanto algo inquestionável. Estes argumentos, além de contradizerem a recepção de *A Pequena Vendedora de Sol*, são lidos como um risco à experiência autônoma, enquanto experiência subjetiva, sensível, que necessita justamente do inconformismo e do questionamento dos produtos fílmicos em questão.

No que diz respeito à esfera sensível, especificamente, o estranhamento em questão é traduzido, nos argumentos das crianças, como uma espécie de “incômodo” vinculado às sensações “ruins” causadas pelo filme:

PESQUISADORA: Pessoal, e me falem uma coisa... que sensações esse filme trouxe pra vocês? Que sentimentos?

AF5: Sentimento de tristeza, né? Óbvio. Porque... eles mata o gato. Mata o gato pra sobreviver... né? Não, e ainda mata o gato com dó! Então isso é muito triste...

AF4: Raiva, tristeza, dó, tudo isso.

AF6: Ah, na parte do carnaval... dá um pouquinho de alegria. Só na parte do carnaval, e tirando aquela fala do fundo. [Linhas 437-443]

Os sentidos do incômodo captado pelas crianças – este que, em seus argumentos, justifica a rejeição de *Couro de Gato* – parecem ainda vinculados, fortemente, às ações dos meninos. AF5 ressalta a tristeza que sentiu pelo fato de o gato ter sido morto. É interessante que este argumento a respeito do animal antecede àquele que diz respeito à necessidade de sobrevivência dos jovens moradores da favela. Mais a frente, a mesma aluna afirma: “[...] eu fico com dó deles pela situação... mas não pelo que eles fizeram”.

A sequência dos argumentos dos alunos parece apontar para uma indignação seletiva: há uma comoção generalizada em relação aos animais. Mesmo depois da discussão acerca da precariedade que atravessa a vida dos protagonistas do filme, há ainda um teor punitivo nas falas das crianças, que, em uma escala de prioridades, colocam os gatos em primeiro lugar. É curioso que, no curta-metragem de Joaquim Pedro de Andrade, este movimento também acontece: em algumas das sequências do filme, pessoas se alimentam abundantemente, sentadas em restaurantes de rua. Essas mesmas pessoas dividem sua comida, de bom grado, com os gatos que perambulam pelo local. Por outro lado, quando notam o roubo executado pelos meninos, não hesitam em tentar apanhá-los. Diante desta mesma questão, destacamos ainda o argumento de AF6:

AF6: Psora, me deu um ódio, é... quando o cara subiu no portão, pegou e puxou o gato. Eu achei até certo pro gatinho escapar. Mas me deu um ódio o cara se meter onde não é chamado...

PESQUISADORA: Ele queria ajudar quem?

AF6: O cara que tava correndo atrás do menino... o policial.

PESQUISADORA: Por que você acha que ele não devia ajudar?

AF6: Uai, porque ele acabou se metendo num problema... a gente não tem que se meter onde não é chamado. Às vezes vai ajudar e acaba atrapalhando... [Linhas 448-455]

A única que parece dar atenção a essa sequência é AF6. Sua fala – embora enfatize o contentamento pelo gato ter escapado – destoa das demais, e é bastante sintomática no que diz respeito à construção dos sentidos daquilo que é político. Quando AF6 afirma, na sequência, que “a gente não tem que se meter onde não é chamado”, entendemos que desponta daí uma concepção privada daquilo que é político, em oposição à ideia de que a política é algo que acontece e que se vive na esfera pública. Segundo a lógica de seu argumento, poderíamos entender que o posicionamento diante de situações de desigualdade, de horror e de violência, quando não dizem respeito estritamente ao âmbito particular, é algo que não deva ocorrer – uma vez que qualquer posicionamento deve ser restrito apenas ao que nos afeta pessoalmente.

A pesquisadora-educadora, por sua vez, não explora amplamente os sentidos da fala de AF6. Ela se limita a compreender o argumento da aluna, sem, contudo, gerar questões que pudessem levá-la a outro lugar de reflexão: por exemplo, os significados da ajuda do homem ser direcionada aos policiais, e não aos garotos, ou mesmo qual é o sentido da justiça na cena em questão, especificamente, e no curta-metragem, de maneira geral. Neste sentido, há uma lacuna em sua proposição didática que, neste momento em específico, não desmobilizou os alunos e não os levou a uma reflexão mais profunda sobre uma questão que é cara e relevante não apenas para a leitura do filme, mas para a própria formação política na sociedade brasileira. Isso se evidencia na sequência da atividade, uma vez que os estudantes continuam expressando as mesmas sensações:

AF4: Psora, eu senti mágoa.

PESQUISADORA: Por que que você sentiu mágoa?

AF4: Vontade de chorar pelo gato... quando ele entregou o gato pro homem eu pensei: 'não faz isso, por favor!'

PESQUISADORA: E pelos meninos, você não sentiu vontade de chorar?

AF4: Ai, psora...

PESQUISADORA: É só pra te provocar. Porque a situação dos meninos também é triste, não é?

AF4: É. É que eles tavam roubando, aí dá mais dó dos bichinho que não tem culpa de nada...

AF5: Psora, eu fico com dó deles pela situação... mas não pelo que eles fizeram.

PESQUISADORA: Vamo pensar em uma cena, aqui. Aquela cena que o menino que vive na rua observa a casa de uma mulher muito rica. Lá na casa da mulher vive esse gato. Vocês acham que vivia melhor o gato ou o menino?

AM6: Verdade! O gato vivia melhor que o menino!

AF1: Devia comer do bom e do melhor, né... coitado do menino que devia ficar com vontade da comida do gato... [Linhas 458-474]

AF4, também em seus argumentos, afirma ter sentido “*mágoa*” pelos animais. A pesquisadora, diante de sua justificativa, se posiciona de maneira mais incisiva, algo que revela uma estratégia didática provocativa, diferentemente do que ocorrera diante da colocação de AF6. A sequência da atividade evidencia que a lacuna deixada em aberto, anteriormente, é preenchida com essa provocação e com uma nova questão, que toma como referência uma das cenas do filme em que, novamente, é dada centralidade às disparidades associadas à fome. Frente a essa questão, AF1 e AM6 parecem sensibilizadas com a situação do menino. No entanto, seria esta sensibilização suficiente para trazer uma nova perspectiva sobre a situação dos protagonistas do filme? Entendemos que a mediação didática da pesquisadora-educadora, diante da reação dos estudantes, poderia ter caminhado em direção ao aprofundamento dos debates em torno da questão

da desigualdade. Em uma tentativa de fazê-lo, a pesquisadora busca, como podemos observar na sequência, iniciar outra discussão – novamente, tomando como referência as favelas:

PESQUISADORA: Pessoal, aqui comigo, aqui comigo. Mais uma questão. Vocês acham que hoje as coisas são diferentes nas favelas?

AF6: Eu acho que é mais ou menos. Eu acho que as pessoas não pega mais, é... gatos, pra fazer instrumentos. Em vez de fazer isso, as pessoas elas tão se prostituindo, roubando outras coisa... elas não tão pegando gato pra vender. Mas... eu acho que melhorou.

AF1: É... assim, melhorou. Mas em vez de matar gato, nós tamo matando os outros humanos, a natureza...

AF5: Eu acho que melhorou um pouquinho, um pouquiiinho assim. Porque eles ainda continuam matando animais mesmo que por baixo dos pano, pra fazer instrumento.

AM8: Ah, eu não acho que melhorou não... é só tiro, tiro, droga, gente morrendo, corpo caindo pra tudo quanto é lado, gente morta...

AF2: Credo, AM8!

AM8: Ai, mas é verdade, ué...

PESQUISADORA: Ô AM8, então você acha que as coisas estão piores?

AM8: Eu acho... porque tipo... tem muita coisa ruim acontecendo.

PESQUISADORA: E me falem uma coisa... vocês acham que é interessante ver esse filme de cinquenta anos atrás hoje? Ver essa situação das favelas de cinquenta anos atrás e comparar com o que a gente vê acontecer hoje no nosso país?

AM3: Prô, é tipo aula de história... pra gente saber as coisa do passado.

AF5: Eu acho que é bom pra gente aprender sobre as coisa... mas tipo, eu não gostei desse filme mesmo porque ele é muito triste.

AF4: Eu também não! Tadinhos dos gatinhos... [Linhas 479-501]

É curiosa a insistência da pesquisadora-educadora nas questões sobre a favela – diante das diversas camadas de significado que perpassam a construção de *Couro de Gato*, e que poderiam ser tomadas também como referência. Dentro da reconstrução do caso, sua insistência é entendida como uma resposta à tendência apresentada pelos alunos de tomarem a narrativa fílmica de maneira bastante pessoal e, de certo modo, arbitrária. Neste sentido, sua intenção de explorar a camada político-social presente em *Couro de Gato* é interpretada como uma tentativa de recobrar uma leitura onde universal e particular sejam tensionados.

Sua primeira questão tensiona passado e presente na favela. Há implícita em seus termos uma abertura para a leitura da conjuntura histórica, política e social acerca das favelas seja realizada. Quem se posiciona, inicialmente, é AF6, ressaltando que pensa ter havido melhorias na situação das pessoas que lá vivem – mesmo depois de afirmar que, agora, as pessoas se prostituem e ainda praticam ações de roubo. Seu argumento parece girar em torno da situação dos gatos, uma vez que se as pessoas deixaram de utilizar o couro dos animais na fabricação de instrumentos musicais, isso é positivo. AF1 e AF5, nesta mesma linha, afirmam a melhoria do local, mesmo que

diante da morte de tantas pessoas e dos danos causados ao meio ambiente. Esta leitura é inusitada justamente por se apresentar de maneira contraditória por dar a entender que o fato de que o uso do couro de gato tenha deixado de ser algo comum seja uma melhoria no que diz respeito às condições de vida nas favelas, de maneira geral.

Cogitamos a hipótese de que exista aí uma particularização da questão, visto que os estudantes não conseguem se desvincular deste elemento da narrativa, especificamente, para ir em direção a uma leitura geral. Por outro lado, também não desconsideramos que cogitar “melhorias” na situação das favelas seja um argumento baseado nos próprios discursos oficiais do Estado, que, em tese, propõe medidas para equacionar a violência por meio de intervenções como o policiamento comunitário, a implementação de UPPs – Unidades de Polícia Pacificadora –, ou mesmo dos discursos de integração social. Na outra face de tal discurso, por sua vez, residem os inúmeros confrontos armados e os tantos rostos alvejados, sem vez ou voz, que permanecem contabilizados como mais um número.

AM8, na contramão de suas colegas, lista uma série de pontos que justificam que, na realidade, a precarização das favelas encontra-se intensificada: “[...] tiro, droga, gente morrendo, corpo caindo pra tudo quanto é lado, gente morta...”. Tem-se, aí, uma leitura crítica da conjuntura social, e esta parece ser atravessada pela espetacularização da violência. Sua fala é expressiva neste sentido. Além disso, os argumentos do aluno soam mais assustadores do que aquilo que ocorre em *Couro de Gato* – algo que os outros alunos perceberam, e que se evidencia no argumento de AF2: “*Credo, AM8!*”.

A próxima pergunta da pesquisadora-educadora – sobre o quanto seria interessante assistir ao filme e fazer essa leitura comparativa acerca da situação das favelas no Brasil – não parece ter um teor formativo propriamente dito, mas as respostas de AM3, AF5 e AF4 se mostram relevantes para a reconstrução do caso. AM3 faz um comparativo: “[...] é tipo aula de história... pra gente saber as coisa do passado”. A associação, aqui, entre o filme e uma “aula de história” nos chama a atenção: o que significa, em sua fala, a “história”? E qual o significado desta dentro de uma “aula”?

A história é interpretada, em sua fala, como uma história eternizada enquanto um passado morto, que permanece preso aos acontecimentos já encerrados, que, em uma sucessão de fatos e ocorrências, se distanciam da elaboração, da interpretação e da reinterpretação. Tal acepção nos remete a um tempo homogêneo e linear, que não dialoga com o presente. Inevitavelmente, a “história” presente em sua fala nos leva a Benjamin: “Pois é uma imagem irrecuperável do passado que ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visado por ela” (2012, p.

243). O mesmo filósofo declarara a urgência de que a história seja “escovada a contrapelo” – mas como fazê-lo, se o passado é condenado a permanecer inerte? Como dar voz às vítimas de todas as opressões, quando se considera que estas permanecem a um passado distante e já liquidado?

Não deixamos de considerar, todavia, que tal leitura da história seja mediada pelo termo “aula”, que lhe antecede. O argumento de AM3 se apresenta como uma espécie de denúncia em relação à forma com que os currículos escolares se apropriam dos sentidos da história, do passado e da memória. Nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, em acordo com o currículo previsto, apresenta-se aos alunos a história como algo associado à construção da identidade e à história pessoal: restringe-se ao âmbito local, à noção de temporalidade, à percepção do sujeito enquanto ser social. Tal proposta, ao contrário de promover, logo de cara, uma formação que permita a construção dos sentidos da história vinculados ao diálogo entre passado e presente, ao contrário de se propor a elaboração de tal passado, permanece restrita. Neste sentido, a concepção de história que se revela com a fala de AM3 nada mais é um reflexo da forma com que a história lhe foi apresentada.

Logo na sequência, AF5, da mesma forma que AM3, se utiliza do argumento de que o filme “[...] é bom pra gente aprender sobre as coisa”. Ao que parece, o aprendizado a que ela se refere é o aprendizado escolar, identificado com a forma com que a escola transmite conhecimentos. Sua fala complementa a colocação de AM3: se existe um aprendizado propiciado pelo filme, ele pode ser entendido como um recurso para se aprender sobre a história – e não como um objeto estético que, ao proporcionar um tipo de experiência para seu espectador, o coloca de frente com um tipo de apropriação subjetiva, vinculada à sensibilidade e ao entendimento dos processos históricos e sociais que estão contidos em sua forma e em seu conteúdo.

A fala de AF5, ainda, em consonância com a fala de AF4 que se apresenta na sequência, parece indicar também o peso da formação moral sobre a formação do gosto. A experiência com *Couro de Gato*, ao contrário de uma experiência de diversão, parece ter colocado as crianças de frente com dilemas que desconheciam, e isso as deixou incomodadas. No entanto, logo na sequência da atividade, há um movimento que contradiz os argumentos de AF5 e AF4:

PESQUISADORA: Pessoal, ó. Eu vou mostrar aqui pra vocês, de novo, um trecho desse filme.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ebaaa! Passa ele inteiro de novo! De novo! Vamo ver de novo!

PESQUISADORA: Mas dessa vez a gente vai prestar atenção na música.

AF6: Psora, é pra fechar o olho?

PESQUISADORA: Não, não precisa. [Linhas 502-507]

Mesmo diante das constantes afirmações de que não haviam gostado do filme, de que sua narrativa apresenta ações condenáveis no âmbito de uma sociedade supostamente justa, e de que sua forma estética – por se apresentar em colorações monocromáticas – não é agradável, as crianças expressam o desejo de assisti-lo novamente. Ou, dito de outra forma, elas expressam o desejo de uma nova *experiência*. No entanto, cabe aqui questionar: estariam as crianças interessadas em experienciar novamente o incômodo gerado pela primeira aproximação com o filme? Ou seria este um pedido vinculado ao interesse em experienciar *Couro de Gato* sob uma nova perspectiva, após todas as discussões realizadas durante a intervenção? Tal desejo tem algum peso sobre a apreciação e o gosto em relação ao filme? A sequência da atividade, novamente, apresenta-se como subsídio para o aprofundamento de tais questões:

PESQUISADORA: Pessoal, vocês prestaram atenção na música?

AM3: A música fala que você tem que encontrar um amor, que você tem que chorar...

AF5: Que tem que sofrer, que tem que chorar.

PESQUISADORA: A letra da música é assim: “Quem quiser encontrar o amor/vai ter que sofrer/vai ter que chorar”.

AF1: Ai, que triste...

PESQUISADORA: Vocês lembram do que a gente conversou sobre as músicas nos filmes?

AF5: Você explicou que tipo, dependendo da música causa uma sensação em cada pessoa. Uma sensação diferente.

PESQUISADORA: Quem pode me dar um exemplo disso que ela falou?

(Vários alunos levantam a mão)

PESQUISADORA: Fala, AF6.

AF6: É, tipo... por exemplo assim. Cê tá numa cena triste, e... a imagem lá da pessoa chorando, e aí aparece uma música bem triste assim, em inglês ou português, tanto faz... aí dá pra saber o que a pessoa tá sentindo. A música meio que faz a gente saber o que a pessoa tá sentindo, ou o que vai acontecer depois...

PESQUISADORA: Tá, legal. E essa música que tocou nessa parte do filme aqui. O que vocês acham dela? Por que que ela tá aí?

AF4: É uma música animada.

PESQUISADORA: Ela é animada. Ela tem um ritmo de quê?

AF4: De samba.

PESQUISADORA: Mas a letra dela é feliz?

ALUNOS (falando ao mesmo tempo): Não.

PESQUISADORA: Por quê?

(Os alunos começam a responder ao mesmo tempo)[Linhas 509-534]

O pano de fundo deste trecho da aula nos dá algumas pistas sobre as questões anteriores. A pesquisadora-educadora, aqui, retoma um tópico já abordado nas intervenções anteriores: qual seja, os significados da música nos filmes. No caso específico de *Couro de Gato*, tem-se uma trilha sonora musicada por Carlos Lyra. Os intervalos iniciais do curta-metragem trazem consigo

uma marcação de samba, que cresce em direção ao refrão da canção “Quem quiser encontrar o amor”: “*Quem quiser encontrar o amor/vai ter que sofrer/vai ter que chorar*”. Este refrão perpassa toda a construção fílmica, cadenciado de diferentes formas ao longo da narrativa – chegando até mesmo, em algumas passagens, a se fazer dissonante. Quando associada às imagens do carnaval carioca, a canção se revela enquanto arquétipo da dimensão do sacrifício: os sambistas tocam seus tamborins, cuja matéria-prima é o couro dos animais, fazendo seu samba – ritmo que, aqui, se torna uma alegoria não apenas do sofrimento dos gatos, mas de todos os meninos que se submetem à inserção no mercado informal do roubo devido à fome.

A canção de Carlos Lyra, necessariamente, não faz parte do repertório dos alunos, e é interessante notar que se o filme fosse assistido em outro contexto – como entretenimento, por exemplo –, talvez ela não fosse notada enquanto elemento relevante no âmbito da narrativa e da relação entre forma e conteúdo. Neste sentido, a proposição de escavar as camadas de significado do filme continua sendo entendida como algo apropriado ao processo de reeducação do olhar.

A pesquisadora-educadora, de certo modo, tenta introduzir os alunos na discussão sobre os sentidos da trilha sonora em *Couro de Gato*. De início, ela apresenta um trecho do filme, no qual o refrão do samba-canção de Carlos Lyra se mostra de maneira mais evidente, para então, a partir de suas questões, provocar os alunos a se atentarem para a relação entre a música – seus versos, sua cadência – e a narrativa fílmica. As respostas dos alunos, de início, indicam que parece ter havido uma assimilação de que a música nos filmes se presta à amplificação das sensações e da experiência.

Com o auxílio das questões da pesquisadora, as crianças parecem ser direcionadas para a percepção de que o filme, como um todo, diz mais do que está aparente na narrativa por si só:

PESQUISADORA: O refrão da música fala que quem quiser encontrar um amor vai ter que sofrer, vai ter que chorar. Vocês perceberam o que aconteceu no final do filme? Quem será que consegue me ajudar com essa questão? O que aconteceu no final do filme com o menino e com o gato?

AM1: O menino entregou o gato pro moço, o moço matou o gato e o menino saiu chorando com o dinheiro na mão.

PESQUISADORA: Então o menino encontrou o amor, no final do filme? Ele tinha se apegado ao gatinho?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim!

AF5: Aí ele chorou, sofreu...

PESQUISADORA: Ele chorou, sofreu... então vocês acham que a música tem relação com o filme?

AF5: Se ele quiser encontrar um amor, bem bonitinho, bem fofinho, tipo um cachorrinho, ele vai ter que sofrer e chorar, porque isso já aconteceu quando ele se despediu do gato... porque ele vai ter que vender também pra conseguir dinheiro.

PESQUISADORA: E vocês conseguiram perceber que essa mesma música tocou em outros momentos do filme?

AF6: Não...

AM8: Não, também!

PESQUISADORA: Não? Ninguém percebeu?

AF6: Não, porque eu tava prestando atenção no que tava passando no... na... (apontando para a tela) tsc... na imagem.

PESQUISADORA: Vamos ver de novo essa parte final do curta, então, pra ouvir o som.

(Alunos conversam entre si)

AF5: Ah, já sei! No final tocou também pra mostrar o sentido que o diretor queria dar, né psora!

PESQUISADORA: Que sentido, AF5?

AF5: O sentido de que... de que o menino tava sofrendo por gostar do gatinho. [Linhas 537-565]

Isso se evidencia, por exemplo, nas falas de AF5, sendo a primeira delas: “*Se ele quiser encontrar um amor, bem bonitinho, bem fofinho, tipo um cachorrinho, ele vai ter que sofrer e chorar, porque isso já aconteceu quando ele se despediu do gato... [...]*”. Ela identifica, com seu argumento, que a música também diz algo para o espectador, se tornando também um signo, um enigma a ser desvendado. Ainda, mais a frente, a aluna afirma que “[...] *No final tocou também pra mostrar o sentido que o diretor queria dar [...] o sentido de que... de que o menino tava sofrendo por gostar do gatinho*”, em referência à forma com que o refrão apresenta-se nas cenas em que um dos protagonistas do filme é atravessado pelo sofrimento da decisão de vender o gato pelo qual tinha se afeiçoado – em tons menores e em uma cadência lenta. Essa fala, especificamente, mostra seu amadurecimento em relação à percepção da construção estética do filme e seus sentidos, uma vez que ela chega a essa conclusão antes mesmo que a pesquisadora lhe oferecesse mais argumentos.

Quando afirmamos que este trecho nos apresenta algumas pistas sobre a questão do gosto, da apreciação e da experiência, tomamos como referência o posicionamento dos alunos, de maneira geral, e o movimento reflexivo de AF5, de maneira específica. Não gostar do filme, como afirmaram os alunos, parece não ser um impedimento à experiência de reflexão e à participação nas discussões propostas. Os alunos elaboram significações para *Couro de Gato*, e não o fazem pela mera convenção escolar. Há uma abertura a esta experiência. Tal constatação nos leva à hipótese de que o “não gostar” não implica necessariamente a negação da estrutura fílmica expressa em *Couro de Gato*, ou mesmo da reconstrução de tal estrutura a partir da mediação didática da pesquisadora-educadora. A tensão que atravessa o processo de reeducação do olhar encontra lugar justamente no *paradoxo do gosto*: não é possível considerar que tenha havido, até aqui, uma crise cabal na semiformação do gosto em acordo com os padrões já consolidados pela

indústria cultural; no entanto, o desejo de experienciar novamente *Couro de Gato* pode ser entendido como uma fissura na semiformação em questão – algo que não foi ainda trazido à consciência. Devido a isso, abertura e resistência se revelam repetida e contraditoriamente durante as intervenções.

Os momentos de resistência despontam sob diversas formas, e um deles se evidencia logo na sequência desta atividade, quando da proposição de uma discussão acerca dos sentidos da realidade e da ficção:

PESQUISADORA: [...] vocês acham que essa história, desse menino, ela aconteceu de verdade? O diretor tá reproduzindo a realidade?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Sim! Não! Sim!

AF7: Não necessariamente... isso pode ter acontecido com uma outra criança, e ele descobriu. E aí eles criaram um filme baseado naquilo que aconteceu.

PESQUISADORA: Então se aconteceu com outras pessoas, de outra forma, não é uma reprodução da realidade, é?

AF7: Não, tipo assim... aconteceu de verdade. Aí foi uma coisa que foi passado, passado, passado, passado... e aí descobriram. Aí eles decidiram, é... eles decidiram... como que eu posso falar... é... fazer um filme sobre essa coisa que aconteceu. Sobre a história de alguém que já existiu.

[...]

PESQUISADORA: Mas existem diferentes formas de mostrar uma realidade. AF7, se você fosse contar essa história, se fosse você que quisesse falar pras pessoas sobre essa realidade, como você faria? Você contaria de um jeito diferente?

AF7: Sim.

PESQUISADORA: Como? Como você contaria?

AF7: É... eu contaria... hmmm...

PESQUISADORA: Você contaria do mesmo jeitinho que esse diretor que dirigiu o filme?

AF7: Não tuuudo... eu mudaria aquela parte lá, do cara que pula o portão. Eu não colocaria. Eu colocaria sei lá, ou que o gatinho fugisse, ou que o policial pegasse... ou que o menino desistisse de roubar, ou se rendesse...

PESQUISADORA: E você, AM3, o que você faria se você fosse o diretor do filme?

AM3: (*Sinal negativo com a cabeça*)

PESQUISADORA: Não quer falar? Tá. Então fala, AF5.

AF5: Eu tiraria a parte que mata os gatinhos.

AF10: Psora, ia ser legal se aquela moça rica lá adotasse o menino e cuidasse dele...

AF1: Eu mudaria a história por completo.

PESQUISADORA: O que que você faria?

AF1: Eu faria... sabe os outros meninos? Que eles também roubava o gato? Eu deixaria eles na mesma.

PESQUISADORA: Na mesma? Como assim, na mesma?

AF1: Não assim... mudasse a história mas os outros menino continuassem roubando os gato. E esse menino que aparece mais, em vez dele roubar o

gato, ele pegar o gato e cuidar dele. Pra mostrar que ele tipo tem dó, que ele tem sentimento pelas coisas. [Linhas 605-616/ 628-651]

A pesquisadora-educadora, novamente, se utiliza de um contraponto para fomentar o debate. Sua proposta parece ser atravessada pela intenção de ampliar os processos reflexivos acerca dos sentidos tanto da ficção quanto do realismo no âmbito da linguagem cinematográfica. Trata-se de um contraponto que, em consonância com sua proposta didática, é provocativo – uma vez que no que diz respeito ao curta-metragem de Joaquim Pedro de Andrade, as distinções e aproximações entre ficção e realismo encontram-se equilibradas em uma linha bastante tênue. As crianças, aqui, participam ativamente da discussão, que se encaminha para um ponto nevrálgico no âmbito do cinema – qual seja, o *ponto de vista*.

O que nos chama atenção e que, em nossa leitura, pode ser tomado como um elemento que se faz resistência à reeducação do olhar, é o movimento que se desencadeia a partir da questão da pesquisadora-educadora, direcionada especificamente à AF7: “*Mas existem diferentes formas de mostrar uma realidade. AF7, se você fosse contar essa história, se você que quisesse falar pras pessoas sobre essa realidade, como você faria? Você contaria de um jeito diferente?*”. Com essa questão, AF7 e outros alunos passam a imaginar outras possibilidades narrativas para a temática em questão, que se diferenciam daquela escolhida por Joaquim Pedro de Andrade. AF7, AF5, AF10 e AF1, que se posicionam de maneira mais incisiva, afirmam que, diante da possibilidade de mudança, optariam por dar um novo final para a história – majoritariamente, um *final feliz*, tal qual o modelo já consolidado pela indústria cultural. A pesquisadora-educadora, por sua vez, questiona suas escolhas:

PESQUISADORA: Mas a gente não viu o sentimento dele quando ele chora?

AF1: Sim, ele não queria dar o gato pro cara, mas ia ser legal ter um final diferente também...

PESQUISADORA: Mas aí seria mais próximo da realidade ou de uma ficção?

AF1: De ficção, mas ia ser legal também.

PESQUISADORA: Mas vocês mesmo me disseram que esse filme é mais próximo da realidade. Que ele fala sobre uma realidade.

AF1: Sim. Mas ah... ia ser legal de outro jeito também. [Linhas 652-658]

O “diferente”, defendido pelos estudantes como algo diverso no âmbito da narrativa, nada mais é do que aquilo que já nos é imputado cotidianamente: o habitual *happy ending*, tomado aqui como uma forma de suavizar o incômodo gerado pela proposição antifilmica de *Couro de Gato*. Recorre-se ao idêntico, enquanto uma espécie de diferenciação invertida, para fugir àquilo que é

desconfortável – mesmo que, para isso, se distanciem da abordagem que se aproxima do realismo, como se explicita na sequência:

AF4: Prô, eu mudaria o final, que é a parte que ele dá o gato lá pro homem.
PESQUISADORA: O que que você colocaria no lugar?
AF4: Eu faria ele entregando o gato pra dona dele. Porque a moça gostava do gato e não é justo ela ficar sem o gatinho.
AM6: Eu mudaria assim... que aquele gato não fosse de ninguém, que ele pegou na rua e depois adotaria ele pra... pra criar. E ele não levaria o gato pra fazer tambor.
AF6: Se eu fosse a diretora, eu ia mudar de não fazer o tambor com o couro de gato. Eu ia fazer com... com reciclável. Instrumento de reciclagem.
AF7: Mas ô AF6, tava escrito... aí você teria que mudar o título de “Couro de Gato” pra “Couro de Plástico”. E como que vai fazer couro de plástico?
AF6: Ah... é... ah, eu ia mudar quase a história toda. Porque eu não queria que eles pegasse os gatos. Eu queria que pegasse os gatos pra cuidar...
AF7: Mas ô AF6, AF6... tava mostrando como que era o Brasil antigamente. Era assim. Se é um filme pra mostrar isso você não pode mentir sobre a História...
AF6: Mas se eu, SE EU fosse a diretora, eu ia mostrar uma realidade diferente... pras pessoas aprender também que dá pra fazer de outro jeito.
AF7: Mas aí ia ser ficção!
PESQUISADORA: E aí é que tá o imbróglio, AF7... aí que tá o imbróglio.
[Linha 658-676]

Apesar dos protestos de AF7 – que, de início, também “recriou” o final do filme como um final feliz –, percebe-se na proposta de AF6 uma forte influência do presente momento histórico, no qual a ideia de “consciência ambiental” é veiculada amplamente como um dever do cidadão. Quando se observa os argumentos das crianças neste momento, de maneira geral, percebe-se um elemento bastante sintomático, que já havia despontado antes e que neste momento se torna mais evidente: a sensibilização em torno da situação dos gatos, em detrimento de um olhar mais cuidadoso para a situação do trabalho e da vulnerabilidade infantil. Os finais hipotéticos, ao contrário de serem centralizados nos garotos do Morro do Cantagalo, indicam enfaticamente a necessidade do bem-estar animal.

Os finais recriados pelos estudantes, em nossa leitura, não permitiriam a experiência com o filme tal qual ela ocorreu – de maneira incômoda e provocativa. Os elementos antifílmicos presentes na construção estética de *Couro de Gato* modelam o filme tal qual ele é, e também as reconstruções que ocorrem por parte do público. Todavia, quando nos damos conta de que, se pudessem, as crianças subverteriam os aspectos antifílmicos em protocolos da indústria cultural, percebemos que há um limite nas intervenções pedagógicas e na proposição didática da pesquisadora-educadora – que, neste caso, parece também ter sido atravessada pela necessidade de

confrontar e provocar os estudantes. Este limite encontra-se precisamente na força da semiformação estética já consolidada – que, como pudemos observar neste caso, perpassa também o âmbito da formação moral e política.

5.6.CASO 5 – O MENINO E O MUNDO

Diante das tantas situações que se tornaram decisivas para a reconstrução dos casos, notamos que os momentos iniciais das intervenções pedagógicas têm sido recorrentemente significativos. Com *O Menino e o Mundo*, nosso último caso, não poderia ser diferente:

PESQUISADORA: Boa tarde, pessoal!

ALUNOS (*em coro*): Boa tarde, professora Helgaaa!

PESQUISADORA: Ah, vocês ensaiaram isso?

ALUNOS (*em coro e rindo*): Sim!

PESQUISADORA: E aí, tudo bem com vocês?

ALUNOS (*em coro*): Sim!

PESQUISADORA: E aí, já estão quase de férias?

ALUNOS (*respondendo ao mesmo tempo*): Sim! Não! Sim! Não!

AF8: Minha mãe já até comprou o vestido do casamento do meu primo...

AM11: A gente vai pro sexto ano! [Atv.1, linhas 1-10]

Notamos que aqui, logo de início, há uma mudança de padrão: ao saudar os alunos com seu habitual cumprimento – “Boa tarde, pessoal!” –, a pesquisadora-educadora é respondida com um coro que lhe dá nome e título de “professora”. Até então, as menções dos alunos não aconteciam nestes termos: durante as atividades, a pesquisadora-educadora era frequentemente chamada de “prô”, “psora” ou “prof”, e, em momentos em que os alunos lhe direcionavam questões, recorriam esporadicamente ao termo “professora”. Aqui, por outro lado, tem-se uma formalização de sua posição – que ocorre de maneira tão artificial e não natural, que causa o espanto da própria pesquisadora-educadora: “Ah, vocês ensaiaram isso?”. Seria esta formalização um indicativo de que, na visão das crianças, ela é reconhecida como parte da instituição, como mais uma professora que representa o modelo tradicional de ensino? Tal cumprimento seria um indício de que ela foi cooptada, integrada ao contexto em que está inserida?

A sequência da atividade fornece elementos para aprofundarmos a discussão sobre tal hipótese. Em resposta à questão da pesquisadora-educadora, quando de sua associação com o termo “ensaio”, os alunos respondem que “sim”: houve, de fato, uma preparação para aquele momento, em uma tentativa de surpreender e agradar a pesquisadora-educadora. A formalização, então, é forjada, por ser também carregada de *afeto*. Este afeto coloca em suspensão a hipótese de

que a pesquisadora-educadora se integra, unicamente e por completo, ao contexto escolar – uma vez que, ao mesmo tempo em que ela está inserida na instituição e se posiciona como uma professora, suas ações pedagógicas e os conteúdos de suas aulas não sucedem de maneira usual. Sua mediação didática, portanto, reside em um *ponto de tensionamento*: a pesquisadora-educadora se insere na instituição escolar em uma tentativa de negar seus pressupostos por meio de sua própria ação.

Isso se evidencia, também, quando observamos que a resposta positiva dos alunos é atravessada por *risos*: o riso, aqui, revela a expressão de uma *ironia*. A formalização da saudação, desta forma, é desbancada de maneira contraditória: ao mesmo tempo em que, na saudação dos alunos, há um reconhecimento da posição da pesquisadora como educadora, essa posição é ironizada, justamente porque ela se distancia da habitual posição tradicional que se espera daquele que ensina. Este dado é elucidativo quando avaliamos o significado das interações pedagógicas em sua relação com os processos formativos: uma pedagogia que quer promover a experiência estética e formativa, associada tanto ao cinema quanto aos conteúdos escolares diversos, não deve se restringir à reprodução da frieza, como aponta Adorno em *Educação após Auschwitz*.

O posicionamento dos alunos, ainda na sequência, endossa a contradição do posicionamento da pesquisadora-educadora. Eles compartilham com ela informações que remetem diretamente ao âmbito particular – como no caso de AF8: “*Minha mãe já até comprou o vestido do casamento do meu primo...*”. Essa informação não compete ao universo escolar, logo, compartilhá-la com a professora não é algo que soa como natural, uma vez que o conteúdo da colocação de AF8 não diz respeito à relação professor-aluno. Confirma-se aqui que a pesquisadora-educadora não é reconhecida como uma professora qualquer, integrada à formalidade escolar, mas sim como alguém com quem o vínculo extrapola aquilo que diz respeito unicamente à sala de aula. Neste mesmo sentido, tem-se a notícia de AM11: “*A gente vai pro sexto ano!*”. Se a pesquisadora-educadora fosse parte da instituição, de fato, o aluno não precisaria lhe contar que no ano seguinte eles estariam no sexto ano. Este dado nos encaminha para a seguinte questão: de que forma esta relação pedagógico-afetiva pesa sobre as experiências com os filmes exibidos?

Da mesma forma que no caso *Couro de Gato*, a pesquisadora-educadora apresenta o filme aos alunos por meio da associação com um movimento investigativo – desta vez, trazendo como temática o universo das animações:

PESQUISADORA: Então hoje, como a gente conversou no último encontro, nós vamos assistir um outro filme, né, lembrando que antes desse aqui a gente discutiu o filme Couro de Gato, e grande parte de vocês não gostou do filme por conta das questões que ele aborda, né? É isso, gente?

AF5: É psora, eu não gostei mesmo.

PESQUISADORA: Tudo bem, não tem problema. Todo mundo pode gostar e desgostar dos filmes que a gente tá vendo aqui. Hoje a gente vai assistir um outro filme...

AF5: Fala qual é!

AM1: Qual o nome, qual o nome?

AM7: É Couro de Gato II?

(Risos dos alunos)

PESQUISADORA: Não, Couro de Gato não tem uma continuidade. Esse filme que nós vamos assistir é um filme de animação.

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Ebaa! Uhuu!

PESQUISADORA: Pessoal, talvez vocês conheçam. Eu acredito que alguns de vocês já tenham assistido. Pessoal, vocês gostam de animação?

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Sim! Não! [Atv.1, linhas 17-33]

Percebe-se, neste momento, que ao longo das intervenções houve a construção de um espaço em que, de fato, as crianças podem ser sinceras quando da expressão de suas sensações e sentimentos, uma vez que suas colocações, correlatas à experiência com o filme, não são julgadas de maneira negativa pela pesquisadora-educadora. Isso se evidencia, por exemplo, na fala de AF5: “*É psora, eu não gostei mesmo*”. A aluna não se sente intimidada. AF5 reconhece que não há obrigatoriedade em responder positivamente às suas proposições – como ressaltado por ela mesma, na sequência, quando afirma que “[...] *todo mundo pode gostar e desgostar dos filmes que a gente tá vendo aqui*”.

Também nos chama a atenção, neste trecho, o fato de que os estudantes comemoram quando a pesquisadora-educadora lhes informa que o filme assistido será uma animação. Da mesma forma que, no caso anterior, quando alguns alunos comemoraram inicialmente o fato de que iriam assistir a um filme nacional, parece haver aqui também um movimento de contentamento em relação às animações – expresso nas falas “*Eba!*” e “*Uhuu*”. No entanto, na sequência percebemos que não se trata de um movimento unânime:

PESQUISADORA: Peraí, peraí. Quem gosta de animação?

(Parte dos alunos levanta a mão)

AF8: Depende do tipo de animação, né...

PESQUISADORA: E quem não gosta?

(Outra parte dos alunos levanta a mão)

PESQUISADORA: Tá. Quem gosta de animação, por que que gosta? O que faz vocês gostarem das animações?

AF3: Ah, eu gosto porque... porque animação parece que acontece umas coisa que... é...

AM5: M6 nada a ver.
 AF3: É, porque tipo... um bichinho voa...
 ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Nooossa... claro que o bichinho voa...
 PESQUISADORA: Ô pessoal. Essas são as impressões da AF3. São coisas que ela percebeu. Cada um percebe as coisas de jeitos diferentes. Vamo deixar ela concluir.
 AF3: É assim... por exemplo, quando um bichinho voa e de repente vira um negócio que não existe... ou quando uma pessoa tá num lugar, pipoca, e de repente tá no outro...
 PESQUISADORA: Você gosta de animação por que mostra coisas que não acontecem normalmente?
 AF3: É, porque acontecem coisas diferentes do que tá na realidade.
 AF11: Eu acho que animação é mais engraçada.
 AF5: Posso responder pra AF11, psora?
 PESQUISADORA: Pode.
 AF5: Oxi AF11, como que as pessoa... como que as pessoa quer que ri sendo que tem maldade em alguns desenhos... e por exemplo, o Tom e Jerry, quando ele bate a cabeça, quando ele tenta matar o rato, quando ele... quando ele persegue o rato. Às vezes a cabeça dele fica em pedaço, depois ele varre e coloca no buraco da cabeça e a cabeça nasce de novo.
 PESQUISADORA: Então você acha que esse tipo de animação não é engraçado?
 AF5: Não, de jeito nenhum... eu acho até meio idiota. E tem maldade.
 PESQUISADORA: O que que você acha que tem de maldade nesses desenhos?
 AF5: Ah, tipo assim... quando o Tom fica fazendo maldade com o Jerry. E quando o Jerry faz maldade com o Tom. Se isso fosse na vida real... imagina, se uma pessoa fica correndo atrás da outra, batendo, fazendo armação pro outro se ferrar, amarrando na árvore, torturando... é umas coisa que tem muita maldade. E violência também. [Atv.1, linhas 35-67]

Parece haver aqui um movimento bastante divergente em relação às opiniões sobre as animações e à afeição por estas. Isso se evidencia logo de cara no argumento de AF8: “*Depende do tipo de animação, né...*”. Dentro do universo das animações há uma gama de formas possíveis, que tomam por base, em geral, a premissa contida no próprio termo: do latim, *anima* vincula-se em linhas gerais à “*alma*” – *animare*, então, seria recobrir de alma aquilo que é inanimado, dar vida. Em seus primórdios, tal proposta não se vinculava de maneira imediata à produção cinematográfica propriamente dita, tal qual o modelo *mainstream*, mas sim à possibilidade de brincar com o movimento das imagens e de dar forma à fantasia.

Neste sentido, na animação, estritamente, o compromisso com a realidade não se faz um imperativo – algo que se evidencia na fala de AF3: “*É assim... por exemplo, quando um bichinho voa e de repente vira um negócio que não existe... ou quando uma pessoa tá num lugar, pipoca, e de repente tá no outro...*”. Sua fala nos remete às animações que antecedem à afirmação do cinema como entretenimento, modeladas pela experimentação e pelos truques ópticos produzidos

por meio da tecnologia dos fins do século XIX e início do século XX – tais como *Fantasmagorie* [1908, Cohl].

AF5, por outro lado, traz uma segunda perspectiva sobre a temática, divergente da leitura de AF3, por se referir a um tipo de animação específica: aquela que foi cooptada pela indústria do entretenimento. Diferentemente do tipo de produção operada no período do Primeiro Cinema, na qual se brincava com a fantasia e com as possibilidades da técnica de produção de imagens, o cinema *mainstream* buscará utilizar as animações sob o prisma da emulação da realidade. A figura de Mickey Mouse, principal referência da *Walt Disney Company*, é simbólica: Mickey é inserido em um contexto humano, dotado de comportamentos que se aproximam em larga medida de comportamentos reais. AF5, em seu argumento, se refere ao desenho animado “*Tom e Jerry*”, série norte-americana de curtas-metragens criada em 1940 por William Hanna e Joseph Barbara, veiculado comumente por canais de televisão brasileiros. A animação em questão se adequa em larga medida aos padrões delineados por Disney, que prezam pela construção de personagens que representam convincentemente, que parecem pensar, convencendo-nos de que são portadores de traços e sentimentos humanos e favorecendo o processo de identificação.

Tal identificação parece não ocorrer neste caso: o posicionamento de AF5, carregado de uma leitura crítica associada à realidade, questiona a “crueldade organizada” que, neste desenho animado, visa suscitar o riso – um mecanismo que Horkheimer e Adorno (1985) definem como um estímulo à tendência masoquista do público, que se identifica com o ciclo das agressões e das “segundas vidas” dos personagens das animações. Na contramão desta via de identificação, AF5 ressalta as altas doses de violência presentes nas ações dos personagens, que são mascaradas em favor de uma forma supostamente leve e divertida. Ela parece identificar que, neste caso, o elemento fantasioso atua em favor da naturalização da violência. No entanto, estas não são as únicas leituras em relação à temática das animações:

AM7: Eu não gosto desse negócio de animação porque tem uns desenho horrível que fica perguntando assim: “Onde é que tá a bolsa?” E o negócio tá atrás dele, sabe...

(*Todos os alunos riem*)

PESQUISADORA: Me dá um exemplo desse tipo de animação.

AM7: Dora Aventureira, que fica perguntando onde é que tá as coisa que tá atrás dela!

AF8: Tem um desenho também que quando eu era pequenininha eu adorava assistir toda semana, mas depois que eu cresci eu vi o quanto esse desenho é ruim. Meu irmão começou a assistir, aí eu tinha que assistir com ele. Sabe o que que era? Era Backyardigans.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Nooossa... aaah!

AF8: Teve uma vez que assim... tinha o trem. O trem tava lá, tava indo, aí o menino falou assim: “Corre, o trem está indo!”, e de repente eles começaram a cantar.

AM7: É aquele bichinho lá que só canta toda hora...

(Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo)

PESQUISADORA: Por que você acha que esse tipo de animação não é legal?

AF8: Ah, porque é meio que fazer a gente de besta, sabe... tudo bem que as criancinha pequena gosta. Mas eu não entendo como! Porque é muito bobo... [Atv.1, linhas 70-86]

Se no trecho anterior as falas dos alunos evidenciaram a ausência de compromisso com a realidade e a violência presentes em alguns tipos de animações, neste momento elas se encaminham para a reflexão sobre a forma com que outros tipos de animação são fortemente vinculados à infantilização de seu espectador. AM7 cita a forma com que alguns desenhos insistem em ressaltar aquilo que é óbvio: “[...] *tem uns desenho que fica perguntando assim: ‘Onde é que tá a bolsa?’ E o negócio tá atrás dele, sabe...*”. Um exemplo citado pelo aluno é o desenho animado *Dora Aventureira* [Dora the Explorer, 1999]. Parece haver em seus argumentos uma crítica à forma com que o desenho em questão fornece informações ao seu público, mesmo sendo este um público majoritariamente infantil. Embora seja também uma criança, AM7 parece se sentir subestimado.

Isso se revela também no argumento de AF8 sobre *Os Backyardigans* [The Backyardigans, 2004], que critica a forma com que esta animação se apropria das músicas. A aluna aponta o elemento central que motiva sua resistência a esse tipo de desenho animado: “[...] *é porque é meio que fazer a gente de besta, sabe... tudo bem que as criancinha pequena gosta. Mas eu não entendo como! Porque é muito bobo...*”. Esta leitura, embora se refira especificamente ao nicho das animações direcionadas à primeira infância, parece expressar também um *insight* da aluna sobre uma das chaves de atuação da indústria cultural: qual seja, a forma com que esta se presta à infantilização do consumidor, mantendo-o na esfera do reconhecimento e submetendo-o constantemente ao engodo por ela operado.

Contudo, entendemos que a crítica de AF8 tem seus limites, uma vez que a aluna se refere a um tipo de animação bastante específica. Na sequência da atividade, a mesma aluna aponta que seu gosto é modulado, também, por outras formas de animação:

AF8: Psora, mas assim, esses filmes que nós tamo falando que não gosta, de desenho, já é mais infantil, que é mais as criancinha que gosta...

PESQUISADORA: Tem outras animações então, que não são como essas que vocês me falaram?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Tem! Tem um monte!
PESQUISADORA: E dessas vocês gostam?
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim! Sim!
AF3: Os Incríveis.
AM7: Big Hero.
PESQUISADORA: E por que que vocês gostam dessas e não das outras?
AM10: Porque tem ação! Tem luta, briga, superpoder...
AF1: Psora, eu gosto mais dessas porque parece que... que... parece que a história faz mais sentido.
AM1: E tem coisa 3D, 4D...
AF10: Acho que é mais porque não trata a gente igual bobo. Igual criancinha, sabe? Que fala coisa besta... é legal porque é animado, engraçado, e não... tipo, dá emoção. É emocionante. [Atv.1, linhas 127-143]

Ao mesmo tempo em que AF8 se mostra resistente a certos tipos de animação por julgá-los infantilizados, por identificar que as mensagens veiculadas são demasiadamente óbvias, a sequência da atividade nos mostra que, quando se trata de filmes que utilizam as animações em prol do hiper-realismo, a percepção do engodo operado pela indústria cultural não ocorre. Grande parte dos alunos parece defender o ponto de vista de que há tipos de animação que apresentam características que lhes interessa: AF3 cita como exemplo o filme *Os Incríveis* [The Incredibles, 2004], e AM7 menciona *Operação Big Hero* [Big Hero, 2014]. Os argumentos que seguem justificam que neste tipo de animação há “ação”, “luta” e “superpoder”; ainda, por estarem inseridos em uma narrativa protocolar, “a história faz mais sentido”.

É interessante que AF10, da mesma forma que AF8, ressalta que o arco narrativo das animações citadas – estas que não configuram nada menos do que o padrão *mainstream* em voga neste setor – gera maior emoção, além de ser engraçado e não se restringir ao óbvio. Por se tratar de uma narrativa que mesmo dentro do padrão se apresenta de maneira supostamente mais complexa, que se utiliza da tecnologia 3D e 4D para replicar da maneira mais fiel possível elementos da realidade, os clichês da forma e do conteúdo não são reconhecidos.

É relevante destacar, ainda, que a forma com que os argumentos dos estudantes se delineiam até aqui não apresenta nenhum indicativo de que exista um contato prévio ou qualquer tipo de aproximação com animações que se distanciam daquelas que são amplamente veiculadas pelo circuito televisivo e pelo cinema *mainstream*. E é curioso que o movimento didático da pesquisadora-educadora seja justamente o de incentivar a argumentação sobre tal cinematografia, a defesa dos gostos e das resistências, uma vez que, logo em seguida, ela apresentará aos alunos uma animação que se distancia em larga medida daquelas que foram citadas. Entendemos que a construção investigativa deste momento inicial se torna didática justamente porque a

pesquisadora-educadora entende que o filme que será exibido na sequência pode vir a causar uma espécie de *crise* nos argumentos dos alunos.

PESQUISADORA: Pessoal, aqui comigo. Olhando aqui pra mim. Como o filme que a gente vai ver hoje é um pouco mais longo, eu vou encerrar essa discussão aqui hoje, porque senão não vai dar tempo da gente ver o filme todo. E conversar um pouco sobre ele depois, ainda antes de vocês irem pro lanche. O filme que vocês vão assistir hoje é *O Menino e o Mundo*.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ahn? Oi? Quê?

AM7: Ah, já assisti!

AF5: O menino e o quê?

PESQUISADORA: O Menino e o Mundo. Só o AM7 já assistiu esse filme? Ninguém mais?

(*Alunos em silêncio*)

PESQUISADORA: Tá. Esse filme é uma animação, e é uma animação que foi feita aqui no Brasil.

AM5: Ih...

PESQUISADORA: Por que “Ih”?

AM5: Ah, porque filme brasileiro é tudo meio estranho...

PESQUISADORA: A gente já conversou sobre isso semana passada. Vamo ver se esse filme vocês também vão achar estranho. É uma animação que foi lançada em 2013...

AM3: Ih, não faz muito tempo!

PESQUISADORA: Não, não faz. É um filme recente. Ele foi dirigido pelo Alê Abreu, que é brasileiro. Então, sem mais delongas, vamo assistir o filme. [Atv.1, linhas 187-205]

Novamente, percebemos que a pesquisadora-educadora não traz para a apresentação do filme aos alunos mais do que dados vinculados ao ano de produção e à direção de *O Menino e o Mundo*. Tal como ocorrera no caso *Couro de Gato*, sua atenção parece estar direcionada mais à relação e à experiência prévia dos alunos com os filmes de animação do que à necessidade de lhes apresentar informações técnicas que possam contribuir para sua compreensão acerca do significado de tal segmento. Nota-se, também, que há certa resistência de AM5 ao filme, mesmo antes de assisti-lo: o aluno argumenta que filmes brasileiros são “estranhos” – algo que já havia sido discutido na aula anterior. É curioso que, neste argumento, há um indício de que a objeção ao cinema nacional, com a exibição e discussão de *Couro de Gato*, não foi estremecida. E tal objeção, aqui, não foi colocada em cheque pela pesquisadora-educadora, que se omitiu da questão – uma vez que esta já havia sido abordada na atividade anterior. Entendemos que há, aí, um duplo indício dos limites das intervenções pedagógicas – que reside tanto na resistência ao cinema nacional quanto nos limites temporais impostos à atuação pedagógica da pesquisadora-educadora.

Logo que o filme se iniciou, pudemos perceber que *O Menino e o Mundo* suscitou reações que se distanciam daquelas observadas durante a exibição de *Couro de Gato*. Aqui, desde

o início, observamos um tipo de interação verbal entre os estudantes e o filme – algo que se assemelha, de certo modo, ao que ocorreu durante a exibição de *A Pequena Vendedora de Sol*:

Durante o desenvolvimento da cena inicial:

AF3: O negócio tá se mexendo?

AF5: Ah, já vi!

Risos aparecem em diversos momentos da cena inicial. Os alunos riem da cena. Quando a música se intensifica, várias crianças dançam em seus lugares. Novas questões aparecem:

AM8: Nossa, será que ele vai cair?

AM5: Ahn?

AF1: Pra onde ele tá indo?

AM6: Que que é essa máquina?

Depois de algum tempo, durante a mesma cena:

AM5: Agora ele vai cair!

AF6: Tá tocando flauta?

AF4: Cabô?

AF3: Não, é só a introdução!

AF4: Oxi...

AM7: Voltou pro nada de novo.

AM2: O filme demorou uns dez anos só pra começar...

AF3: Parece que tá caindo galinha do céu...

(Todos os alunos riem)

AF8: Gente, ele tá voltando no lugar que ele passou!

AM8: Ahn? Que que eles tão falando? [Atv.1, linhas 207-236]

Há uma espécie de *urgência* na proposição de questões: ao mesmo tempo em que as cenas dão corpo à construção do filme na tela, elas suscitam a reconstrução do (s) filme (s) pelo estudantes. Trata-se de um processo concomitante. Tal reconstrução, aqui, não ocorre apenas por meio do fluxo imaginativo, mas também na exteriorização de tal fluxo que se concretiza na cadência ocasionada pelos questionamentos que aparecem já na cena inicial de *O Menino e o Mundo*: uma tela em branco, um ponto e uma nota musicada por uma flauta, que crescem em direção à formação de uma série de imagens geométricas e que culminam na apresentação do Menino, personagem central da trama. Tem-se, na cena em questão, uma construção imagético-abstrata. Não há indícios de uma tentativa de emular a realidade, mas sim o processo contrário: as abstrações iniciais se fazem um convite para que o espectador rompa com o fluxo habitual de apreensão fílmica. Ao que parece, tal configuração estética, logo de cara, deixou uma lacuna em aberto, e esta foi imediatamente preenchida com diversos formatos de questões.

Tais questões demarcam o envolvimento com o filme, que ocorre já nos primeiros minutos – um envolvimento que permitiu que as crianças expusessem suas emoções e sensações por meio de um posicionamento ativo, diferente daquele que normalmente ocorre quando da

apreensão de um produto fílmico direcionado de maneira imediata ao entretenimento. As formas habituais de recepção, já de início, parecem ter sido estremecidas. Seria este envolvimento parte da experiência estética enquanto experiência subjetiva?

A cadência das questões parece ser o alicerce de uma espécie de *narrativa da recepção*. Tal narrativa, todavia, não se configura de maneira linear, ou mesmo explicativa: ela se reconfigura constantemente, na medida em que o filme que é exibido na tela se desenrola e, neste movimento, sugere novas questões e novos argumentos ao espectador. Ela se reconfigura, também, devido ao próprio processo intersubjetivo que decorre da exibição no espaço da sala de aula, que acontece por meio da cooperação. Ao mesmo tempo em que tal narrativa carrega certa dose de fugacidade, ela é parte de uma experiência, até certo ponto, *ensaística*: como coloca Schaefer (2012, p. 308), “[...] toda obra de arte se apresenta à experiência como um ensaio, e não como um sistema, a obra ensaia um dizer e contemplador ensaia um escutar”. Neste movimento, a liberdade do pensamento e da interpretação visual e verbal subsidia o exercício de experimentação que se corporifica na narrativa.

Isso se evidencia na forma das questões expostas pelos alunos: a questão inicial de AF3 – “*O negócio tá se mexendo?*” –, que parece se apresentar sob a forma de uma dúvida sobre o que acontecerá na sequência, se esvai na medida em que o filme lhe dá algumas respostas (e, possivelmente, novas dúvidas). O mesmo é válido para as questões de AM8 e AF1. Já AF4 – com sua questão “*Cabô?*” –, parece ter rememorado a experiência com *A chegada do trem à estação*. E o comentário de AF3 – “*Parece que tá caindo galinha do céu...*” – expressa uma associação claramente imaginativa e fantasiosa acerca da forma com que os objetos que compõe a narrativa fílmica se apresentam.

Na medida em que o filme se desenvolve na tela, os questionamentos e as associações dos alunos crescem também em densidade e complexidade. A narrativa da recepção se torna mais complexa justamente no ponto em que as situações apresentadas pelo filme passam a se apresentar de maneira crescentemente provocativa:

Durante a primeira aparição da fênix:

AM11: Ai meu Deus!

AF5: Que isso?

AM3: É uma fênix?

AF3: Eita pega! Como assim?

AF6: Não tô entendendo nada...

Durante a cena em que um homem é demitido de seu trabalho em uma fazenda de algodão por estar doente:

AF3: Ai, eu ficaria feliz de não ter que trabalhar desse jeito.

AF5: E ele vai ganhar dinheiro como, AF3?
AM3: Que triste...
Depois de algum tempo em silêncio, voltam a fazer comentários:
AF3: Ahn?
AF4: Algodão?
AM7: Xi...
AF8: É fábrica de pano, acho.
AF5: Psora, quando eles tavam colhendo algodão tinha mulher trabalhando, né, e agora na fábrica já não tem mais... é só homem.
PESQUISADORA: É verdade.
Na cena em que o Menino chega à cidade:
AM7: Parece que a cidade é só isso... polícia e briga.
AF5: Nossa, quando eles toca a bolinha de som sai preta!
AM5: Chegou na favela.
AF3: É comunidade. Comunidade! [Atv.1, linhas 288-313]

Como podemos observar neste trecho, as questões iniciais passam a ser intermediadas por comentários de teores diversos. Nos chama a atenção, primeiramente, o comentário de AF6: “*Não tô entendendo nada...*”. Ao que parece, *O Menino e o Mundo* gerou uma crise em sua forma de recepção – uma vez que, aqui, diferentemente do que ocorre no circuito *mainstream*, não se pressupõe um tipo de entendimento baseado na linearidade. Isso a incomoda, uma vez que, possivelmente, ela esperava respostas que lhe ajudassem a se apropriar do filme de maneira unívoca.

Também nos chama a atenção o diálogo entre AF3, AF5 e AM3, a partir de uma cena em que um dos personagens do filme – um homem, trabalhador, empregado de uma fazenda de plantio de algodão – é demitido de sua função por apresentar problemas de saúde. Diante dessa cena, as crianças desvelam uma das contradições que permeiam as relações de trabalho no capitalismo: ao mesmo tempo em que estas condições se fazem precárias, a possibilidade de se escapar a essa dinâmica é mínima. E isso, como aponta AM3, é “*triste*”.

AF5, por sua vez, se dá conta de uma distinção de gênero, e a compartilha diretamente com a pesquisadora-educadora. É curioso que, durante a exibição do filme, esta é sua primeira aparição: em momento algum ela tenta tolher os comentários dos alunos, seus posicionamentos e suas questões. Ela permite que a experiência com o filme, neste momento, transcorra de maneira livre e não impositiva. Ao ser requisitada por AF5, ela não lhe dá uma resposta explicativa, mas restringe-se a participar da narrativa construída pelos alunos.

É interessante notar que as colocações dos alunos mesclam questões puramente interrogativas, associadas ao desejo de compreensão do filme, e argumentos vinculados à realidade: trabalho e gênero, como colocado, e, ainda, a própria questão da cidade enquanto campo de disputa, como se observa no argumento de AM7: “*Parece que a cidade é só isso...*”

polícia e briga”. O aluno parece indicar que o que lhe salta aos olhos na configuração urbana é justamente o movimento de repressão, operado pela polícia, e as constantes disputas de poder, em detrimento de outros aspectos que, na cena a qual AM7 se refere, compõem a figuração do ambiente da cidade: as propagandas, a pobreza, a demanda do fluxo populacional, a vida precária dos trabalhadores. Ao ressaltar tal ponto, em específico, entendemos que há um entendimento de que a dinâmica político-social contemporânea, inevitavelmente, passa pelo filtro do conflito.

Outro movimento que nos chama a atenção é a forma com que a dinâmica do tempo presente atravessa a narrativa construída pelos alunos, evidenciando o caráter processual que perpassou a experiência com *O Menino e o Mundo*:

AM2: As bolinhas viraram uma fênix!

AM5: A fênix é a que renasce...

AF3: Que passarinho grande...

Durante uma cena que apresenta imagens de tropas de choque caminhando pela cidade:

AM8: Que isso, batalhão de choque?

AM5: O batalhão do Bolsonaro.

(Alguns alunos riem da resposta)[Atv.1, linhas 371-378]

As intervenções pedagógicas foram realizadas durante o período de agosto a dezembro/2018 e, neste mesmo espaço de tempo, ocorreriam as eleições que tornariam o candidato do Partido Social Liberal (PSL), Jair Messias Bolsonaro – capitão reformado e, até então, deputado federal – presidente do Brasil. Tal período, marcado pela radicalização da polarização política no país, se fez arena de uma disputa – nos termos de AM7 – na qual se sobressaíram as tendências autoritárias e os discursos de apologia à tortura e à ditadura, misoginia, homofobia e violência proferidos por Bolsonaro.

É curioso que, ao citar o recém-eleito presidente, AM5 faça uma associação entre este e a imagem do “*batalhão de choque*”, em resposta à questão de AM8. Sem desconsiderar a possível relação com o fato de Jair Bolsonaro ser um capitão reformado, entendemos que os sentidos da associação vão além deste aspecto factual. Ao mesmo tempo em que o bolsonarismo crescia em força, movimentos de resistência apontavam de maneira incisiva os riscos que a figura de Bolsonaro imprimia à democracia. A disputa política e o conflito, aqui, davam corpo ao *Zeitgeist*¹¹⁹ de um país cindido, e AM5, em sua associação, parece identificar o lado ao qual o então presidente pertence: aquele vinculado à repressão. E sua associação, por sua vez, suscita o riso de alguns alunos: seria este um indício de que a figura de Jair Bolsonaro não é digna de credibilidade? Ou tal riso estaria associado a uma espécie de descrença na esfera política, *per si*?

¹¹⁹ Do alemão: *espírito do tempo*.

Com a colocação de AM5, ainda, tem-se um indício de que o sentido da experiência estética é historicamente datado, sendo vinculado a um determinado contexto. Como colocado por Adorno (1970), “A definição do que é arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se” (p. 17). Isso significa que a obra de arte é detentora de liberdade: ao mesmo tempo em que pertence ao artista, a partir do momento em que ela é exposta ao público ela deixa de ser unicamente sua e passa a ser suscetível às experiências e às interpretações diversas. Por esse motivo, a processualidade da experiência reside na temporalidade: a experiência estética é viva, ensaística, tem voz.

Com *O Menino e o Mundo*, de maneira específica, pudemos notar que a narrativa da recepção que se desenrolou ao longo da exibição do filme, embora revele a construção de uma leitura complexa acerca da obra, foi permeada pela alegação de que a “compreensão” e o “entendimento”, aqui, eram algo de difícil acesso. Em diversos momentos, os alunos alegam não compreender o filme, como podemos observar no exemplo da sequência de comentários proferidos durante a cena final:

AM7: A semente nasceu do potinho com a luzinha.
AF4: O passarinho tá preso...
AF5: Isso tá muito estranho.
AM5: Tá mesmo...
AF1: Oxi!
AM5: Ele tava lembrando de quando ele era pequeno?
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ahn? Ah! Oi?
AF4: Ele tá lembrando de quando ele era criança.
AM7: Credo, que desenho mais estranho.
(*Alunos falando ao mesmo tempo*)
AM7: É o pai dele, será?
AF5: É ele!
AF1: É ele!
AF8: É ele véio?
AM8: Olha a fênix!
AF6: Ela voltou...
AM5: Ah, que bonita!
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ahn? Oi?
AF4: Ai gente, não dá pra entender esse filme...
AM8: Nossa, que disputa!
AF6: Ele tá voltando!
AM5: Ahn?
AM7: É invertido.
AF6: Mas é que ele tá criando tudo de novo.
AF5: Eu ainda não entendi.
AM5: Eu também não.
AM7: Eu não entendi nada, mas achei da hora.

(*Todos conversam após o final do filme*)[Atv.1, linhas 452-478]

Neste trecho, nota-se uma grande quantidade de comentários esparsos, sendo que grande parte destes se constituem críticas à forma com que a compreensão é modulada a partir do filme: AM7 afirma que a narrativa em questão é “*estranha*”; AF4 defende que “*não dá pra entender esse filme*”; e, ao final, AF5, AM5 e AM7 afirmam não terem entendido nada, embora o último pontue que, ainda assim, achou o filme “*da hora*”. Em nossa leitura, tais comentários decorrem da própria estrutura enigmática do filme: ao contrário de dar respostas, tem-se aqui um constante movimento no qual situações diversas são apresentadas de maneira não conclusiva, não resolutiva e não linear. Há, aqui, um descompasso entre a expectativa de uma experiência tal qual aquela pressuposta no modelo do entretenimento e da distração e a realidade da aproximação com uma obra fílmica que exige um posicionamento ativo, na qual o papel da atribuição de sentido é relegado ao espectador. Tem-se, aqui, o indício de que as alegações da não compreensão estão associadas a uma crise centrada na forma de recepção fílmica.

É interessante que, mesmo diante de tais reclamações acerca do entendimento, tem-se uma contradição: como pudemos observar ao longo da atividade, seria arbitrário e errôneo considerar que os estudantes não compreenderam absolutamente nada sobre o filme, uma vez que a narrativa construída por meio dos questionamentos e dos constantes comentários durante a exibição do filme se provou bastante densa e complexa. Da mesma forma que no caso *Couro de Gato*, as crianças parecem não estar conscientes de suas próprias elaborações. E isso se evidencia também na sequência da atividade, logo após a exibição do filme, quando a pesquisadora-educadora lhes questiona acerca da dimensão do gosto:

PESQUISADORA: Pessoal, ó. A gente tem cinco minutos pra conversar um pouco. Vai ser bem rápido. Quem gostou do filme?

(*Alguns alunos levantam a mão*)

PESQUISADORA: E que não gostou?

(*Grande parte dos alunos levanta a mão*)

PESQUISADORA: Quem gostou: me fala por que que gostou. O que vocês acharam de interessante nesse filme?

AF6: É porque tem uma parte que mostra muito a realidade das pessoas, né. Tipo a parte que o cara inventou a máquina e colocou pra trabalhar no lugar das pessoa, e as pessoa ficou sem emprego.

AM8: Eu não gostei porque tipo, é meio confuso, não tem como cê entender. Tipo, aparece um moço que tem o cachorrinho, depois aparece o outro que fez o tapete, aí não dá pra entender.

PESQUISADORA: Você achou que é um filme confuso?

AM8: Achei.

AM7: Eu gostei da parte que... da briga da Fênix e do outro pássaro lá.

PESQUISADORA: Por que?

AM7: Porque fala bem mais de tudo que a gente vive hoje e a parte de antigamente.
PESQUISADORA: Me explica isso.
AM7: É tipo...ahn...
AF1: Como se fosse o povo lutando contra o governo?
AM7: É, é isso aí que a AF1 falou. O povo lutando contra o governo.
PESQUISADORA: E quem que venceu essa batalha?
ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): O governo.
AM8: Não, mas eles roubaram. Foi uma vitória roubada.
(*Todos os alunos começam a discutir ao mesmo tempo a questão*)[Atv.1, linhas 480-505]

A leitura sobre a ressignificação das relações de trabalho, que passam a ser centradas nas “*máquinas*”, como colocado por AF6, não parece indicar que a aluna nada entendera sobre o filme: ao contrário, parece ter havido aqui uma elaboração bastante crítica que indica que ela não deixou de ser afetada pela dimensão político-social expressa nas entrelinhas de *O Menino e o Mundo*. Também AM7, em sua afirmação de que o filme “[...] *fala bem mais de tudo que a gente vive hoje e a parte de antigamente*”, parece ter sido afetado por essa mesma dimensão: entrevemos em sua colocação a leitura de um movimento histórico que se faz dialético. Diferentemente do caso anterior, no qual um dos alunos se referiu à história como algo que reside na dimensão dos acontecimentos passados e soterrados, a leitura aqui se complexifica: na leitura de AM7, parece haver um indício de que o passado vive, ainda, em “*tudo que a gente vive hoje*”. E isso se evidencia na sequência, uma vez que o desenvolvimento dos argumentos aponta para a dinâmica política e dialética do conflito.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o argumento do “não entendimento” pode ser compreendido como algo que se interpõe entre os indivíduos e a experiência com o objeto fílmico em questão. Como postulado por Adorno (1970), a formação implicada na experiência não deve ser desvinculada da educação da capacidade crítico-reflexiva. Para aquele que dificilmente percebe o caráter enigmático da obra de arte, de maneira geral, e dos filmes que detém uma configuração antifílmica, particularmente, o movimento de recepção torna-se irrefletido, uma vez que o apreciador resiste àquilo que vê e, com essa resistência, deixa de se abrir à reflexão filosófica pertinente à experiência.

Notamos ainda que as diferentes formas de recepção de *O Menino e o Mundo* evidenciam que a sala de aula não constitui um espaço homogêneo – algo que podemos observar, também, quando a pesquisadora-educadora questiona os alunos sobre os sentimentos e sensações ocasionados pelo filme:

PESQUISADORA: Pessoal, e pra gente terminar, só mais uma questão: que sentimentos e sensações esse filme trouxe pra vocês?
 AM3: É... tristeza e alegria.
 AF1: Como se fala, tipo... quando a gente tá confuso?
 PESQUISADORA: Confusão?
 AF1: É, tipo isso... sensação de confusão.
 AF4: Eu fiquei triste, alegre, e meio que não entendendo quase nada.
 AM5: Eu fiquei triste e confuso.
 AM7: Raiva.
 PESQUISADORA: Por que que você sentiu raiva?
 AM7: Por causa da batalha.
 AF5: Eu também, tô com você AM7. Tô com raiva e confusa.
 AM9: Sono.
 (*Todos os alunos riem*)
 PESQUISADORA: O filme te deu sono, então?
 AM9: Ah, o filme não tem emoção. Não deu vontade de continuar assistindo.
 AM10: Solidão.
 PESQUISADORA: Por que você sentiu isso?
 AM10: Ah, na hora que o pai dele foi embora, deu uma sensação ruim de solidão...
 AM4: Alegria, confusão e raiva.
 AF9: Eu achei legal. Porque até que deu uma sensação de esperança no final...
 AF10: É. Eu também acho. É um filme triste, mas que dá uma esperança pra gente... [Atv.1, linhas 531-552]

A particularidade da experiência, aqui, se revela na multiplicidade de sensações citadas pelas crianças: tristeza, alegria, raiva, solidão e esperança são parte de uma elaboração que se mistura às experiências íntimas e individuais de cada criança e que, por sua vez, modulam as significações atribuídas ao filme. Isso se estende também para a colocação de AM9, que afirmou ter sentido “*sono*” durante a exibição, algo que se justifica porque, em suas palavras, “[...] *o filme não tem emoção. Não deu vontade de continuar assistindo*”. Por mais que sua justificativa nos dê indícios de que a emoção da qual o aluno sentiu falta seja aquela presente nas obras fílmicas identificadas ao caráter *mainstream*, entendemos que há aí, também, uma expressão da forma com que suas experiências particulares delimitaram a recepção de *O Menino e o Mundo*.

Todavia, não podemos negar que, neste momento, se sobressai ainda aquilo que os alunos nomeiam de “sensação de confusão”. É precisamente nesta lacuna que a pesquisadora efetivará o trabalho didático-pedagógico que ocorrerá na segunda atividade vinculada ao filme. Logo de início, percebemos que as resistências ao filme se tornam mais explícitas, sendo, novamente, vinculadas ao gosto:

PESQUISADORA: Hoje a gente vai conversar mais. Eu sei que a gente já falou sobre isso semana passada, mas só pra retomar: quem gostou e quem não gostou do filme? E por quê? Que que cês acharam desse filme?

AF3: Eu não gostei do filme.

PESQUISADORA: Por quê?

AF3: Porque eu não entendi nada.

PESQUISADORA: Não entendeu nada, nada?

AF3: Eu só entendi que o menino foi... que o pai do menino foi embora.

AM5: Eu não gostei porque tipo... é... eu meio que não entendi. Sabe quando o pai dele foi, e quando o trem voltou? Então, saiu um monte de gente igual o pai dele.

PESQUISADORA: Você não entendeu essa parte ou o filme todo?

AM5: O filme todo.

(*Alguns alunos riem*)

PESQUISADORA: Não tem problema, gente. É pra falar mesmo o que vocês acharam, se gostaram ou não, se entenderam...

AM2: Psora, eu também não entendi... porque o pai dele foi embora, aí ele ficou. Aí depois ele entrou no trem, e saiu um monte de pai dele do trem, e depois sei lá... ele entrou numa máquina de meia.

PESQUISADORA: Você não acha que se o filme foi feito dessa forma, essa cena tem algum significado?

AM2: Se tem, eu não entendi. [Atv.2, linhas 39-59]

Os alunos, aqui, se agarram ao “não entendimento” como um pretexto: ao afirmarem categoricamente que não entenderam absolutamente nada a respeito do filme (uma colocação que, na realidade, é contraditória, uma vez que durante a exibição de *O Menino e o Mundo* as elaborações das crianças se construíram de forma bastante complexa), eles exigem o “entendimento” como um pressuposto. E esse entendimento, por sua vez, parece estar associado à obtenção de respostas que permitam a absorção de mensagens já previstas na narrativa fílmica.

Evidentemente, a pressuposição de que um filme deva já vir pronto para o entendimento é um indício da semiformação estética consolidada pela indústria cultural, que dá ao espectador todas as chaves para a leitura fílmica. No caso de *O Menino e o Mundo*, por sua vez, tal leitura cabe àquele que assiste, e por isso o filme parece ter soado aos alunos como algo *non sense* – hipótese que se evidencia, principalmente, na colocação de AM2: quando a pesquisadora-educadora lança a hipótese de que a forma com que o filme foi elaborado e a forma com que a cena citada pelo aluno possuem uma significação, ele lhe dá a seguinte resposta: “*Se tem, eu não entendi*”. AM2, aqui, parece desafiar a pesquisadora-educadora a lhe provar que há algum sentido naquilo que foi assistido, uma vez que ele desconfia da existência de tal significação.

A hipótese de que as crianças esperavam que o filme lhes desse respostas para facilitar o entendimento da narrativa se evidencia, de forma mais explícita, na sequência da atividade:

AF6: Psora, posso responder a outra pergunta? Eu gostei mas não gostei do filme. Eu gostei mais ou menos. Porque tipo... ele poderia ser um pouquinho mais complexo, porque...

PESQUISADORA: Complexo?

AF6: É, psora. Porque tipo, uma, uma... uma criancinha pequena, ela conseguiria entender se tivesse um, um... tipo, se tivesse mais fala e tal, sabe?

PESQUISADORA: Você acha que as falas deixam o filme mais complexo?

AF6: É, se tivesse mais falas, se tivesse um pouco mais complexo. Aí ficaria mais fácil de entender. Porque esse filme mostra só o que tá acontecendo. O que é legal também. Mas as falas deixa o filme mais complexo, e as criancinhas entenderiam mais fácil.

AF7: É, se tivesse isso a gente também ia entender melhor o que que é a mensagem do filme. [Atv.2, linhas 90-101]

AF6, em seu argumento, afirma faltar “*complexidade*” ao filme assistido. Ela afirma, ainda, que tal complexidade, vinculada às falas e aos diálogos, facilitaria a compreensão do filme – ou, como colocado por AF7 da “mensagem” do filme. Entendemos que a ideia de complexidade, aqui, pode ser traduzida no sentido de uma *completude*: AF6 esperava que o filme lhe fornecesse mais informações, de modo autoexplicativo, linear e encadeado, de modo que a leitura fílmica se encaminhasse para uma compreensão unívoca. Quanto mais completo o filme, menor o esforço do espectador.

Também é curioso que AF6 associe a complexidade – ou a completude – às falas e aos diálogos. Ao mesmo tempo em que um diálogo, em uma obra fílmica, pode ser construído de maneira enigmática, ele pode também ser tomado enquanto recurso explicativo. Este segundo modelo é recorrentemente utilizado pela grande indústria cinematográfica *mainstream* como uma forma de direcionar a compreensão do espectador, fornecendo-lhe informações que permitirão a leitura unívoca da obra fílmica e a apropriação de sua suposta mensagem. Ao passo que as falas são necessárias enquanto algo explicativo, perde-se a dimensão artística da experiência.

AF6 não desconsidera que as ações, no filme, proporcionam um tipo de experiência. No entanto, no caso de *O Menino e o Mundo*, as ações não fornecem uma leitura já pronta: há espaço para que o espectador preencha as lacunas de significação por meio de sua própria narrativa, e isso é algo considerado “difícil”, algo que “*as criancinhas*” não entenderão. E é irônico que ela utilize este termo para justificar a necessidade de uma explicação para o filme, uma vez que eles próprios – crianças já crescidas – alegaram não entender o que se passou em *O Menino e o Mundo*.

Sendo a questão da linguagem uma das questões que mais intrigou os alunos, tornando-se esse o foco de diversos de seus questionamentos, a sequência do protocolo mostra que a pesquisadora-educadora opta por se deter, de início, neste ponto do filme:

PESQUISADORA: Vamo pensar em uma coisa. As crianças vêem o mundo de um jeito diferente dos adultos? O que que vocês acham?

AM8: Eu acho que a criança é mais inocente.

AF7: Eu acho que não... porque tipo, tem muita criança que faz maldade. Que tem preconceito, que bate, que xinga...

AF3: Mas mesmo que tem criança que faz maldade... não é igual um adulto que faz maldade. É diferente...

PESQUISADORA: Por que que é diferente?

AF3: Porque a criança não faz maldade por mal. Ela vai na escola, ela pode aprender ainda a não fazer maldade. Eu acho, né...

PESQUISADORA: Vou fazer de novo a pergunta: uma criança VÊ o mundo de um jeito diferente dos adultos?

AF6: Psora, eu acho que assim... tipo, a criança vê o mundo de um jeito diferente do adulto não é só porque ela não tem maldade... mas acho que a criança... é... tipo, a criança... como que eu vou explicar? Eu acho que a criança, por exemplo. Que nem mostra no filme. O adulto vê o mundo com o olho de quem quer destruir, assim... com o olho de quem quer fazer tudo em troca de dinheiro. A criança vê o mundo como um lugar pra ela viver, pra ela brincar... ela não pensa tanto assim em tirar as coisa, em trabalhar, em conseguir dinheiro...

AF7: Eu continuo achando que tem criança que é mais parecida com adulto.

PESQUISADORA: As crianças entendem tudo que acontece no mundo? Vamos pensar assim... é... por exemplo, uma criança mais nova que vocês. De uns quatro, cinco anos de idade. Ela entende tudo que acontece entre os adultos? Vocês entendiam?

AM7: Nossa, eu não entendia nada!

AF7: Psora, eu achava que os personagem iam sair da televisão se tirasse a tela... *(risos)*.

AM1: Eu achava que quando ficava noite o Sol tava escondido!

(Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo)

PESQUISADORA: Ah, olha só. Então vocês não entendiam muita coisa?

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Não!

PESQUISADORA: E o que que vocês acham que esse jeito das crianças verem, entenderem o mundo, tem a ver com as letras invertidas e com as falas incompreensíveis do filme?

(Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo)

ALUNOS *(falando ao mesmo tempo)*: Ah, já sei! Entendi tudo! Agora tá fazendo sentido! Já sei!

PESQUISADORA: Quem quer me explicar?

AF6: Psora, eu! Eu! É assim... as pessoa fala enrolado e as letra tão ao contrário porque era o jeito que... o jeito que o menino, que é uma criança pequena, entendia!

AM7: Então a confusão toda é porque a gente tá vendo o filme de dentro da cabeça do menino, que é criança pequena!

AF4: Será que é assim que a gente via as coisa quando era pequeno? Essa confusão?

AM1: Mas que ideia a do cara...

PESQUISADORA: Muito bem. Conseguiram pensar em uma ótima hipótese!

(Todos os alunos falam ao mesmo tempo)

AF7: Caramba... que difícil...

AM2: Psora, então não é só nas fala que... que parece isso. Tipo, essa coisa tudo de que a gente não consegue entender o filme, é porque a gente tá vendo o que acontece na cabeça do menino. Tipo, essa coisa que vai e volta...

PESQUISADORA: O nosso pensamento nem sempre é organizado, né?

AM2: É. [Atv.2, linhas 167-215]

Ao contrário de fornecer aos alunos aquilo que eles querem – qual seja, as respostas imediatas que proporcionem o entendimento do filme e a apreensão de sua suposta mensagem –, a pesquisadora-educadora lhes apresenta uma espécie de charada que, diferentemente de levá-los imediatamente para uma possível resolução do problema que os incomoda, se apresenta sob o formato de uma reflexão filosófica associada ao significado da infância, que será correlacionado a uma das chaves de leitura da narrativa de *O Menino e o Mundo*.

Com a primeira questão – “*As crianças vêem o mundo de um jeito diferente dos adultos?*” –, os alunos se abrem à reflexão que indica uma dicotomia entre o universo adulto e o universo infantil: embora AF7 coloque que as ações das crianças podem conter certa dose de maldade, associada ao preconceito e a violência, o que predomina nos discursos de AF3 e AF6 é a perspectiva de que a criança se coloca de outra forma no mundo e que ela tem o potencial da aprendizagem. Diferentemente do adulto, que já se encontra corrompido por ver o mundo “[...] *com o olho de quem quer destruir [...] com o olho de quem quer fazer tudo em troca de dinheiro*”, a natureza da criança pode ainda ser moldada, justamente porque ela tem outros interesses no mundo. Há, nessa leitura, algo da perspectiva rousseauiana: ao mesmo tempo em que a criança é considerada enquanto indivíduo que tem uma maneira particular de se portar no mundo, ela pode ainda ser educada e direcionada para que, em seu *vir-a-ser*, não seja corrompida.

No entanto, é preciso levar em conta que, aqui, a colocação de AF6 parece se referir a uma infância pertencente a um contexto bastante delimitado – uma vez que, talvez, essa leitura não pudesse ser a mesma se fossem levadas em consideração as infâncias das crianças de *Couro de Gato* e *A Pequena Vendedora de Sol*. A pesquisadora-educadora, por sua vez, não dá atenção a esse ponto de inflexão, que seria relevante para o aprofundamento da discussão. A sequência da atividade indica que seu desejo é que as reflexões dos alunos tivessem ido para outro lugar: isso se evidencia no processo de reelaboração de sua questão: “*As crianças entendem tudo que acontece no mundo?*”. Ela o faz, no entanto, sem que as construções dos alunos sejam desrespeitadas ou desconsideradas. Há, aqui, a proposição de um caminho aberto, que tem como pressuposto a ideia de que a criança vê o mundo de uma forma *sui generis*.

Isso porque as reflexões prévias acerca da forma com que uma criança vê o mundo foram necessárias para que, por si próprios, os estudantes chegassem à conclusão de que o “português invertido”, em *O Menino e o Mundo*, pode ser lido como algo associado ao fluxo de pensamento do personagem central da trama, o Menino. A pesquisadora-educadora, ao mediar o processo de reconstrução fílmica exclusivamente por meio de questões, permite que a construção intersubjetiva caminhe em direção a uma hipótese mais complexa – esta que, por sua vez, não é a única leitura acerca da questão. O salto de compreensão, aqui, gera uma desmobilização da recepção modulada pelo não entendimento, e isso se evidencia na forma com que os alunos se posicionam logo após a questão da pesquisadora-educadora: a sala de aula explode em comentários e falas, demonstrando que todos os alunos querem explicitar as conclusões a que chegaram.

Este processo, como coloca AF7 – “*Caramba... que difícil*” – não é simples. A aluna se dá conta da complexidade da construção fílmica, da relação entre forma e conteúdo, e, neste sentido, parece haver uma tomada de consciência de que a linguagem cinematográfica pode proporcionar um tipo de experiência que vai além daquela associada ao entretenimento. E isso lhes surpreende, como fica claro na colocação de AM1: “*Mas que ideia a do cara...*”.

Mesmo diante deste primeiro momento formativo, ocorrido a partir da construção intersubjetiva que teve como ponto de partida os questionamentos da pesquisadora, os alunos ainda esperam por uma compreensão total e coerente do filme – ou, em outras palavras, eles exigem que as lacunas sejam preenchidas por uma explicação que minimize o incômodo gerado pela “sensação de confusão”:

AM7: Mas mesmo assim, psora. Psora... eu num acho que é fácil de entender. Porque tem muita coisa que fica confusa pra gente... tipo, no começo, que parece que a gente fica hipnotizado, aí sai um negocinho assim da tela branca...

AF3: Eu fiquei bem hipnotizada.

PESQUISADORA: Vocês lembram que semana passada vocês me falaram, acho que foi a AF3... que falou que as animações mostram coisas que não podem acontecer na realidade? Vocês acham que essa animação tem isso também, que mostra coisas que não podem acontecer na realidade?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo, de forma insegura*): Não! Sim!

AF7: Sim, mostra sim.

PESQUISADORA: O que, por exemplo?

AM1: Andar nas nuvens!

AF7: Ah, é... os pássaro lá tava lutando, porque os policial tava tocando uma música, aí depois as outras pessoas tava tocando uma música, e aí tava a briga dos pássaro.

AF6: Num pode acontecer na realidade de tipo, em um ônibus só sair um monte de cara igual.

AM2: É!

AM1: É, e no começo do filme ele pega o negócio da música e guarda num potinho. Não tem como fazer isso com a música.

PESQUISADORA: Mas é um filme que fala sobre a realidade, também?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim.

AF1: Fala que trocou máquinas por ho... quer dizer, péra. Que trocou os homens pelas máquinas. É ao contrário. Os homens que trabalhavam foram trocados por máquinas.

AM2: É, mais ou menos isso que a AF11 falou, porque tipo, os homem tava lá pegando algodão, aí teve umas pessoa lá que perdeu o emprego e começou a chorar.

AM1: Quando tem a luta lá com os dois pássaros, aí eu acho que o governo é o pássaro preto e tipo, o povo é o colorido. Aí o governo ganha do povo, aí eu acho que é isso.

PESQUISADORA: Só pra eu entender uma coisa... vocês sempre falam do governo. Que que é o governo? Que que o governo faz?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Os presidentes, deputados, governadores, prefeitos...

AF6: E eles deveriam, é... sabe os impostos que a gente paga? Essa mixaria que é muito cara?

AF3: Mixaria significa barato, só pra você saber.

AF6: Ah então, essa coisa que é barata mas que na verdade é muito cara! Eu acho que eles deveriam cuidar do dinheiro que a gente paga pra fazer coisas beneficentes, escolas, hospitais, que são coisas que as pessoas precisam, e não pegar esse dinheiro pra comprar Lanborghinni!

AF4: Pra mim eu acho que o governo é o vilão da história. E tipo, ele... eu acho que o governo só pensa nele. Tipo: vou aumentar os impostos só pra... pra ganhar mais dinheiro. E na verdade ele deveria ajudar nós.

AF7: Deveria ajuda na melhoria da cidade, nas ruas... é isso. Nas cidades.

PESQUISADORA: Vocês acham que no filme d'O Menino e o Mundo essa situação que vocês relataram sobre o governo é discutida de alguma forma?

AF8: Quando o moço tá comendo aquela comida ruim. Tipo... comida enlatada. Porque não tem mais o que comer...

AM7: Quando mostra a favela.

AF6: O homem lá sem emprego... o governo tinha que dar emprego.

AF10: É assim... não que o filme fala sobre o governo. Ele num mostra nada do governo. Tipo... os presidente, os deputado e tal. E também porque o filme só mostra imagem, ele não fala assim "olha isso aqui, esses favelado, sem ter o que comer, isso aqui é uma coisa de que é culpa dos governo, do presidente". Mas a gente... a gente não. Eu. Eu acho que... é... a gente vê... como que eu posso dizer... não sei a palavra...

AM7: A consequência?

AF10: Isso. O filme parece que quer mostrar as consequências do governo.
[Atv.2, linhas 217- 271]

Na sequência, revela-se novamente uma contradição: ao mesmo tempo em que AM7 alega que, mesmo diante do *insight* acerca da forma com que a linguagem é apresentada no filme, restam ainda diversos enigmas que lhe parecem insolúveis, a sequência deste longo trecho nos mostra que os alunos foram capazes de construir uma leitura complexa acerca da configuração política brasileira em sua correlação com as imagens apresentadas em *O Menino e o Mundo*. Este

movimento toma corpo a partir das questões da pesquisadora-educadora que, neste momento, não apresenta aos alunos um novo enigma: ela traz questionamentos que permitem que eles sistematizem suas próprias considerações acerca da relação entre fantasia e realidade que é tensionada no interior do filme.

Nos chama a atenção aqui, novamente, a forma com que o contexto de efervescência das eleições presidenciais e da disputa no campo da política permeia a interpretação do filme realizada pelas crianças. Da mesma forma que na discussão sobre o filme *A Pequena Vendedora de Sol*, os alunos demonstram aqui compreenderem qual é o papel do Estado. Todavia, neste momento é evidenciado o desencantamento em relação a este Estado e em relação ao significado daquilo que é político. AM1 aponta que, no filme, a batalha entre os pássaros representa a disputa entre *governo e povo*: “Quando tem a luta lá com os dois pássaros, aí eu acho que o governo é o pássaro preto e tipo, o povo é o colorido. Aí o governo ganha do povo, aí eu acho que é isso”. A afirmação de que nesta luta o governo “vence” o povo é bastante delicada, uma vez que, nesta afirmação, pressupõe-se que há uma cisão – e, nesta, o governo torna-se inimigo do povo. Tal cisão se evidencia também na fala de AF4, quando afirma que “[...] o governo é o vilão da história”.

Se as organizações políticas são consideradas, neste contexto, as vilãs da história, pressupõe-se que os alunos se identificam enquanto *povo*. Isso se evidencia não apenas em suas falas, mas também nas reações dos alunos frente à batalha que, na narrativa construída durante sua experiência com o filme, foi resignificada enquanto disputa entre “povo” e “governo”: os alunos torcem pelo pássaro do povo e se indignam pela forma com que o pássaro do governo venceu a batalha. Isso ocorre justamente por haver uma compreensão de que a relação entre Estado e civis é demarcada pela distância e pela disputa. Neste sentido, o posicionamento dos alunos não revela uma negação infundada da esfera política: eles entendem o papel do Estado e, por não cumprir com sua função, ele é visto como vilão.

O distanciamento é identificado pelos alunos, neste trecho, em dois momentos: primeiramente, na colocação de AF6, quando se refere ao pagamento de impostos. O sentido do termo “mixaria”, utilizado pela aluna, é bastante simbólico: ela afirma que, embora pareça pouco, trata-se de algo caro aos indivíduos justamente por não garantir os direitos dos cidadãos, por não garantir o bem-estar prometido pelo Estado. E, posteriormente, o distanciamento também se evidencia na colocação de AF10, quando afirma que em *O Menino e o Mundo* é possível identificar as consequências de um “governo” que dá as costas ao seu povo, corporificadas na fome, na precarização, no descaso.

É interessante, ainda, que AF10 tenha feito tal associação baseada nas imagens e nas ações que compõem a narrativa de *O Menino e o Mundo*. Tem-se, nesta associação, um grau elevado de abstração, uma vez que não se trata de uma simples relação de causa e efeito. Ela tenta construir seu próprio processo interpretativo, de maneira ainda tateante. Sua colocação nos leva à hipótese de que, neste momento, o processo formativo intencionado durante as intervenções pedagógicas parece ter ocasionado uma modificação – ao menos no caso de AF10, especificamente – na forma de recepção fílmica.

Na sequência da atividade, percebe-se que os enigmas que incomodam os alunos não perpassam unicamente a construção da narrativa, mas também a estética do filme e à forma com que sua estrutura pesa sobre a experiência do espectador:

AM2: Psora, posso falar uma coisa? Mas não é da pergunta que você tá referindo. Sabe que parte que deu mais bug na minha cabeça? Sabe aquela parte lá que ele tá lembrando o pai dele, e aí ele vê que o pai não tá mais lá? Então, essa cena é engraçada porque o Menino aparece rodando, rodando, rodando... deu um bug na minha cabeça. Não bastava mostrar que o menino tava com saudade do pai? Por que que tinha que aparecer rodando daquele jeito?

PESQUISADORA: Olha só, que pergunta interessante. A gente já conversou sobre aquela coisa de que toda imagem num filme, todos os detalhes, a música, os enquadramentos... tudo isso é intencional. Não foi por acaso que o diretor escolheu filmar a cena de um determinado modo. Pra gente começar a discutir isso: me explica melhor esse bug que deu na sua cabeça quando você viu essa cena.

AM2: Ah... parecia que tava tudo rodando. Parecia que eu tava rodando junto com o Menino... que jogaram nós dois num liquidificador e a gente tava girando junto.

(Alunos riem)

PESQUISADORA: Tá. E essa sensação foi boa ou ruim?

AM2: Foi ruim, porque meio que... que... dá vontade de sair correndo.

AF4: É, parece que dá a mesma sensação ruim que o Menino tá sentindo. Que tipo... a gente tá sofrendo que nem ele. Parece que ele tá sentindo um monte de coisa e a gente tá sentindo junto com ele.

AF7: Eu fiquei pensando, na hora que eu vi: por que isso agora? Por que fazer a cena desse jeito?

PESQUISADORA: Vamo lá. Lembram do que eu falei sobre as músicas em um filme?

AF4: Que elas também dão sensações na gente. Alegria, tristeza, medo...

AM2: É que... que as cenas dos filmes usam a música pra isso. Tipo, quando tem uma cena que é triste, a música meio que é triste...

PESQUISADORA: Então. Os movimentos da câmera também tem a intenção de causar sensações em quem tá assistindo. Causar impressões. Direcionar a forma como a gente vai olhar pra aquilo que tá acontecendo na tela. Por isso o ângulo, o enquadramento da filmagem é muito importante em uma cena... a escolha dos ângulos, dos enquadramentos, do pontos de vista. Vou dar um exemplo. AF1, vem cá.

(AF1 se levanta)

PESQUISADORA: Eu vou filmar o rosto da AF1, agora. Só o rosto. Bem de perto. Em um plano fechado (*pega a câmera e faz a filmagem*)

(*Alunos riem*)

AM8: Não vai dar pra ver nada do corpo dela...

PESQUISADORA: Essa é uma questão bem importante, AM8. Porque olha só... eu consigo ver claramente na filmagem os detalhes do rosto da AF1. Dá um sorriso agora. Isso. Eu consigo perceber melhor as emoções que ela tá sentindo. Isso vai transparecer pro espectador. E eu não consigo ver o que tá acontecendo com o resto do corpo dela. E nem em volta dela. Ela poderia estar dançando, se mexendo... mas o plano fechado não quer mostrar isso. Pode sentar AF1, brigada. É diferente, por exemplo, quando eu pego a minha câmera e filmo todos vocês (*passa pela sala filmando os alunos*). Isso é um plano aberto. Eu consigo ver todo mundo agora. Mas não consigo ver os detalhes que eu vi quando filmei o rosto da AF1.

AF7: Psora, então, tipo assim... quando o diretor vai filmar uma cena a câmera muda de lugar?

PESQUISADORA: Sim. A câmera pode mudar de lugar. As câmeras, em uma filmagem, se movimentam o tempo todo. Inclusive, existe um tipo de filmagem que se chama travelling, onde a câmera é colocada em cima de um trilho. E ela vai se movendo conforme a filmagem acontece.

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Caramba! Eu não sabia! Eita!

AF6: Psora, quando a gente fez o filme com a Professora A* e lá no Cec a gente não fez isso. A gente deixou a câmera parada em um lugar e filmou. E nem chegou muito perto das pessoa, tipo o... como que cê falou mesmo?

PESQUISADORA: Plano fechado.

AF6: Isso, é isso aí.

AM7: Os youtubers deixam a câmera parada ou levam ela na mão.

AF11: E como que faz se eu quiser fazer um filme? Como que escolhe?
[Atv.2, linhas 364-421]

Novamente recorremos a um longo trecho do protocolo que, em nossa interpretação, é bastante elucidativo. AM2 interrompe a pesquisadora-educadora para apresentar uma dúvida, um incômodo referente a uma das cenas iniciais de *O Menino e o Mundo*. Não se trata, no entanto, de algo relacionado à narrativa fílmica – que tinha sido o alvo predominante das questões dos alunos até então –, mas sim à forma do filme. AM2 percebe que a forma com que a cena foi construída lhe causa sensações com as quais não estava habituado.

Essas sensações são nomeadas de “bug”. Esse termo pode ser traduzido como um defeito, falha ou erro no código de um programa que provoca seu mau funcionamento. Trata-se de um jargão comumente utilizado no universo da informática, utilizado para se referir a falhas inesperadas na execução de programas. Entendemos que AM2 não utiliza o termo “bug” em uma referência direta e imediata a tal significação – embora não se possa desconsiderar a existência de uma correlação com a perspectiva de uma “falha”: enquanto o bug digital se refere a uma pane no sistema, o bug citado por AM2 pode ser entendido como uma metáfora da forma com que a forma

estética da cena lhe causou sensações que desmobilizaram sua relação com a linguagem cinematográfica.

Trata-se de algo que não se restringe ao âmbito do entendimento e da narrativa, mas se estende para o âmbito da sensação. Enquanto experiência que desestabiliza, que leva o espectador para outro lugar, o bug gera um tipo de “falha inesperada” na forma de recepção fílmica. E para um espectador habituado a assistir filmes segundo a perspectiva da distração, absorvendo todos os clichês que lhe são oferecidos, o contato com cenas que se configuram a partir de uma estética outra causam sensações *sui generis*: “[...] parecia que tava tudo rodando. Parecia que eu tava rodando junto com o Menino... que jogaram nós dois num liquidificador e a gente tava girando junto”. Seria a consciência deste “bug”, desta experiência desestabilizadora, fruto do processo formativo já realizado?

Com a questão de AM2, a pesquisadora-educadora direciona seu trabalho didático-pedagógico para o âmbito da técnica. Entendemos que ela opta por abordá-la porque esta pesa sobre a forma com que a cena atua na manutenção da experiência. Ela o faz de maneira instrutiva, explicativa, sem, contudo, deixar de lado a proximidade com os alunos. Eles são parte da explicação: tanto AF1, que participa mais ativamente da explicação sobre o “plano fechado”, quanto o restante da sala, filmados em “plano aberto”. E os alunos, por sua vez, não deixam de interagir com a pesquisadora durante o tempo de sua explicação mais sistematizada.

Tal interação revela que o conhecimento técnico dos alunos, no que diz respeito à linguagem cinematográfica, é um universo praticamente desconhecido. Isso se evidencia na questão de AF7 – “[...] quando o diretor vai filmar uma cena, a câmera muda de lugar?” – e nos comentários dos alunos que afirmam desconhecer, até então, a possibilidade de que a câmera se movimente durante a produção de um filme. Tem-se, aí, mais um indício de que a formação técnica associada à linguagem cinematográfica não deve ser deixada de lado quando se almeja um tipo de formação estética direcionada à reeducação do olhar, uma vez que este implica na compreensão da relação entre a produção fílmica e a experiência.

Não se pode desconsiderar, ainda, que as questões trazidas pelos alunos se distanciam daquelas que despontaram nas intervenções iniciais, vinculadas de maneira mais explícita ao uso dos efeitos especiais. Tem-se aqui um interesse vinculado aos fundamentos da produção fílmica. Mesmo que tal interesse possivelmente tenha decorrido do conteúdo apresentado pela pesquisadora-educadora, é válido ressaltar a mudança de interesse revela também um amadurecimento decorrente do próprio processo formativo precedente. Com este, os alunos colocam em perspectiva o trabalho relacionado ao cinema já realizado pela professora responsável

pela sala – “[...] quando a gente fez os filmes com a Professora A* e lá no Cec a gente não fez isso. A gente deixou a câmera parada em um lugar e filmou. E nem chegou muito perto das pessoa [...]” –, em uma constatação de que este se aproxima mais daquilo que se entende por “teatro filmado”. AM7, por sua vez, coloca em perspectiva a forma de produção imagética operada pelos Youtubers quando da produção de vídeos digitais: “Os youtubers ou deixam a câmera parada, ou levam ela na mão”.

Na sequência da atividade, a pesquisadora-educadora propõe aos alunos um comparativo relacionado ao âmbito das animações assistidas durante as intervenções pedagógicas:

PESQUISADORA: Pessoal, e me falem uma coisa. A gente viu duas animações aqui, essa e Zootopia. Que que vocês acham que essa animação tem de diferente de Zootopia? Quais são as diferenças entre esses dois tipos de animação?

AF3: Que em Zootopia tem fala.

PESQUISADORA: Que mais?

AF3: Você consegue entender. Porque esse você não consegue entender nada... e Zootopia tem começo, meio e fim.

PESQUISADORA: Esse você achou que não?

AF3: Não.

AM6: Psora, em Zootopia tem uns boneco mais bonitinho.

PESQUISADORA: Você achou os personagens de Zootopia mais bonitos, então?

AM6: Ah, lá eles tem corpo, é mais bem feitinho. Esse daí parece que é um monte de desenho de criança. E tem hora que n’O Menino e o Mundo parece que os desenho tão usando uma máscara muito feia...

AF7: Ai psora, eu acho Zootopia alegre. Aí quando cê vê Zootopia, cê fica feliz. Aí quando cê vê O Menino e o Mundo cê fica tipo: ãhn?

AM8: Ah, dá pra entender algumas coisa sim, vai... a mensagem que ele quer passar a gente entende.

AM5: E não sente nada, né.

PESQUISADORA: Ué, mas semana passada vocês me falaram que sentiram...

AF4: Assim, a gente sente alegria, tristeza... a gente tem sentimento quando vê O Menino e o Mundo. Mas a gente precisa pensar... tipo, pensar pra entender. Tipo: “ah, isso tá acontecendo por causa disso, disso e disso. Coitado do Menino”. Então a gente não sente direito, assim.

AM5: Nossa, num entendi nada, AF4...

AF4: Ai, nem eu sei se eu entendi o que eu falei. [Atv.2, linhas 443-468]

Nestes argumentos, novamente o “não entendimento” desponta como um pretexto da resistência e da preferência de alguns dos alunos por *Zootopia*. Aqui, no entanto, ele aparece sob a perspectiva da cisão entre sentir e pensar: segundo a colocação de AF4, a necessidade do pensamento minimiza as sensações e os sentimentos que decorrem da experiência com o filme. Já em *Zootopia*, diferentemente de *O Menino e o Mundo*, as sensações e o prazer são fluidos. Como

apontado por AF3, isso se deve ao fato de que Zootopia tem começo, meio e fim; além disso, como coloca AM6, em Zootopia as imagens são “mais bonitas”, gerando o equilíbrio perfeito que corrobora com o suposto entendimento.

Tais colocações expressam em larga medida o poder de atuação da indústria cultural, que promete aos seus consumidores a satisfação imediata do prazer – que, na realidade, se restringe a um pré-prazer que se cristaliza em si mesmo. Como colocam Horkheimer e Adorno (1985, p. 131), “A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo”. Com isso, o espectador se mantém na esfera do reconhecimento, uma vez que romper com este fluxo exige grande esforço.

Esse esforço transparece na colocação de AF4: “[...] a gente sente alegria, tristeza... a gente tem sentimento quando vê *O Menino e o Mundo*. Mas a gente precisa pensar... tipo, pensar pra entender”. A aluna, em sua colocação, reforça o próprio caráter antifílmico presente em *O Menino e o Mundo* não gera o prazer imediato, tal qual no âmbito do entretenimento produzido pela indústria cultural. Pensar implica fazer relações, recorrer à memória e à imaginação, e o esforço de tal processo lhe incomoda. *O Menino e o Mundo* exige presença de seu espectador, e, por isso, percebe-se que a experiência de assisti-lo se distancia do modelo da distração. Todavia, nem todos os estudantes compartilham desta mesma leitura:

AF7: Eu discordo que Zootopia dá pra pensar mais, porque *O Menino e o Mundo* fala mais da realidade, e Zootopia nem tanto.

ALGUNS ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Fala sim! Oxi! Claro que fala!

AF7: É porque tá mostrando, é... tá falando sobre, é... a vida das pessoas. Tá falando sobre o governo, sobre o povo, sobre os direito dos povo... aí agora Zootopia é uma animação que tá falando de umas planta que dá uma injeção que é uma bolinha, que ela bate nos outros, e aí os cara fica doidão e vai atacar os outros. Não faz sentido. *O Menino e o Mundo* faz a gente pensar muito mais na vida das pessoas. Na vida de verdade.

AF11: Eu acho que os dois. São os dois que fazem a gente pensar. Ó, *O Menino e o Mundo* ele fala mais, é... o que ele fala mais é da política. Essa coisa das... dos trabalhadores, das empresas, é isso aí. E já o Zootopia fala mais sobre o preconceito, sobre... a gente conseguir alcançar os nossos sonhos e tal.

[...]

AM1: Psora, psora... eu acho que... que quem fala mais da realidade é *O Menino e o Mundo*, porque ele fala das condições dos homens, tipo aquele cara lá... que pega... que tem o cachorrinho. Ele tá doente, aí o xerife vai lá e expulsa o cara de lá... pô! Não dá, né... aí tem lá também do governo, que vai fazendo as coisa e tal...

AM8: E tem umas coisa também que... ai, não sei explicar.

PESQUISADORA: Tenta.

AM8: Tipo... vamo supor o... o Bolsonaro. O povo vai brigar pra caramba com ele porque ele quer vender a Amazônia, quer tirar emprego, quer isso, quer aquilo. O filme mostra que o povo tem que lutar pra fazer esse governo não colocar máquinas no lugar dos trabalhadores, pra ter emprego pra todo mundo...

PESQUISADORA: Pessoal, vocês acham então que esses dois filmes tem jeitos diferentes de falar sobre a realidade?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim.

AF7: Eu ainda acho que *O Menino e o Mundo* é mais real.

AF6: Eu acho que os dois falam, mas *O Menino e o Mundo* expressa mais a realidade.

AF4: Eu acho que *Zootopia* mostra de um jeito mais comum, que a gente já tá acostumado, que é o filme com final feliz e tal... essas coisa. E *O Menino e o Mundo* tem um jeito diferente de fazer a gente pensar. [Atv.2, linhas 485-497/536-553]

As colocações de AF7, AF11, AM1 e AM8 reforçam a hipótese de que, mesmo diante da resistência associada ao não entendimento, mais elaborações e associações complexas surgiram da experiência com *O Menino e o Mundo*. Diferentemente do trecho anterior, no qual parte das crianças afirmou que *Zootopia* permite reflexões mais profundas e sentimentos já conhecidos, neste momento da atividade há a defesa de que *O Menino e o Mundo*, embora de maneira não usual, dialoga com a realidade – algo que permite, em maior medida, “pensar mais”. Como colocado por AF7: “*O Menino e o Mundo faz a gente pensar muito mais na vida das pessoas. Na vida de verdade*”.

A vida de verdade, em seu argumento, parece ser aquela na qual pesam as disputas políticas, as relações de trabalho, os direitos. Parece haver certa identificação com algumas das temáticas abordadas em *O Menino e o Mundo*, algo que não ocorre em *Zootopia* – que apresenta uma narrativa pertencente a um universo distante. Isso se evidencia, especialmente, na colocação de AM8: de alguma forma, os conflitos apresentados em *O Menino e o Mundo* favoreceram a associação com a dinâmica política do tempo presente. Seja pelo fato de que Alê Abreu, até certo ponto, toma como referência de sua produção os regimes ditatoriais na América Latina, seja pela incandescência da polarização eleitoral no Brasil de 2018, AM8 identifica, em sua leitura do filme, que o conflito e que a luta são possíveis apenas no âmbito de um regime democrático. Por outro lado, o que o aluno não parece perceber é que esta mesma democracia elegeu Jair Bolsonaro – junto de seus discursos autoritários e antidemocráticos – como presidente da nação.

No que diz respeito à didática operada neste momento da intervenção pedagógica, é possível perceber que o debate sobre as questões colocadas pela pesquisadora-educadora ocorre

por meio de um tipo de interação democrática: todos tem liberdade, aqui, para se posicionar, para construir argumentos de maneira coletiva, de modo que as experiências particulares em relação aos filmes não sejam desconsideradas, mas sim tomadas como parte relevante do processo. Tal constatação se abre em direção aos seguintes questionamentos: qual o peso de tal interação pedagógica na experiência com a linguagem cinematográfica? Quando lançamos mão da reflexão sobre os sentidos de uma pedagogia do cinema, de que maneira a forma da interação se torna determinante ao processo formativo? Seria possível pensar em diferentes níveis de interação didático-pedagógica no âmbito de uma prática docente autoritária e repressiva?

Na sequência da atividade, a pesquisadora-educadora recorre a uma estratégia didática que, até então, não havia sido utilizada: ao contrário de apresentar aos alunos uma cena do filme para discussão, ela lhes apresenta um *frame* de uma das cenas iniciais de *O Menino e o Mundo*:



Imagem 12: Frame de *O Menino e o Mundo*

PESQUISADORA (*projetando a imagem na tela*): Pessoal, ó. Vamo pensar um pouquinho. Quando vocês veem as imagens de um filme de animação comum, como elas são?

AF7: Elas parece que tão tudo aqui perto da gente.

AM8: Parece que é mais real.

PESQUISADORA: É. Por exemplo, quando a gente vê Zootopia, a gente consegue perceber vários detalhes, vocês não acham?

AM5: Os bichinho é perfeitinho...

PESQUISADORA: N' O Menino e o Mundo a gente consegue ver isso?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não.

PESQUISADORA: Esse desenho, ele parece real?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Parece um desenho, um desenho desenhado, um desenho de um menino!

PESQUISADORA: Vamo olhar pra essa imagem. O que vocês conseguem identificar nessa imagem?

AF6: Que tem uma árvore, aí tem um galho pra fora que tem tipo uns tapete pendurado, e umas folha.
 PESQUISADORA: Você acha que o principal aqui é a árvore?
 AF6: É o que dá pra ver mais, acho... mais do que as outras coisas da imagem.
 PESQUISADORA: Quem mais?
 AM7: A árvore parece com um pavão, e tem os olhinhos ali naquela parte...
 ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Ah, é verdade! Que legal!
 PESQUISADORA: Você acha que a árvore parece um pavão, então. Os olhinhos tão aonde? Aqui?
 AF6: Não, aqui ó. Aqueles mais escuros.
 PESQUISADORA: Vem aqui me mostrar.
 (*AF6 se levanta e vai até a imagem*)
 PESQUISADORA: Ah tá. Agora eu enxerguei.
 AF4: Tem um lado do céu que tá branco e o outro que tá azul.
 AM2: Psora, e ali... ali, aquela folha, parece que é um peixe...
 PESQUISADORA: Parece mesmo, eu também achei. [Atv.2, linhas 565-595]

Embora tal exercício de observação pareça se distanciar das questões colocadas pela pesquisadora-educadora até então, entendemos que há, aqui, uma intencionalidade bastante evidente – qual seja, propor que os alunos exercitem o olhar criador a partir da imagem delimitada pela narrativa fílmica. Aqui, a hipótese é de que a pesquisadora-educadora propõe que os estudantes, de maneira explícita, exercitem a imaginação e a fantasia – algo que ocorre não de maneira estrita e direcionada, mas sim gerida pela liberdade de ir além daquilo que é dado pelo filme. Enquanto metáfora, tal exercício parece estar vinculado à desmistificação da ideia de que as imagens, quando apresentadas ao público, obrigatoriamente devem estar submetidas a uma leitura unívoca: é possível que o espectador crie a partir das imagens cinematográficas, que ele, ao portar-se livre e ativamente, as tome como ponto de partida para novas significações e construções sensíveis e intelectivas. Ao passo que esse processo criativo já tenha ocorrido durante a experiência com *O Menino e o Mundo*, quando das leituras que os estudantes fizeram acerca da narrativa fílmica, o exercício proposto pela pesquisadora-educadora neste momento aponta que tal processo não se restringe à narrativa, unicamente, mas se estende à forma estética do filme.

Por outro lado, a sequência da atividade revela que tal exercício também é ponto de partida para a discussão sobre os sentidos dos materiais utilizados na produção e na configuração estética que emergem em *O Menino e o Mundo*:

PESQUISADORA: Pessoal, e vocês conseguem perceber... por exemplo, em muitas animações, a gente consegue perceber que as texturas, os materiais usados remetem àquilo que é digital, né. Aqui, nessa imagem, e no filme,

falando assim mais geral... vocês veem alguma diferença nas texturas, nos materiais? Isso aqui parece uma imagem digital?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não!

AF4: Eu acho que é feito com lápis, borracha, lápis de cor, é... régua...

AF3: Mão.

(*Alunos riem*)

AF4: Nossa AF3, deixa eu responder em paz...

AF11: Papel, tinta...

(*Todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo*)

PESQUISADORA: Pessoal, um de cada vez.

AF7: Eu acho que parece imagem de desenho feito com lápis, papel, tinta também...

AF3: E a mão.

AF7: AF3, fica quieta por favor?

AF3: Agora eu já falei o que eu queria falar.

AM1: Não parece que ele usou régua pra desenhar isso, né.

PESQUISADORA: Então você acha que alguém fez esses desenhos, mesmo? Eles não foram produzidos por computador ou algo do tipo?

AM1: Eu acho que foi feito à mão. [Atv.2, linhas 626-646]

Embora o material artístico – que traz a marca da historicidade sedimentada e do desenvolvimento técnico da sociedade – não deva ser considerado em uma perspectiva restrita, entendemos que a discussão proposta pela pesquisadora sobre a temática é relevante devido à própria configuração estética de *O Menino e o Mundo*. Tal configuração, ao contrário de buscar o hiper-realismo imagético, é modulada pela construção de traços bidimensionais feitos com lápis de cor e giz de cera, colagens, que posteriormente foram animados digitalmente. Neste sentido, entendemos que tal configuração merece atenção no âmbito das intervenções pedagógicas por se fazer também enigmática.

É interessante que a construção imagética em questão guarda algo da dimensão humana de seu produtor, e isso parece ter sido notado pelos alunos. Primeiramente por AF3, em sua insistência de que a “*mão*” pode ser considerada um material utilizado no filme. Diferentemente de seus colegas, que, não erroneamente, citaram materiais como lápis, borracha, lápis de cor, tinta, a aluna percebe que há algo de individual na imagem: algo que vai além daquilo que é meramente industrial, que distancia *O Menino e o Mundo* de uma mera produção em série. E, na sequência, há ainda um segundo indício da percepção da carga humana que permeia tal material fílmico:

AM7: Sabe o que ele deve ter usado pra desenhar também? Imaginação.

PESQUISADORA: A imaginação é um material?

AM7: Não... mas precisa dela pra fazer a história, né. O filme, os desenhos... [Atv.2, linhas 649-651]

Seria a colocação de AM7 um indício de que o aluno percebera, na obra fílmica, algo que se distancia das produções que tolhem a imaginação e a fantasia? Seu argumento é carregado em densidade. Diante da questão da pesquisadora-educadora, que lhe apresenta um questionamento bastante provocativo e desmobilizador, AM7 justifica que a imaginação não configura um material, de maneira específica, mas ela é parte do processo de criação fílmica. O que o aluno parece não notar é que tal faculdade pertence não apenas ao produtor ou diretor: ela configura, também, as formas de criação fílmica realizadas pelos espectadores, de maneira geral, e por eles próprios, especificamente, quando das leituras diversas que decorreram da experiência com *O Menino e o Mundo*.

Como um momento final da intervenção pedagógica, a pesquisadora-educadora toma como subsídio da discussão um trecho do filme assistido. Embora não explicitamente, tal discussão é relacionada também ao âmbito dos materiais:

(Alunos silenciam para assistir ao trecho do filme, no qual a imagem animada é queimada e, por baixo desta, filmagens associadas à indústria madeireira, ao dinheiro, são exibidas)

PESQUISADORA: E aí, que que vocês acharam dessa cena? O que que vocês acham que ela quis mostrar pra gente?

AF7: Psora, eu acho que quis dizer assim... que quis dizer a renovação, só que com as máquinas. Aí, antes, os cara que tava colhendo algodão. Depois veio aquela máquina e começou a pegar os algodão. Aí, também, é... começou a aparecer aquelas imagens da terra destruída lá, e aí começou a aparecer umas notas de dinheiro. Aí eu acho que quis mostrar que tudo essa destruição é pra ganhar dinheiro.

AF6: Não teve a luta lá, dos dois pássaros? Então, o governo que ganhou eu acho que criou... é... ele se deu a vontade pra ir lá destruir mais lugares.

PESQUISADORA: Você acha que ele se sentiu a vontade pra destruir mais lugares?

AF6: É. Ele se sentiu a vontade por ter ganhado. Aí foi lá e ele tirou tudo... cortou tudo as árvores e começou a aumentar o desmatamento. Matou tudo. Tipo o que vai acontecer agora, né... que o Bolsonaro ganhou.

AM9: O Bolsonaro é a fênix preta. [Atv.2, linhas 795-808]

As leituras dos alunos sobre a cena estão predominantemente vinculadas à contextualização do debate ambiental no Brasil. Ao mesmo tempo em que há uma forte mobilização nacional e internacional atenta à urgência da preservação da floresta amazônica, por exemplo, tem-se o outro lado de tal discurso que, nos argumentos das crianças, se corporifica na figura já citada de Jair Bolsonaro: o recém-eleito presidente, na contramão das propostas de proteção ambiental, deixava claro já em 2018 o seu posicionamento contrário a organizações não governamentais como o *Greenpeace*, bem como sua proximidade com os ruralistas. Neste sentido,

as leituras dos estudantes parecem afinadas à reflexão crítica acerca de tal questão, uma vez que associam a vitória da “*fênix preta*”, no filme, a um prognóstico em relação ao futuro próximo do Brasil – um futuro que, tal como a fênix, guarda traços de um passado que não morre, mas ressurge, novamente, sob a roupagem de algo “novo”. Todavia, em sua proposta, ao contrário de explorar o debate sobre tal leitura que despontou espontaneamente da experiência dos estudantes, a pesquisadora-educadora direciona os alunos para a reflexão sobre os sentidos da forma com que tal cena é estruturada:

PESQUISADORA: E me fala uma coisa. Me falem uma coisa. Por que que vocês acham que nessa parte... o filme todo é de animação, né?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim.

PESQUISADORA: E nessa cena tem um plano que não é de animação. Por que que vocês acham que ele foi colocado nesse filme desse jeito?

AM2: Porque tá mostrando o que que tá acontecendo na vida real.

AM6: Tá mostrando o que que... tipo assim, o filme tá mostrando a relação entre a nossa vida real e o desenho.

AF7: É, ele tá mostrando o que que tá acontecendo com o planeta.

AF6: Eu acho que mostra essa parte porque... o filme, nesse momento, tenta se expressar no desmatamento, sabe? Aí, como ele não queria fazer um desenho pra expressar isso, acho que ele quis mostrar que aquilo acontecia de verdade, verdade mesmo. Verdade verdadeira, sabe.

PESQUISADORA: E por que que ele não quis fazer um desenho pra mostrar isso?

AF6: Porque se ele fizesse um desenho ele iria... ele poderia... ele iria desenhar o desmatamento, ele não iria mostrar pra gente ver com os próprios olhos.

AF7: Acho que ele queria que as pessoas vissem a própria realidade ali.

PESQUISADORA: Mas a animação não fala sobre a realidade, AF7?

AF7: Fala. Mas é diferente ver aquilo que tá real do que o que tá no desenho. Parece que dá mais... dá mais a sensação de que é verdadeiro. [Atv.2, linhas 810-829]

A pesquisadora-educadora, neste momento, opta por tentar explorar novamente a forma com que a realidade é transformada em imagens fílmicas em *O Menino e o Mundo* – tanto no que diz respeito ao universo animado quanto à cena em questão. Cogitamos por hipótese que, em sua proposição didática, há uma tentativa de trazer para o debate o contexto a partir do qual as críticas dos estudantes são construídas: em outras palavras, ela parece intencionalmente ampliar o momento da crítica em direção ao seu ponto de partida, que é a construção cinematográfica. No entanto, entendemos que a mediação pedagógica e suas questões, neste momento, ao contrário de terem engendrado as associações pretendidas, restringiram os estudantes a um nível bastante superficial de reflexão. Neste sentido, pensamos ser válido questionar: em que medida o aprofundamento da discussão sobre a crítica inicial dos estudantes teria sido uma estratégia didática mais conveniente?

Em que medida a pesquisadora-educadora, por priorizar sua proposição pedagógica e não as leituras dos estudantes, acabou por tolher um movimento relevante da crítica?

Por ter sido essa discussão realizada logo ao final da atividade, interpretamos que não houve tempo suficiente para seu aprofundamento. Neste momento, este e outros elementos enigmáticos parecem ter se deixado em aberto. Em termos didáticos, essa abertura pode ser entendida como um desafio à incompreensão tanto alegada pelos estudantes: a partir daqui, eles deverão elaborar individualmente os diversos enigmas que permanecem irresolutos:

PESQUISADORA: Pessoal, olha só. Uma última questão bem rápida. Vocês comentaram que não tinham entendido muita coisa do filme. Que não tinham gostado porque não tinham entendido. Com essa nossa conversa, deu pra entender melhor?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim!

AM8: Deu pra entender melhor, mas não tudo, né...

AF7: Mas agora a gente sabe porque que foi feito de um jeito diferente.

AM2: Mas eu ainda não entendi aquele monte de pai saindo do trem...

[Atv.2, linhas 830-836]

Tem-se, em tais enigmas, aquilo que permanece na tensão entre o que a pesquisadora, enquanto educadora, pode lhes ensinar, e a autonomia da experiência estética com *O Menino e o Mundo*.

PARTE III – PISTAS PARA UM EXERCÍCIO INTERPRETATIVO

CAPÍTULO 6 – O PRECONCEITO DE ASSISTIR E O BOM ESPECTADOR

Uma vez interpretado o sentido da experiência estética com os filmes apresentados e discutidos durante as intervenções pedagógicas, entendemos ser necessário avançar em direção a uma interpretação mais acurada acerca da significação de tal experiência frente às nossas aspirações iniciais. Tal interpretação, por seu turno, está circunscrita a uma contradição basilar que, de maneira geral, se revelou por meio da reconstrução empírica: ao mesmo tempo em que a experiência que os estudantes estabeleceram com os filmes apresentou fortes marcas do modelo de recepção fílmica característico do entretenimento, já consolidado pela indústria cultural, houve, concomitantemente, uma espécie de *abertura* à experiência com a linguagem cinematográfica, que até certo ponto se aproxima de uma experiência subjetiva mediada pela fantasia, pela imaginação e pela memória. Ao mesmo tempo em que tal contradição atravessa os processos individuais de elaboração subjetiva, ela é lida também como parte da dinâmica coletiva que se estabeleceu em sala de aula.

Tomando-a como ponto de partida, buscaremos, neste capítulo, aprofundar as reflexões em torno desta contradição que emerge como um dado proveniente da empiria. Tais reflexões se desdobram, de maneira geral, nas seguintes questões: de que forma este paradoxo se impõe à formação sensível e à experiência? O que permitiu certo grau de abertura dos estudantes à experiência com os filmes apresentados durante as intervenções? E em que medida tal abertura se enuncia como um elemento relevante para apurarmos nossas leituras em torno do significado da experiência estética com a linguagem cinematográfica, elucidadas na primeira parte desta tese e fundamentadas na teoria crítica de Adorno?

Levando em conta tais questionamentos, coadunados ao cerne da discussão que será aqui apresentada, organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira delas, daremos atenção à forma com que esta contradição – ou, em outros termos, este *paradoxo da experiência* – se revela. Buscaremos aprofundar a discussão sobre seus sentidos a partir dos argumentos dos estudantes: especificamente, de suas considerações finais acerca da experiência com os filmes assistidos durante as intervenções pedagógicas. Para tanto, tomaremos como subsídio algumas das reflexões estabelecidas por eles durante o último encontro com a pesquisadora, na atividade “*roda de conversa sobre cinema*”¹²⁰. Optamos por inserir tais argumentos no âmbito desta discussão sobre a experiência uma vez que, em nossa leitura e interpretação, eles sinalizam de maneira significativa algumas das tensões que a contradição em questão impõe à experiência estética, tais

¹²⁰ Também reconstruída por meio do aporte da Hermenêutica Objetiva.

como a força da integração, a semiformação do gosto e o apego inconsciente ao modelo *mainstream* imposto pela indústria cultural. Neste sentido, nos pautaremos nestas falas, que, no limite, revelam as fragilidades e as potencialidades da experiência com a linguagem cinematográfica nas intervenções pedagógicas.

Já na segunda seção, nos desprenderemos dos argumentos dos estudantes para caminhar em direção à apresentação de algumas reflexões em torno dos sentidos da abertura à experiência com a linguagem cinematográfica, especificamente. Por nos chamar a atenção desde nossas análises preliminares e por emergir de nosso contato com a empiria, entendemos que este dado incide sobre nossas considerações iniciais acerca da experiência do espectador de cinema – fomentando, deste modo, desdobramentos contributivos à reflexão teórico-crítica que busca interpretá-la.

Cogitamos a hipótese de que há algo na abertura dos estudantes à experiência com a linguagem cinematográfica que, junto da mediação pedagógica¹²¹, remete à acepção de um “*bom espectador*”. Adorno (2009), em sua caracterização dos tipos de comportamento musical, afirma que o “*bom ouvinte*” seria aquele que se encontra aberto à experiência: aquele que “[...] escuta além do detalhe musical; estabelece inter-relações de maneira espontânea e tece juízos bem fundamentados, que não se fiam em meras categorias de prestígio ou no arbítrio do gosto” (p. 61). Tomando a caracterização de Adorno (2009) como inspiração – sem desconsiderar as devidas mediações entre a recepção da música e a do cinema –, pensamos ser possível delinear alguns caminhos para se pensar quem seria o bom espectador. E, aqui, nossa leitura acerca de alguns dos motivos que permeiam o momento da abertura dos estudantes à experiência com os filmes durante as intervenções torna-se uma via para caracterizá-lo.

Entendemos que os sentidos da experiência que se revelaram por meio da reconstrução empírica parecem apontar que a disposição dos alunos detém algo que é próprio da infância – que, aqui, não é lida sob uma perspectiva idealizada ou idílica, mas sim como momento em que a orientação da razão dominadora não se encontra totalmente cristalizada. Diante desta constatação, apresentada neste momento de maneira breve e introdutória, pensamos ser possível tomar a infância – tal qual lida por Adorno (1992; 1994), Horkheimer e Adorno (1985) e, também, por autores como Agamben (2005) e Benjamin (2005), dentre outros – enquanto momento expressivo da experiência subjetiva do bom espectador. Com essa discussão, pensamos ser possível ampliar

¹²¹ Não desconsideramos o peso da mediação pedagógica sobre a disposição dos estudantes à experiência. No entanto, a dinâmica e os desdobramentos associados à didática serão abordados, de maneira detalhada, no próximo capítulo.

nossas reflexões em torno de uma racionalidade estética vinculada à experimentação da linguagem cinematográfica.

6.1. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: CONTRADIÇÕES E TENSIONAMENTOS

AF8: A gente às vezes tem *preconceito de assistir*, né.

PESQUISADORA: O que que é *preconceito de assistir*?

AF8: Tipo... se eu vesse só o título do filme lá, “A Pequena Vendedora de Sol”. Eu não ia ver na Netflix. Eu ia procurar um filme que eu já tinha ouvido falar.

AF2: Um filme que é mais famoso, você quer dizer, AF8?

AF8: É, um filme que é famoso, ou que tá sempre no cinema...

O “*preconceito de assistir*”, mencionado no título deste capítulo como uma referência à fala proferida por AF8 durante nosso último encontro, revela algo do peso da “razão contrária” que, segundo Adorno (2008, p. 244), tolhe e não deixa espaço para a realização da experiência autônoma e filosófica com a arte. Este argumento nos chama a atenção não apenas pela sagacidade com que a aluna capta a forma com que as determinações socioculturais impelem os indivíduos em direção ao sempre idêntico, mas também por revelar uma das facetas da semiformação socializada que, em sua dimensão estética, se apresenta como parte da tensão que se impõe ao espectador.

Quando nos referimos ao *paradoxo da experiência*, que se revela nas intervenções pedagógicas e é demarcado pela contradição entre a força da educação dos sentidos promovida pela indústria cultural e a abertura à experiência com a linguagem cinematográfica, não podemos desconsiderar a significação da afirmação de AF8 no tocante ao movimento por meio do qual a faceta da educação do olhar toma corpo. O termo “*preconceito*”, por ela utilizado, remete a um *a priori* que, segundo a etimologia da palavra, associa-se a uma ideia pré-concebida sobre algo que é tomado, irrefletidamente, como um dado. Quando da consulta de seu significado, o preconceito é definido como “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (HOUAISS, 2005). A associação de AF8 parece tomar esta definição como premissa, uma vez que, em sua justificativa, ela utiliza como exemplo um dos filmes assistidos durante as intervenções pedagógicas: o título *A Pequena Vendedora de Sol*, devido ao seu parco sucesso nas grandes mídias, não seria sua primeira escolha – algo que se deve, precisamente, à preconcepção de que o valor atribuído ao filme deve ser medido em função de sua veiculação. Neste sentido, o critério através do qual o gosto se constrói se dá em uma associação

com o nível de sucesso do produto fílmico, que é assistido conforme os esquemas já estabelecidos da indústria.

Todavia, a acepção de um *preconceito de assistir* nos encaminha também à reflexão sobre os próprios esquematismos da indústria cultural, que se impõem de maneira apriorística ao espectador antes mesmo que lhe seja possível realizar escolhas autônomas. É neste sentido que Horkheimer e Adorno (1985) pontuam que

Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê a priori o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si. Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir. [...] a linguagem e os gestos dos ouvintes e espectadores, até mesmo naquelas nuances que nenhum método experimental conseguiu captar até agora, estão impregnados mais fortemente que nunca pelos esquemas da indústria cultural (p. 83/138).

A confiscação dos esquemas de percepção dos sujeitos pelos mecanismos da indústria cultural, segundo Horkheimer e Adorno (1985), remete à perspectiva kantiana sobre o entendimento, a sensibilidade e a razão, que, para os autores, são tomados de forma apriorística pelos esquemas da indústria por serem estes “[...] o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao consumidor” (LOUREIRO, 2006, p. 49). Isso não significa nada menos do que a reprodução da reificação no nível de nossas capacidades mais subjetivas, de modo a predeterminar as forma de compreensão da realidade. As categorias apriorísticas de entendimento, em que a reciprocidade das percepções ordenadas pela intuição sensível espaço-temporal deveria ocorrer pela mediação dos esquemas transcendentais – tal como definido por Kant –, agora é tomada pela indústria cultural – que se torna o *a priori* de nossa percepção.

O cinema, nesta situação, atua nesta dinâmica através da organização de sua produção, fundamentada na antecipação das reações dos espectadores: “*Kant antecipou de modo intuitivo o que somente Hollywood realizou conscientemente [...]*”, como destacado no último excerto. Isso significa que suas imagens são pré-concebidas de modo a anteceder os esquemas de percepção dos sujeitos, o que oblitera a necessidade de qualquer raciocínio, visto que o próprio filme se encarrega de fornecer os esquemas através das mensagens, dos clichês narrativos, do tipo de montagem, dos protocolos estéticos, enfim, de todas essas *camadas* que permitiriam ao público uma reação automática e imediata. Utilizando a oferta de produtos que se mostram sempre os

mesmos, ela “[...] reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (ADORNO, 1986, p. 95), perpetuando uma situação de heteronomia que não é percebida como tal.

Adorno (1975), em suas reflexões acerca da regressão da audição, deixa claro que a privação de liberdade faz com que os sujeitos sintam-se ilusoriamente participantes do sistema, através de suas escolhas, quando, em realidade, “[...] os ouvintes e consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente” (p. 177). Da mesma forma que os ouvintes da música identificam-se com os fetiches presentes nas músicas de sucesso, o espectador se identifica com o filme através dos clichês por ele veiculados. Tais clichês, que possuem uma aparente transparência, são vendidos com a finalidade de gerar nos sujeitos a ideia de que as cenas expressas no filme – produto escolhido e consumido através da “livre” escolha – retratam algo que integra seus desejos e seus sentimentos.

É neste sentido que o *preconceito de assistir*, notado por AF8, expressa certo caráter dialético por perpassar tanto as dimensões mais evidentes, tais como as supostas “escolhas” dos indivíduos e a formação do gosto, quanto as camadas mais profundas da configuração da subjetividade. Ao mesmo tempo em que o fato de aluna reconhecê-lo enquanto uma das facetas da educação do olhar nos sugere que ela chega a uma conclusão acertada, por meio de um esforço autorreflexivo sobre a dinâmica cultural na qual todos estamos inseridos, há certo tom de conformidade em sua fala – uma vez que ela afirma que, caso não fosse a situação em que o filme *A Pequena Vendedora de Sol* foi exibido, ele não seria escolhido frente à outros títulos cujo reconhecimento é imediato. Em seu conformismo revela-se um dos limites centrais que se impõe à reeducação do olhar: a despeito do processo formativo escolar ocorrido durante as intervenções, que até certo ponto fomentou a experiência estética com os filmes apresentados, há que se considerar que a educação da sensibilidade é visceral quando da subsunção das camadas mais profundas da constituição subjetiva à lógica da indústria cultural.

Tal limite se revela não apenas na fala de AF8, sendo constatado em diversos momentos das intervenções pedagógicas, como já pontuamos no capítulo anterior. Se antes as resistências se apresentaram de modo subjacente à experiência com cada um dos filmes exibidos, de maneira particularizada, aqui, nesta discussão final, elas se apresentam como resposta ao contexto geral em que as atividades foram realizadas:

PESQUISADORA: Então hoje a gente vai conversar, eu vou fazer algumas questões pra vocês. Mas vocês também podem colocar questões se vocês

quiserem, tá. São questões sobre as nossas atividades nesses últimos meses. Tudo bem?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim.

PESQUISADORA: Nós assistimos vários filmes aqui, né. Vocês lembram? (*Todos falando ao mesmo tempo*)

ALUNOS: Sim! Zootopia! Zootopia! Zootopia!

PESQUISADORA: Zootopia foi o primeiro filme que a gente assistiu?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não! Foi a chegada do trem! O do trem!

PESQUISADORA: Isso. Foi A chegada do trem na estação, dos Irmãos Lumière.

AF1: Depois foi Zootopia...

PESQUISADORA: Isso, Zootopia.

AF12: Depois a vendedora de Sol.

PESQUISADORA: A pequena...

ALUNOS (*completando*): vendedora de Sol.

PESQUISADORA: Depois d'A pequena vendedora de Sol, o que foi? Quem lembra?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Couro de gato!

PESQUISADORA: E por último?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): O menino e o mundo.

Este é o trecho inicial da atividade *roda de conversa sobre cinema*. Após a saudação, tem-se uma primeira questão cujo pano de fundo parece ser a associação entre experiência e memória. Diante deste questionamento, os estudantes, imediata e irrefletidamente, mencionam, majoritariamente, o primeiro filme que lhes vêm em mente: *Zootopia, essa cidade é o bicho*. Apenas mediante o incentivo da pesquisadora os outros filmes são, então, mencionados.

O fato de *Zootopia* ter se sobressaído frente aos filmes que, em nossa leitura, guardam certa pretensão antifilmica, nos parece um indício de que, de maneira geral, o que os estudantes guardaram das intervenções é o reconhecimento daquilo que é idêntico. O *preconceito de assistir*, neste momento da roda de conversa, legitima seu espaço na rememoração do processo formativo ocorrido: as intervenções pedagógicas, ao fazerem frente aos hábitos já consolidados de consumo do entretenimento, resvalam em uma marca que já se encontra profundamente arraigada nos estudantes – estes que, em seus dez ou onze anos de vida, parecem já ter sido absorvidos pela configuração estética dos produtos da indústria.

Tal configuração, como já apontamos, perpassa também a semiformação do gosto, atravessando a dimensão das supostas escolhas dos indivíduos e se colocando entre estes e a experiência. Em nossa interpretação, o fato de os estudantes terem destacado, em primeiro lugar, a experiência com *Zootopia* parece estar associado também a esta dimensão, como pudemos observar na sequência do diálogo:

PESQUISADORA: A primeira questão que eu tenho pra vocês hoje é: vocês gostaram dos filmes que vocês assistiram aqui?

ALUNOS (*falando timidamente*): Sim.

PESQUISADORA: Vocês gostaram de todos os filmes?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Não... não muito. Dos que eu assisti sim.

PESQUISADORA: Ó gente, lembrando... um de cada vez. Levanta a mão pra falar. Fala, AF5.

AF5: Não.

PESQUISADORA: Não? Tá, então me fala. Do que que você não gostou?

AF5: Eu não gostei do Couro de Gato e d'O menino e o mundo.

PESQUISADORA: Do Couro de Gato e d'O menino e o mundo. Por quê?

AF5: Porque... o Couro de Gato é sem graça.

PESQUISADORA: Você achou sem graça?

AF5: Sim. E O Menino e o Mundo não deu pra entender... assim, depois que a gente conversou e você explicou deu pra entender. Mas não é aquele tipo de filme que a gente entende fácil. Tem um monte de coisa que é difícil, que tem que ficar pensando...

PESQUISADORA: Me fala uma coisa, AF5... o que que é um filme sem graça?

AF5: Que tipo, é... quando você vai assistir um filme de ação você fica: "bate nele, pega ele!", e quando você vai ver o Couro de Gato você fica (*se finge de estátua*), sabe? Não achei muito emocionante.

Com as justificativas de AF5, é possível perceber que, mesmo diante da constatação acerca da abertura à experiência, esta não abrange a dimensão do gosto já formatado em acordo com os padrões da indústria cultural. AF5 afirma não ter gostado de dois dos filmes que mais se distanciam do padrão *mainstream*. Em relação à *Couro de Gato*, AF5 afirma ter achado o filme "sem graça". Com sua justificativa, entendemos que a graça reside em momentos de intensa ação: revela-se, aí, a forma com que a grande indústria estimula o hábito de ver cenas intensas, carregadas e saturadas de estímulos, densas de velocidade, capazes de fazerem os sentidos perderem o fôlego, e que, por seu turno, impedem elaborações mais densas acerca do que foi assistido. Em outra direção, sua justificativa em relação ao fato de não ter gostado de *O Menino e o Mundo* reside em um argumento já discutido anteriormente, e que também é associada à semiformação estética promovida pelo cinema *mainstream*, qual seja: a recusa ao esforço do pensamento e a exigência de que a obra fílmica apresente ao espectador todas as chaves de leitura e interpretação.

Ao mesmo tempo em que a dimensão do gosto, segundo Adorno (1975) em sua análise acerca da regressão da audição, não pode ser tomada exclusivamente como um parâmetro da experiência – uma vez que "O próprio conceito de gosto está ultrapassado" (p. 173) por ser subsumido à produção e veiculação de artefatos essencialmente subsidiados pela uniformidade e pela padronização e, por isso, "A experiência artística só é autônoma quando se desembaraça do

gosto” (ADORNO, 1970, p. 31) –, esta mesma dimensão torna-se um suposto critério de ilusória escolha, imposto pelo aparato de produção e reprodução. Como aponta Carone (2003) sobre o ouvinte e a música: “[...] o ouvinte não seleciona ou prefere as canções de modo espontâneo e livre, mas é subjetivamente levado a crer que assim o faz” (p. 80).

No que diz respeito à experiência do espectador, o apego à dimensão do gosto torna-se uma barreira à reeducação do olhar uma vez que, ao centrar-se em suas supostas preferências – circunscritas, em realidade, à identificação com o produto –, é recusada a experiência profunda com cinematografias que se distanciam daquela já formalizada pelo aparato *mainstream*. A tendência é que o processo de autorreflexão crítica esmoreça frente à força da integração e da heteronomia. Tem-se, como consequência, a debilidade do indivíduo, que se desprende de qualquer julgamento ou reflexão mais densa quando “assiste” – ao filme ou a qualquer outro aparato que lhe permita distrair-se.

Na sequência da atividade, pudemos perceber que os mesmos filmes citados por AF5, com a justificativa de que não lhe agradaram, foram mencionados também por outros estudantes. Contudo, aqui os argumentos crescem em complexidade no que diz respeito à contradição que atravessou a experiência ocorrida durante as intervenções pedagógicas:

AF2: Eu não gostei do Couro de Gato nem d’O menino e o mundo.

PESQUISADORA: Por quê?

AF2: Do Couro de Gato eu não gostei porque tem partes que o menino rouba, que faz maldade com o gatinho... eu entendi que eles queria mostrar a realidade lá da... lá da favela. De como que era o Brasil. E isso é legal. Mas eu achei que ele faz isso de um jeito muito realista. Podia ter feito de um jeito mais... sei lá, de um jeito menos sofrido. E d’O menino e o mundo também porque é difícil de entender. Você explicou, eu entendi muita coisa, mas tem umas partes que eu acho que não tem explicação.

PESQUISADORA: Que não tem explicação nenhuma?

AF2 (*rindo*): É!

PESQUISADORA: Então por que essas partes que não tem explicação fazem parte do filme?

AF2: Ah, não sei, tem que ver pelo lado de quem fez o filme, né... ou a gente imaginar a explicação, sei lá.

PESQUISADORA: Entendi. Quem mais quer falar?

AM4: É, eu não assisti dois. O Couro de Gato e A pequena vendedora de Sol. E eu não gostei d’O menino e o mundo.

PESQUISADORA: Por quê?

AM4: Porque não dá pra entender sozinho. Se eu fosse assistir na minha casa, sem aquela conversa que teve depois... eu não ia entender nada. Tipo, se meu irmão assistisse ele nem ia terminar porque ele já não ia entender nem o começo... porque tipo, não dava pra entender o que eles falavam...

AF12: Eles nem falavam! Falavam tudo ao contrário!

AF2: Mas isso tem uma explicação, AF12. É porque o filme mostra o olhar do menino...

AF12: Mas mesmo assim, não é todo mundo que entende... é coisa que tem que forçar o cérebro pra entender.

PESQUISADORA: Pessoal, quem mais quer falar sobre os filmes que gostou e não gostou?

AF12: Helga, eu não gostei do Couro de Gato e d'O menino e o mundo.

PESQUISADORA: Olha só, igual seus colegas.

AF12: É. O Couro de Gato é um filme estranho... porque... por que usar o gato pra fazer tamborim? O gato é tão fofinho! Eu sei, eu sei... é pra falar sobre a favela e tal e tal. Mas num consegui gostar. É meio que filme pra adulto assim, porque mostra muito sofrimento.

Mesmo diante da afirmativa categórica de que *Couro de Gato* e *O Menino e o Mundo* são filmes que não lhe agradam, as justificativas parecem abranger argumentos que, até certo ponto, colocam em cheque o critério do gosto como única forma de relação possível com os filmes assistidos e com a linguagem cinematográfica, em geral. AF2, em seu argumento, afirma explicitamente *entender* a relevância de *Couro de Gato* no seio de uma produção cinematográfica que alude à formação social do Brasil e à forma com que seu peso recai sobre o processo de favelização. Esse entendimento – apesar de atravessado pela insatisfação com a forma do filme, que, segundo a aluna, poderia ter sido apresentado de uma maneira “*menos sofrida*” e “*menos realista*” (exatamente o que a indústria cultural, por meio dos clichês, promete e cumpre) – parece indicar uma fissura no tipo de recepção fílmica que é modulada exclusivamente pelo entretenimento e pela diversão. Seus argumentos, aqui, se distanciam em larga medida daqueles enunciados nas primeiras intervenções pedagógicas, nas quais o interesse e a curiosidade em relação aos filmes se mantinham restritos às camadas mais superficiais, tais como os efeitos especiais. Sua fala demonstra amadurecimento – também no que diz respeito à justificativa relacionada a *O Menino e o Mundo*, segundo foco de sua crítica.

Em relação a este, AF2 ressalta, tal como já afirmado por grande parte dos estudantes, que a grande dificuldade reside na falta de compreensão acerca da narrativa fílmica, e isso se torna um critério que a leva a não gostar do filme. Evidentemente, a dificuldade de compreensão foi incansavelmente mencionada durante as discussões que ocorreram durante e após sua exibição – e entendida, por nós, como uma contradição, uma vez que suas reflexões em torno de *O Menino e o Mundo* se apresentaram de maneira bastante complexa. O que nos chama a atenção na justificativa de AF2, no entanto, é que a aluna parece compreender, agora, a linguagem cinematográfica como fruto de uma dinâmica que é demarcada por escolhas estéticas e políticas, e estas, por seu turno, ressoam sobre a forma como se dará a recepção do filme. Em sua afirmação de que “[...] *tem que ver pelo lado de quem fez o filme, né... ou a gente imaginar a explicação, sei lá*”, parece haver uma compreensão acerca das intencionalidades que permeiam os diversos tipos de cinematografias

– ou, ao menos, que essas intencionalidades existem e compõem as camadas de significado do objeto fílmico. Ela demonstra reconhecer, ainda, que o espectador pode ser parte do filme; em outras palavras, a multiplicidade de filmes que são reconstruídos no momento da recepção, que são criados, é apontada como algo relevante quando AF2 cita a possibilidade do uso da imaginação.

Diante de sua colocação, a contradição se torna mais evidente: ao mesmo tempo em que a semiformação do gosto parece se fazer uma barreira quase intransponível, uma vez que a dimensão da sensibilidade se mostra propensa à indústria cultural, o processo formativo ocorrido durante as intervenções pedagógicas, ao apresentar aos estudantes a possibilidade da experiência por meio de outras vias de produção cinematográfica, iluminou alguns pontos que, antes, permaneciam ocultos. Esse movimento, ao que parece, gerou uma crise no processo semiformativo. Contudo, não se trata de uma crise cabal – algo que se evidencia no argumento de AF12: “[...] eu sei, eu sei... é pra falar sobre a favela e tal e tal. Mas num consegui gostar”. Na afirmativa de que a aluna não conseguiu gostar de *Couro de Gato*, está implicada a assertiva de que ela, ao menos, tentou e se esforçou para fazê-lo. Sua tentativa, todavia, é subjugada pela força da educação sensível já cristalizada e pela semiformação do gosto.

Este esforço, no entanto, não é lido como algo inválido no interior do processo formativo: nele, ao contrário, residem o limite e a potencialidade, o conformismo e o comportamento antifílmico, a integração e a autonomia – em uma dialética que não pode ser desconsiderada quando se pensa no sentido da experiência estética em um cenário no qual indústria cultural ocupa nossas casas, nossas escolas, nosso trabalho e nossa sensibilidade. Não se trata de pensar a crise na semiformação estética como um algo que acontecerá de maneira imediata, mas sim como um constructo autorreflexivo que é permeado por esse movimento dialético, compreendido como parte de nossa constituição subjetiva.

O trecho citado também nos dá alguns indícios de que tal constructo autorreflexivo guarda algo da linguagem cinematográfica em sua dimensão de uma arte que é, essencialmente, coletiva. AM4, antes, afirmara que *O Menino e o Mundo* “[...] não dá pra entender sozinho. Se eu fosse assistir na minha casa, sem aquela conversa que teve depois... eu não ia entender nada. Tipo, se meu irmão assistisse, ele nem ia terminar porque ele já não ia entender nem o começo [...]”. O “outro”, aqui, é designado como parte da formação: o coletivo cumpre com o papel de completar sua experiência. Seu argumento parece indicar que na individualidade, a tendência é que o sujeito desista do enfrentamento à semiformação cristalizada e recorra àquilo que já conhece, ao consumo irrefletido do produto fílmico como entretenimento – ou, neste caso, à

negação de uma experiência mais profunda com artefatos culturais que se distanciam daqueles vinculados ao reconhecimento. A dimensão da coletividade, ao que parece, encontra espaço cativo na sala de aula: embora AM4 se refira ao entendimento como uma compreensão total (e, a busca dessa compreensão, por si só, constitui um limite das intervenções), ele utiliza o termo “conversa” para se referir aos debates que ocorreram após a exibição do filme. O uso deste termo, em nossa leitura, parece indicar que, para AM4, o compartilhamento das experiências em sala de aula engendrou um processo formativo-dialógico que se distancia daquele que ocorre em uma sala de aula tradicional.

No interior desse processo, torna-se possível uma espécie de elaboração das crises geradas pelas experiências individuais com os filmes – experiências que nem sempre convergem entre si, e que, por isso, são desmobilizadoras. Como no caso da fala de AM5, que se coloca na contramão das colocações de seus colegas:

AM5: Tipo, que nem cê tava falando de... de filme de adulto. Que tem coisa errada, roubo, que nem no Couro de Gato. Mas tipo, todo mundo aqui assistiu Vingadores. Todo mundo. Eu acho que todo mundo já assistiu pelo menos, né. E ninguém aqui ficou com vontade de sair por aí salvando o mundo. Então por que que vai ter vontade de sair roubando, se tem tanto filme por aí que mostra um monte de coisa assim? Todo mundo vê o homem-aranha e ninguém sai pulando por cima dos prédio. Todo mundo vê o desenho do pica-pau e não fica com vontade de se atirar lá da cachoeira...

(Todos os alunos riem)

AM5: ... é verdade! Então eu acho que depende muito do jeito que a pessoa assiste. Eu gostei do Couro de Gato sim, porque dá mensagem... mensagens importantes da favela, da vida das crianças que tem que trabalhar pra ter o que comer... eu não gostei que mataram os gatinhos, porque eu amo os bichano... mas eu gostei porque fala da música, porque fala de quem não tem condição.

Sua colocação é marcante e assertiva ao indicar que os protocolos narrativos e formais das produções fílmicas que se enquadram aos padrões da indústria cultural são hábeis em suavizar situações – tais como o roubo, citado pelo aluno, e mesmo a violência, tão presente em filmes como *Os Vingadores* [2012] – em prol da identificação do espectador com os clichês que veicula. Nos chama a atenção que, diferente dos outros estudantes que afirmaram não gostar de *Couro de Gato* por romper com este protocolo, AM5 enfatiza que é possível, sim, gostar deste filme. A despeito de todos os contrapontos morais e afetivos relacionados à morte dos animais, o aluno afirma que, em sua leitura, as “mensagens” do filme, relacionadas à fome das crianças e à música, são relevantes e, por isso, *Couro de Gato* lhe agrada.

AM5, ainda, faz uma aposta no espectador: “[...] depende muito do jeito que a pessoa assiste”. Ao depositar suas expectativas no sujeito, ao afirmar que um filme “depende do jeito que a pessoa assiste”, entendemos que houve uma mudança de posicionamento que tange à própria concepção de cinema. Diferentemente da aceção de que um filme tem que ser “*completo*”, como afirmado por um dos estudantes durante as intervenções, AM5 infere a possibilidade de que diferentes formas de recepção da linguagem cinematográfica possam ser alçadas. Uma destas formas é a experiência, em sua potencialidade de propiciar um contato transformador entre sujeito e objeto cinematográfico – e o comportamento antifilmico, por sua vez, teria aqui um papel expressivo.

A experiência de AM5 com *Couro de Gato*, ao que parece, foi intensa ao ponto de fazê-lo superar a dimensão da semiformação do gosto previamente estabelecida. Seu relato, todavia, não é o único que expressa tal intensidade:

AF5: Psora, eu fiquei pensando muito n’O menino e o mundo. Lá depois do filme. Lá em casa, até. Fiquei pensando que lá que todo mundo trabalhava, que perdia o emprego por causa das máquinas, que vivia com dificuldade... mas que também tem gente que tipo, tá fazendo coisa boa pelo mundo. Porque lá no final aparece o pessoal plantando tudo de novo, o menino com a família dele, as pessoas cuidando do meio ambiente... sem precisar de ir pras empresa. E sem depender do governo. Então eu acho que eu aprendi que tem muita coisa ruim que acontece no mundo, mas que dá pra dar um jeitinho de fazer coisas boas também.

PESQUISADORA: Olha só, e você disse que não tinha entendido esse filme, né AF5?

AF5: Ah, é o que eu acho que é... mas psora, eu só acho isso porque eu quebrei a minha cabeça, viu!! (*Risos*)

AF12: Uma coisa, também. Esses filmes que cê falou... que cê passou. Eu só tinha assistido *Zootopia*, né. E agora eu fiquei com vontade de experimentar mais filmes.

A experiência de AF5 com *O Menino e o Mundo* extrapolou o espaço da sala de aula, uma vez que ela afirma ter continuado por muito tempo, até mesmo em sua casa, pensando sobre o filme, elaborando suas impressões iniciais e sua leitura sobre as temáticas abordadas durante a discussão ocorrida em sala de aula após a exibição. É curioso que ela se refere especificamente a este filme, e não *Zootopia*, por exemplo, ou mesmo os outros filmes de caráter antifilmico que foram assistidos. Algo em *O Menino e o Mundo* lhe despertou a necessidade de prolongar suas considerações em relação ao que foi assistido: como um diálogo interno não acabado, que carece de ser retomado a partir de diferentes perspectivas e em diferentes tempos e lugares. Ousamos cogitar a hipótese de que as considerações sobre o filme, contidas em sua primeira fala, não são

conclusivas e findas como um dado. Elas serão reelaboradas continuamente diante de suas experiências presentes e futuras e do amadurecimento de suas reflexões.

Mais do que sua primeira fala, nos chama a atenção sua resposta à provocação da pesquisadora: AF5 afirma que foi necessário “*quebrar a cabeça*” para chegar à linha de raciocínio apresentada. Sua fala indica que ela depreendeu energia ao caminhar em direção a uma reflexão mais densa sobre o filme: foi necessário se distanciar da posição de uma espectadora do entretenimento e da distração para se colocar em outra posição, pertinente ao que entendemos enquanto um comportamento antifilmico. Há, em sua fala, algo da autonomia da experiência a qual nos referimos no capítulo anterior.

Também é interessante a colocação de AF12, que afirma que as intervenções pedagógicas lhe geraram o desejo de “*experimentar*” mais filmes. Este termo também nos parece relevante para a análise, uma vez que não se trata de uma palavra usual em diálogos casuais, em que, habitualmente, o filme é precedido por termos como “assistir” ou “ver”. Experimentar, em nossa leitura, exprime uma ação: para fazê-lo, é necessário, como no caso de AF5, recorrer a um novo posicionamento diante do que se assiste, e, ainda, estar aberto ao encontro com aquilo que não é idêntico e com as possíveis crises que esse encontro possa, porventura, engendrar.

Essas colocações – de AM5, AF5 e AF12 – expressam, de maneira mais explícita, que há vias para que o movimento da recepção irrefletida dos produtos da indústria cultural seja, ao menos em certa medida, arrefecido. Contudo, seria ingenuidade de nossa parte desconsiderar que tal via é constantemente colocada em cheque pela integração social e pela recusa ao esforço do pensamento:

PESQUISADORA: Por que as pessoas não gostam daquilo que é diferente?
AF9: Psora, vou dar meu exemplo (*risos pela sala*). Eu não gostei d’O Menino e o Mundo. Não gostei mesmo. Mas assim... eu não gostei porque ele fala as coisas de um jeito diferente, a gente tem que ficar se esforçando muito pra entender. E é mais fácil quando você vê aqueles filmes que é mais fácil de entender.
AF2: Às vezes as pessoas não gostam de ver filme que fala da realidade, também...
AF8: Elas gostam de viver nos contos de fada.
AM2: Mas também é assim... tipo, quando alguém te fala do que assiste... a pessoa sempre fala do que ela viu no cinema. Do que que é mais famoso. Eu não vou chegar pros meus primo e perguntar “e aí, você já viu A Pequena Vendedora de Sol?”. Eu vou chegar pra eles e falar do Dragon Ball, dos Vingadores... que é mais emocionante, né. E que eles já conhecem.
AM4: Ou O Menino e o Mundo. Que eu acho que as pessoas não vão gostar d’O Menino e o Mundo porque aquilo que você pensa, n’O Menino e o

Mundo, é sempre inverso. É um filme ao contrário. Tudo é ao contrário. As falas, as pessoas, a história que não tem começo, meio e fim direito...

Ao mesmo tempo em que nos trechos anteriores a abertura à experiência se evidencia de maneira mais explícita, aqui podemos observar um exemplo da forma com que tomam corpo os limites das intervenções pedagógicas. AF9, ao dar seu exemplo, associa novamente a dimensão do gosto à inteligibilidade. Contudo, a forma de seu argumento nos chama atenção: “[...] *é mais fácil quando você aqueles filmes que é mais fácil de entender*”. Essa reflexão deixa transparecer certa dose de conformidade: se é mais fácil assistir ao que se entende, o que já é imputado por meio da forma padronizada e dos conteúdos ideológicos com os quais já se está habituado, então podemos dizer que o caminho mais fácil é “estar de acordo” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985), - o que, em realidade, “[...] é na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A libertação prometida pela diversão é a liberdade do pensamento como negação” (p. 118).

Tem-se que o sujeito bem integrado é aquele que se ajusta ao modo de organização social, de modo que seu lugar na coletividade seja garantido e legitimado. Em outras palavras, é o sujeito que é reconhecido em sua participação no todo que o abriga. Quando AF9 recusa o esforço de se abrir a um tipo de reflexão com a qual não está habituada por ser mais “fácil” permanecer em conformidade com o que já lhe é imputado, entende-se que há, em sua fala, algo da força da integração que a impele a permanecer na esfera da adaptação – no sentido da aceitação da ordem existente tal como ela se constitui.

Também na colocação de AM2 podemos entrever a força com que a integração atua em favor da adaptação completa, quando ele alega: “[...] *Eu não vou chegar pros meus primo e perguntar ‘e aí, você já viu A Pequena Vendedora de Sol?’ . Eu vou chegar pra eles e falar do Dragon Ball, dos Vingadores... que é mais emocionante, né. E que eles já conhecem*”. Para ser incluído no grupo, é preciso consumir os mesmos produtos, estar apto a discutir os mesmos assuntos. Caso não se adapte a essa imposição coletiva, corre-se o risco da exclusão. Sua colocação é uma denúncia, também, em relação ao próprio caráter não-idêntico do filme *A Pequena Vendedora de Sol*: diferentemente da animação *Dragon Ball* e da série de filmes *Os Vingadores*, a obra de Mambéty não se adequa aos padrões de consumo necessários à veiculação na grande mídia e, por isso, sua força vendável é mínima frente aos produtos da indústria.

A fala de AM2 aponta que ele reconhece a forma com que este mecanismo social atua em favor da adaptação, e isto, por si só, parecer ser uma decorrência das intervenções pedagógicas e um valioso elemento ao processo de autorreflexão crítica. No entanto, seu argumento indica que a

força da integração se sobressai frente às possibilidades de contestação do sistema. Como colocado por Horkheimer e Adorno (1985):

As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas. [...] A postura que todos são forçados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a integrar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios. A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas (p. 121/124).

A tensão entre as marcas da recepção fílmica segundo o modelo da indústria cultural e a abertura à experiência se coloca, então, como parte da dinâmica interna da fala de AM2: concomitantemente, ele identifica o fenômeno da integração e compreende a si próprio como parte deste movimento, de modo conformista – quase como se sua fala pudesse ser traduzida no sentido de que “*se esse movimento existe, é necessário que eu me entregue às condições do grupo sem qualquer questionamento*”. Diferentemente do que ocorre no caso da colocação de AF2, que se apresenta na sequência. AF2, neste momento, se coloca como uma observadora externa da rejeição às cinematografias que se distanciam do modelo *mainstream*:

AF2: Eu acho que as pessoas não iam gostar d’A pequena vendedora de Sol porque não tem final. E todo mundo tá acostumado a ter lá o finalzinho, prontinho, bonitinho...

PESQUISADORA: E você? Você gostou mesmo sendo um final diferente?

AF2: Eu gostei. É um dos que eu mais gostei. E eu gostei de imaginar o final, essas coisas que a... o... que não são tão explicadinhas.

AF8: É que tipo, pelo trajeto do filme, que é diferente, a gente sente coisas diferentes também. Tipo, Zootopia, a gente dá risada, a gente fica tensa com as cenas de mistério... mas é um sentimento diferente também quando você vê A pequena vendedora de Sol, porque a gente não sabe o que vai acontecer depois. Quando a gente acha que vai acontecer uma coisa, a gente vai ver, acontece outra! Então esse trajeto do filme bagunça o que a gente sente normalmente. Ou no Couro de Gato, que a gente espera que o menino vai salvar o gato e ele vai lá e entrega o gatinho pra fazer instrumento... então talvez as pessoas não gostem de ver aquilo que tá nesse trajeto.

PESQUISADORA: Que é diferente.

AF8: Que é diferente.

PESQUISADORA: Pessoal, vocês acham então que esse “preconceito de assistir” é uma dificuldade pra que as pessoas conheçam filmes novos, diferentes do que elas já estão acostumadas a ver?

ALUNOS (*falando ao mesmo tempo*): Sim!

AM5: É difícil tá no Netflix e procurar uma coisa diferente.

AF8: Mas foi o que aconteceu aqui... eu nem gostei de todos os filmes. Mas foi bom ter visto que tem filme diferente...

O posicionamento de AF2 frente à formação do gosto, em sua primeira fala, indica que, para ela, particularmente, a ausência de conclusão no filme *A Pequena Vendedora de Sol* não é um problema – uma vez que “as pessoas” é que estão habituadas a filmes com finais conclusivos. Embora ela utilize o termo “todo mundo” para se referir àqueles que esperam um filme completo, em sua resposta à questão da pesquisadora ela afirma que a obra de Mambéty foi um dos filmes que mais lhe agradou devido à necessidade de se utilizar a imaginação para perfazê-lo. Entrevemos que, em sua fala, a autonomia cresce em sua força opositora diante da integração. Apesar de ser inviável escapar de forma completa à coerção, à ordem imposta, ao consumo dos produtos da indústria e à semiformação, sua fala expressa uma fissura na dinâmica do sistema – fissura que reside justamente na autorreflexão em relação à formação do gosto e à relação que se estabelece com o cinema.

A fala AF2 é tomada como ponto de partida para que AF8 expresse suas impressões sobre a relação entre o filme, em si, e a dimensão da sensibilidade. A aluna tece comentários acerca do “*trajeto*” do filme – termo que é lido, por nós, como uma referência à construção narrativa. Segundo seu argumento, filmes tais quais *Zootopia* impelem o espectador em direção às sensações vinculadas ao riso, à tensão e ao medo, já previstas em sua estrutura. Deve-se “dançar conforme a música”, ou, em outras palavras “assistir conforme o filme”: rir das cenas em que a piada é pronta, sentir medo quando as ações crescem em tensão, se emocionar com o *happy ending*. Contudo, ela indica que filmes como *A Pequena Vendedora de Sol* e *Couro de Gato* “[...] *bagunçam o que a gente sente normalmente*”.

Tal “bagunça” se deve, precisamente, à imprevisibilidade e ausência do reconhecimento de uma estrutura que, com seus protocolos narrativos e formais, leva o espectador para um *lugar-comum*. Em oposição a este movimento, os filmes de caráter antifílmico exibidos durante as intervenções pedagógicas causam certa desmobilização na dimensão da sensibilidade por não ocasionarem sensações similares: como pudemos observar ao longo das atividades, as sensações relatadas pelos estudantes após cada um dos filmes exibidos, com exceção de *Zootopia*, foram do incômodo à indignação, da esperança ao medo, da alegria à solidão, da confusão ao riso, da surpresa à “sensação de coisa antiga” – sensações que não estavam, necessariamente, previstas na estrutura fílmica.

Segundo AF8, as pessoas não gostam de sair do “trajeto” habitual, ou, em outras palavras, elas recusam a não-identidade. Como endossado por AM5, abrir-se para aquilo que é diferente exige um trabalho árduo do espectador, uma vez que plataformas como a *Netflix*, citada pelo estudante, favorecem o consumo do sempre idêntico. De fato, este serviço *streaming*, tal como outros que se adequam ao mesmo *design* (FEENBERG, 2010; FLUSSER, 2017), se estrutura em torno de um sistema de sugestões e recomendações modulado pelo algoritmo. Logo, para um espectador habituado a assistir determinados tipos de gêneros fílmicos, dificilmente serão sugeridos filmes que se distanciam dos produtos que ele consome e reconhece. E, na esteira desta colocação de AM5, AF8 afirma a relevância do trabalho pedagógico em torno do cinema, em torno da apresentação do não-idêntico, em torno da reflexão coletiva que acolhe a imaginação e a fantasia: “[...] eu nem gostei de todos os filmes. Mas foi bom ter visto que tem filme diferente...”.

As reflexões em torno do paradoxo da experiência e da forma com que os estudantes se posicionaram em relação às intervenções pedagógicas e aos filmes assistidos nos direcionam a hipótese de que a sala de aula não é um espaço homogêneo. Como pudemos observar em suas colocações, até aqui, diferentes tipos de experiência foram estabelecidas com os filmes: algumas mais abertas aos filmes apresentados, outras moduladas de maneira mais explícita pelo apego aos protocolos da grande indústria *mainstream*; alguns estudantes passaram a questionar o modelo que lhes é imposto, enquanto outros ressaltam a integração como algo intransponível. Ao mesmo tempo em que a sala de aula é um espaço de coletividade, ela é atravessada por individualidades que trazem as marcas da formação pessoal; por diferentes experiências e suas distintas temporalidades; por relações de poder; por uma constante tensão entre liberdade e coação.

Neste sentido, a contradição entre a recepção dos filmes segundo a marca da indústria cultural e a abertura a um tipo de experiência articulada ao entendimento e à sensibilidade, além de se apresentar, nas falas dos estudantes, enquanto parte da dinâmica da crise que os atravessa individualmente, se apresenta também como parte da composição do grupo. Nos demos conta desta segunda faceta ao observarmos que, quando da última questão da pesquisadora, as respostas dos estudantes caminharam em direções diversas:

PESQUISADORA: Pessoal, eu vou fazer uma última questão aqui pra vocês. E essa eu queria que todo mundo respondesse. Eu quero saber: que filme mais chamou a sua atenção? E por quê?

AF1: O que mais me chamou a atenção foi a... A pequena vendedora de Sol.

PESQUISADORA: Por que?

AF1: Porque assim, é... porque esse filme mostra que lá em Dakar as mulheres não trabalham do mesmo jeito que os homens, e daí quando a Silli começa a trabalhar, os meninos ficam com ciúmes que ela tá trabalhando

melhor, que ela ganha mais... só que o dinheiro não fica pra ela. Fica um pouco pra ela, só que ela ajuda a tia dela, ela ajuda o moço...

AF2: Psora, pode ser dois?

PESQUISADORA: Pode.

AF2: Positivamente me chamou a atenção A pequena vendedora de Sol, porque mostra muito a realidade. Das mulheres, e da política... e negativamente é o do Couro de Gato. Assim, eu não odiei ele. Mas ao mesmo tempo eu não gostei porque apresenta coisas que... tsc. Como que eu posso explicar? Apresenta coisas que não é legal da gente ver, sabe? A violência, o roubo...

AM2: A pequena vendedora de Sol.

PESQUISADORA: Por que?

AM2: Porque mostra de um jeito bem diferente a realidade do mundo, das pessoas. É ao contrário do que acontece por exemplo nos filmes de super-heróis, que tem realidade, mas não tem.

AF3: O que chamou mais minha atenção foi O menino e o mundo.

PESQUISADORA: Por que?

AF3: Porque nesse filme algumas pessoas tavam concordando com o governo, tavam deixando o governo fazer coisas ruins, mas tinham outras que não concordavam. E é bom a gente ver que tem gente que não concorda com o que o governo faz.

AF5: Psora, eu também tenho um filme que chamou atenção negativamente. Eu não gostei do... do Couro de Gato. Muito chato. E positivamente... hmmm... eu acho que O menino e o mundo, mesmo. Porque fala muita de coisas importantes, da realidade dos governos, do povo... eu não gostei, mas chamou minha atenção por causa disso.

AF14: Pra mim foi A pequena vendedora de Sol.

PESQUISADORA: Por que?

AF14: Porque mostra a realidade de quem tem deficiência, que tem muita gente que zoa que tem deficiência, faz bullying, né... e também porque tem umas imagens bonitas. Eu gostei das músicas, das roupas... da imagem, mesmo.

AM9: O que mais me chamou a atenção foi O menino e o mundo, por causa do desmatamento, da poluição...

AM7: Eu gostei mais de Zootopia, porque é mais divertido quando vai falar da realidade. Fala um pouco da realidade, né... um pouco. E fala pra gente nunca desistir dos sonhos.

“Chamar atenção” é algo que se distancia, até certo ponto, da dimensão única e exclusiva do gosto – embora não desconsideremos a possibilidade de que, porventura, a tradução deste termo no entendimento dos estudantes possa abarcar o que eles gostaram e não gostaram. Mas não necessariamente: como podemos observar neste trecho da discussão, as respostas dos estudantes não são unânimes. Mesmo no que diz respeito aos que citaram os mesmos filmes – como no caso de AF1, AF2, AM2 e AF14, que afirmaram que *A Pequena Vendedora de Sol* lhes chamou mais atenção –, as justificativas são diversas. Enquanto AF1 cita este filme devido à composição narrativa, a mesma obra chama a atenção de AF2 devido à abordagem da realidade das relações de gênero e da política. Já para AM2, o argumento central gira em torno do

distanciamento da obra de Mambéty das narrativas de leitura fácil, tais como os filmes de super-herói. E, na fala de AF14, além da narrativa, ressalta-se o diferencial da imagem: “*Eu gostei das músicas, das roupas... da imagem, mesmo*” – o que, em nossa leitura, trata-se de uma afirmação associada à estética do filme. O mesmo movimento ocorre nas falas de AF3 e AM9, quando justificam a razão de *O Menino e o Mundo* ter se destacado frente aos outros filmes.

É interessante a classificação de AF2, que cita filmes que lhe chamaram a atenção “positivamente” e “negativamente”. Ao passo que *A Pequena Vendedora de Sol* é enquadrado em uma categoria positiva, tem-se *Couro de Gato* como representante da categoria negativa. Na sequência, AF5 se apropria desta mesma categorização, enquadrando, também, *Couro de Gato* como um filme “chato”. Parece-nos que, aqui, a afirmação da negatividade não deixa de ser atravessada, de alguma forma, pela dimensão do gosto. Esta dimensão aparece de maneira mais explícita, ainda, na colocação de AM7, que afirma ter gostado mais de *Zootopia* por ser este um filme mais “divertido”: um critério que nos parece ser modulado, ainda, pelo modelo de recepção fílmica do entretenimento.

Com esses argumentos, pudemos perceber que não apenas os filmes, mas também as discussões que sucederam as exposições, durante as intervenções pedagógicas, foram recebidas de diferentes formas. Para alguns estudantes, parecem ter se sobressaído as discussões em torno do debate sobre a realidade e a representação; para outros, a dimensão política dos filmes chamou mais atenção; e, ainda, houveram aqueles cujo caráter antifílmico de alguns dos filmes apresentados parece não ter lhe chamado a atenção. Na sequência da atividade, este mesmo movimento de divergência em relação aos filmes citados e às justificativas dadas pode ser observado:

PESQUISADORA: E você?

AF10: Da pequena vendedora de Sol.

PESQUISADORA: Por que esse chamou mais sua atenção?

AF10: Porque fala das pessoas que tem deficiência física, fala da África, das crianças de lá...

AF11: Zootopia.

PESQUISADORA: Por que?

AF11: Porque é mais legal, mais engraçado, eu ri mais...

AF12: Negativamente o que mais chamou atenção foi aquele da estação, lá.

PESQUISADORA: A chegada do trem na estação.

AF12: É. Por causa da duração. Eu acho que não dá pra gente curtir um filme de um minuto. Pra mim não foi bem um filme, foi mais um trailer. E o outro que mais chamou a atenção, só que pro bem, foi *A pequena vendedora de Sol*.

PESQUISADORA: Por que?

AF12: Ah, porque... porque... ah, não sei como explicar.

PESQUISADORA: Tenta.

AF12: Deixa eu ver... não sei explicar, mesmo. Acho que é o que eu senti, vendo ela assim sofrer... não sei explicar o que eu senti. Mas eu senti uma sensação diferente do que dos outros filmes. É isso. Não sei mais o que falar.

AF13: Eu também, foi A pequena vendedora de Sol, porque mostra muito a realidade e também fala sobre o machismo, que parece até com o machismo que a gente vive aqui no Brasil. Quando eles prendem as mulheres injustamente, quando mostra a posição diferente delas em relação aos homens... e por ter aquela coisa do final, que deixa a gente pensar bastante.

AM1: Pra mim, foi Zootopia.

PESQUISADORA: Por que foi Zootopia?

AM1: Ah, por causa de que o filme é longo, é divertido, tem muitas cores, a música é animada... tem fala né, que é importante pra entender bem o filme. E o que eu não gostei foi A chegada do trem na estação.

PESQUISADORA: Por que?

AM1: Ah, sei lá... foi muito pouco, tinha pouca cor.

AF6: Pra mim foi Zootopia, porque é mais divertido. Eu já tinha assistido antes e tinha gostado.

AM3: O que mais chamou minha atenção foi o Couro de Gato.

PESQUISADORA: Por que?

AM3: Porque eles matam os gatos pra fazer tamborim. E também por causa da situação dos meninos de rua.

PESQUISADORA: Isso é positivo ou negativo?

AM3: Eu achei negativo, porque não era pra ser desse jeito, né... e teve também A pequena vendedora de Sol, porque eu achei que tem uma coisa que... quando ela lê o conto pro amigo dela, fez muito sentido com a história. Combinou.

Embora grande parte dos argumentos seja centrada em elementos da narrativa dos filmes – e, por ser esta a camada mais superficial do filme, esta constatação pode ser lida como indício de um dos limites do processo formativo das intervenções pedagógicas –, há algumas falas que se destacam. Como no caso de AF12, que afirma que *A Pequena Vendedora de Sol* lhe chamou a atenção pelas sensações que lhe causou: “[...] eu senti uma sensação diferente do que nos outros filmes”. Essas sensações, ela afirma, são difíceis de serem traduzidas em palavras ou em uma explicação lógica. Trata-se de algo que a desmobilizou profundamente no domínio afetivo, sensível, e que, em nossa interpretação, revela que ela se entregou à experiência com *A Pequena Vendedora de Sol*, ao menos, por “[...] um instante de profunda emoção. Deixa de sentir o chão debaixo dos pés” (ADORNO, 1970, p. 368). Mesmo que este instante careça ainda de um complexo processo de elaboração, o fato de AF12 deixar-se ser afetada por tal sensação e, ainda, afirmar seu caráter diferencial, nos dá um indício de sua abertura à experiência com uma obra fílmica que desbanca as reações já previstas de seu público.

Neste mesmo sentido, também se destaca a colocação de AM3 que, após sua crítica à *Couro de Gato*, relembra de uma cena de *A Pequena Vendedora de Sol* em que Silli conta um

conto para Babou: a memória do conto, enquanto detalhe e parte da narrativa, se sobressai frente aos outros acontecimentos do filme, e permanece, em sua lembrança, como uma marca da sensação que lhe causou – ao ponto de AM3 mencioná-la quando da questão da pesquisadora sobre os filmes que chamaram maior atenção. Enquanto a vivência remete à fugacidade, à efemeridade, à ausência de vínculo com a memória e à prevalência do aqui e agora – expressando, deste modo, o rompimento com os processos de continuidade necessários ao profundo contato com os objetos culturais –, a experiência é responsável pelo “*cuidado com o lembrar*”, como já afirmamos anteriormente. Neste sentido, a lembrança da cena em questão se apresenta, também, como significante das marcas da experiência com o filme.

Todavia, não podemos deixar de notar que os estudantes que mencionam *Zootopia*, o fazem a partir do argumento do gosto já consolidado – movimento que é lido enquanto resistência às outras cinematografias que lhes foram apresentadas. Os argumentos de que *Zootopia* é “*mais engraçado*”, “*longo*”, “*divertido*”, ter uma “*música animada*” e “*falas*” (para que o filme se torne inteligível), como apontado por alguns dos estudantes, parece indicar que as intervenções e a experiência com o restante dos filmes, no limite, não foram tão significativas ao ponto de gerar uma crise em relação à semiformação do gosto. Este mesmo critério parece ter sido utilizado quando da avaliação de *A Chegada do trem à estação*, que, como afirmado por AF12, é um filme muito curto, isento de uma narrativa previamente definida e, por isso, “*não dá pra curtir*”. Nesta mesma linha, tem-se o argumento de AM1 em relação ao filme dos Irmãos Lumière: “*é muito pouco*” e “*tem pouca cor*”, como uma referência à sua forma estética.

AM4: O que mais me chamou a atenção positivamente foi O menino e o Mundo, porque é o que eu mais tinha que prestar atenção pra conseguir entender. Eu tinha que ficar o tempo todo prestando atenção.

PESQUISADORA: Então ter que prestar atenção, se esforçar pra prestar atenção foi uma coisa boa?

AM4: Foi. Tipo, *Zootopia* é mais fácil, mas o que mais tem que prestar atenção é O menino e o mundo.

AF8: O que mais me chamou atenção negativamente foi Couro de Gato, porque eu amo gato e eles mataram os gatinhos. Não que a situação dos meninos não seja difícil, mas eu não sou obrigada a gostar do que eles fizeram, né. E negativamente também tem O menino e o mundo, porque pra mim não fez sentido nenhum. Mesmo que a gente tenha entendido algumas coisas, pra mim não fez sentido. E eu gostei d’A pequena vendedora de Sol pelo simples fato de que as mulheres podem fazer sim o mesmo trabalho que os homens fazem, podem ganhar mais do que os homens.

AM10: Eu gostei mais do filme do trem.

PESQUISADORA: Por que?

AM10: Ah, porque ele é bem antigo, mostra um pouco de história, fala da... da história do cinema.

AM5: Posso falar quatro?

PESQUISADORA: Nossa, quatro filmes? Quatro filmes chamaram sua atenção?

AM5: É! Negativamente foi o do trem, porque é em preto e branco e antigo e tals. O segundo é o da Zootopia, que eu gostei porque ela acreditou no sonho e conseguiu ser a primeira policial coelha... mesmo sendo um filme parecido com outros, eu gostei. O terceiro é o Couro de Gato, que me chamou atenção por causa da música lá, que eu achei que combinou muito com a mensagem que o filme passa, e porque conta a história do carnaval. Só isso.

PESQUISADORA: Só? (*risos*)

AM5: Por enquanto é só (*risos*).

AF9: O que mais chamou minha atenção foi Zootopia porque eu gostei do jeito que a cidade é desenhada.

PESQUISADORA: Por causa do jeito que a cidade é desenhada?

AF9: É. Eu achei bonitinho os predinhos, a coelha, a floresta...

PESQUISADORA: E por último você, AM6.

AM6: Ah psora, pra mim é O Menino e o Mundo, né.

PESQUISADORA: Por que O Menino e o Mundo?

AM6: Porque fala das máquinas que vão substituir os humanos, e isso tá acontecendo de verdade. Fala da saudade que o menino tem do pai, fala do governo difícil que é muito parecido com o que a gente vai ter agora...

PESQUISADORA: Então você achou que isso foi marcante?

AM6: Ô!

Enquanto para alguns dos estudantes as falas são um critério relevante para a compreensão do filme, como argumentado anteriormente, para outros, o esforço de “prestar atenção” em um filme em que os diálogos não se fazem objeto de completude é algo que pode ser considerado uma experiência interessante, como colocado por AM4. Ele, ainda, compreende que *Zootopia* é um filme de “leitura fácil”, mas o que lhe chama atenção, enquanto diferencial, é o fato de *O Menino e o Mundo* tanto solicitar a participação do espectador. A abertura à experiência, em sua fala, parece residir no posicionamento que questiona a recepção fílmica segundo o modelo da distração.

Também se destaca a colocação de AM5, que afirma ter gostado de *Zootopia* “mesmo sendo um filme parecido com outros”. AM5 reconhece o caráter do produto, seus clichês e seus paradoxos, e, ainda assim, afirma ter gostado deste filme. Apesar de sua resposta ter sido traduzida, ainda, em acordo com a dimensão do gosto, tem-se aí um movimento curioso: ao mesmo tempo em que ele reconhece a existência de certa similaridade que torna *Zootopia* um filme “comum” – algo que, em nossa leitura, é fruto da experiência durante as intervenções pedagógicas –, ele afirma sua autonomia de gostar, mesmo assim, das mensagens que se expressam em sua narrativa. Ao que parece, desenvolveu-se aqui uma relação de *distanciamento*, em que o gosto de AM5 passou a não ser modulado unicamente por uma identificação completa com o produto fílmico em questão, ou pela recepção segundo o modelo do entretenimento. No

limite, sua colocação nos dá indícios de uma fissura em tal modelo, a ser, ainda, melhor explorada no âmbito da pedagogia.

A contradição, enquanto parte da dinâmica que atravessa a experiência com o cinema na sala de aula, se apresenta de maneira mais explícita nestas respostas finais. Não desconsideramos que, durante as intervenções pedagógicas, tal paradoxo tenha se apresentado também na recepção particularizada de cada um dos filmes e das discussões propostas. No entanto, ao final deste longo processo de aproximação com a empiria, os dados provenientes da *roda de conversa* mostraram-se valiosos ao nos fornecer uma espécie de síntese daquilo que os estudantes retiveram da experiência com os filmes e com as discussões propostas pela pesquisadora. Com esta síntese, pudemos ter maior clareza e nitidez em relação aos limites e às potencialidades da reeducação do olhar e sua pretensão formativa. Tais limites e potencialidades são tomados como desdobramentos centrais para o desenvolvimento de nossa tese acerca de uma pedagogia negativa do cinema orientada para a experiência estética com a linguagem cinematográfica.

No que diz respeito à experiência, categoria a que damos centralidade neste capítulo, nos surpreende em diversos sentidos a abertura dos estudantes – em maior ou menor grau, despida de qualquer uniformidade ou homogeneidade, momentânea ou perdurável – às proposições da pesquisadora-educadora, especialmente no que diz respeito à aproximação com cinematografias que se distanciam daquelas cujo modelo é reconhecido de maneira imediata. Quando retomamos o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985), e mesmo as constatações de Adorno (1994) sobre a possibilidade de que o cinema possa integrar, porventura, o âmbito da experiência com a arte, nos deparamos com as constatações de que o espectador de cinema, destituído de sua faculdade imaginativa, da fantasia, encontra-se imerso em um contexto no qual a indústria cultural ocupa todas as esferas de sua vida, inclusive seus sentidos. Tal panorama inviabilizaria qualquer possibilidade associada a uma experiência profunda com a arte, em geral, e com a linguagem cinematográfica, de modo específico. Mesmo Adorno (1994), em suas considerações sobre a possibilidade de que o espectador possa perfazer o filme por meio da experiência subjetiva, não desconsidera os impedimentos para que ele o faça, devido ao bloqueio da fantasia e do pensamento.

Como uma espécie de resíduo da vida danificada, um fragmento momentâneo que escapa às imposições da indústria cultural, a abertura à experiência com a linguagem cinematográfica nas intervenções pedagógicas desponta como um elemento que merece atenção. Nossas constatações acerca deste momento não eram um dado com o qual esperávamos nos deparar durante as reconstruções empíricas. Primeiramente, devido às nossas experiências anteriores – tanto na

pesquisa de mestrado anteriormente realizada (PERES, 2016), em que nossa aproximação com professores do Ensino Fundamental revelou um grande distanciamento entre estes e a experiência com o cinema, quanto em nosso trabalho, no âmbito da formação docente, realizado nos últimos anos¹²². E, em segundo lugar, por cogitarmos a hipótese de que a abertura dos estudantes à experiência com os filmes não se deve, unicamente, à mediação pedagógica da pesquisadora – embora esta se constitua enquanto um dos fatores determinantes.

Em nossa interpretação, há um indício de que os estudantes, em certo sentido e dentro da heterogeneidade de suas experiências individuais, foram, ainda que momentaneamente, “bons espectadores”. De que maneira estas experiências relacionam-se com a infância? Poderia a infância contribuir com nossas reflexões em torno dos sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica? E, além da infância, haveriam outros parâmetros, revelados a partir da reconstrução empírica, contributivos a uma possível teorização crítica em torno do “bom espectador” de cinema?

6.2. IMAGENS DA LANTERNA MÁGICA NA INFÂNCIA

O bom espectador exige um tipo de atenção que não aquela dos caminhos autoexplicativos, das relações de causa e efeito, ou mesmo da retórica que o apresenta como um ente à parte da razão reificada, extrínseco às suas contradições. Também não se trata de pensá-lo como uma oposição a um susposto “mau espectador” – em tese, aquele desvinculado da experiência, destituído da capacidade de se desprender dos desígnios objetivos que lhe são imperativos. Como uma espécie de imagem que figura as tensões da semiformação e da reeducação do olhar, o bom espectador se apresenta como um horizonte que resguarda a possibilidade da experiência como momento fugidio: imagem utópica, incompatível com a evidência e contraditória na promessa de sua realização.

A imagem do bom espectador surge, como já colocamos, de nossa aproximação com a empiria. Afirmamos, antes, que as crianças, em sua recepção dos filmes e das intervenções pedagógicas, se mostraram abertas à experiência. Identificamos uma abertura às proposições didáticas e cinematográficas da pesquisadora-educadora, que parecem não ser devidas,

¹²² A pesquisadora, paralelamente às atividades da pesquisa, teve a oportunidade de coordenar, durante os anos de 2018 e 2019, cursos de formação continuada para docentes da Rede Municipal de Araraquara, cuja temática centrava-se na experiência com o cinema e sua relação com a didática. Tal trabalho, em partes, se assemelha ao trabalho realizado com os estudantes durante as intervenções, trazendo como foco as potencialidades do cinema além daquelas já associadas à sua apropriação como recurso didático ou entretenimento. Embora tenhamos ciência de que este trabalho, para ser compreendido enquanto um dado de pesquisa, deva ser analisado com maior atenção, pensamos ser plausível, ao menos, deixar aqui o indicativo de que a recepção das atividades foi qualitativamente diferente daquela das intervenções pedagógicas realizadas com os estudantes.

unicamente, da interação pedagógica e do vínculo estabelecido com a pesquisadora-educadora – embora estes tenham tido um papel preponderante, como pudemos notar. Isto, por seu turno, seria um indício de que haveria algo neste dado empírico, *per si*, como uma potência a ser explorada, um lampejo, que se desdobra em direção a um movimento teórico-interpretativo.

Este movimento se inicia com o resgate das asserções que inspiram a escolha do termo que utilizamos para caracterizar o espectador aberto à experiência como um “bom espectador”. Adorno (2009), em suas reflexões sobre os tipos de comportamento musical, nos apresenta tipologias da escuta e do comportamento típicos dos ouvintes. Em suas palavras, são traçados “[...] perfis qualitativamente descritivos, com os quais se ilustra algo a respeito da escuta musical a título de um índice sociológico e, provavelmente, também algo a propósito de suas diferenciações e seus elementos determinantes” (p. 56). Dentre estes perfis, que caminham, segundo o filósofo, da completa adequação da escuta à completa indiferença ao material musical, há destaque, primeiramente, para a figura do *expert*:

O próprio *expert*, como primeiro tipo, deveria ser definido segundo o critério de uma escuta totalmente adequada. Ele seria o ouvinte completamente consciente, ao qual, a princípio, nada escapa e que, ao mesmo tempo, presta contas daquilo que escuta. Aquele que, digamos, ao se confrontar com uma peça dissolvida e avessa a anteparos arquitetônicos tangíveis, como, por exemplo, o segundo movimento do Trio para cordas de Webern, soubesse nomear suas partes formais, este bastaria, de saída, para constituir tal tipo. Ao seguir espontaneamente o curso de uma música intrincada, ele escuta a sequência de instantes passados, presentes e futuros de modo tão contíguo que uma interconexão de sentido se cristaliza (ADORNO, 2009, p. 60).

A escuta completamente adequada do *expert*, aponta o filósofo, é aquela em que é possível relacionar o todo e as partes, de modo que a música seja escutada de maneira estrutural: o termo utilizado por Adorno (2009), aqui, é “pensar com os ouvidos”, uma vez que a interconexão de sentidos torna-se medida da recepção do objeto musical. Para tanto, o domínio da técnica musical é indispensável, uma vez que esta se torna base da escuta, de modo que o ouvinte possa realizar as devidas interconexões de sentido: fruir a música não apenas como mero deleite, mas sim como uma atividade cognitiva, que capta a obra musical em sua complexidade, em seus detalhes, realizando, deste modo, uma experiência de entendimento e sensibilidade.

Embora aponte a figura do *expert* como um modelo adequado de escuta musical, Adorno (2009) afirma que o caráter deste tipo de escuta é restrito e limitado “aos círculos de músicos e profissionais” (p. 61), uma vez que os *experts*, além de serem privilegiados em seu acesso a uma formação musical adequada, se limitam a grupos de especialistas cada vez mais raros em um

contexto em que se preza pelas produções musicais pasteurizadas da grande indústria. Neste sentido, o filósofo afirma que “[...] aquele que desejasse fazer experts todos os ouvintes, comportar-se-ia de modo desumano e utópico sob as condições sociais dominantes” (p. 61).

Diante desta constatação, Adorno (2009) nos apresenta um segundo tipo de escuta musical: a escuta do *bom ouvinte*. O bom ouvinte, segundo o filósofo, também escuta além do detalhe musical – ou, em outras palavras, escuta *estruturalmente*. No entanto, diferentemente do *expert*, ele o faz sem que tenha o domínio da técnica musical; pelo menos, não conscientemente:

[...] escuta além do detalhe musical; estabelece inter-relações de maneira espontânea e tece juízos bem fundamentados, que não se fiam em meras categorias de prestígio ou no arbítrio do gosto. Mas não tem consciência ou, pelo menos, não está plenamente ciente das implicações técnicas e estruturais. Compreende a música tal como se compreende, em geral, a própria linguagem mesmo que desconheça ou nada saiba sobre sua gramática e sintaxe, ou seja, dominando inconscientemente a lógica musical imanente (ADORNO, 2009, p. 62).

Ao fazer um comparativo entre a escuta do bom ouvinte e a linguagem, Adorno (2009) se refere à possibilidade de que a experiência com a música seja realizada por aquele que é amador: do mesmo modo que a expressão por meio da linguagem prescinde o conhecimento gramatical, a experiência do bom ouvinte se dá sem que o domínio da técnica lhe seja uma exigência. Ele se abre a um tipo de escuta que se distancia daquela fundamentada unicamente no gosto já consolidado ou nos critérios que são impostos pela produção musical no seio da indústria. Como bem colocado por Nogueira (2014), “[...] o bom ouvinte tem experiências formativas em música, como amador” (p. 303) e, por isso, seria este tipo o “[...] de maior relevância educacional: formá-lo poderia ser a meta de uma educação musical para a educação básica” (NOGUEIRA, 2014, p. 303).

O que pesa para o bom ouvinte são as experiências significativas com a música: ao passo que, mesmo que não cognoscitivamente, ele é capaz de atribuir sentido àquilo que escuta, que ele é capaz de sobrepujar a semiformação do gosto imposta pela indústria cultural, sua experiência se torna uma experiência carregada de sentido e de um potencial crítico-reflexivo. Seu comportamento musical se distancia em larga medida daquele que Adorno (2009, p. 76) afirma ser característico do *ouvinte do entretenimento*: a música, para este, não consiste numa estrutura de sentido, mas sim uma fonte de estímulos. Ela é ouvida como um conforto distrativo: seu ouvinte se coloca em uma posição passiva na qual a escuta se aproxima ora da escuta emocional, em que a música é tomada como fonte de liberação das emoções reprimidas, ora da escuta desportiva.

Configura-se, neste caso, uma relação de dependência, como pode ser observado no comportamento daquele que “[...] deixa o rádio ligado enquanto, ao mesmo tempo, põe-se a trabalhar” (ADORNO, 2009, p. 77). Como colocado pelo filósofo, a recepção da música, aqui, é modulada quase que exclusivamente pela desconcentração, que, em alguns momentos, dá lugar a instantes de atenção e reconhecimento.

Essas tipologias¹²³ investigadas por Adorno (2009) são tomadas como orientação de nossas reflexões em torno do *bom espectador* – especialmente a tipologia do *bom ouvinte*. Não desconsideramos as devidas distinções entre as características da escuta e aquelas que medeiam a faculdade da visão, como já afirmamos anteriormente. Identificamos, contudo, um ponto de convergência que parece contemplar, também, as reflexões em torno do bom espectador, fazendo-o encontrar-se, ainda que passageiramente, com o bom ouvinte: qual seja, a disposição às experiências formativas.

Tal disposição – que, até certo ponto, atravessou a experiência dos estudantes que participaram da pesquisa com os filmes – se faz significativa para as reflexões em torno da experiência estética com o cinema. A disposição das crianças à experiência formativa com a linguagem cinematográfica parece resguardar um espaço em aberto, uma lacuna ainda não totalmente preenchida pelos imperativos da indústria – espaço que, em suma, pode ser preenchido por experiências que se distanciam daquelas já impostas pelo circuito *mainstream*. Se o bom ouvinte, embora não detentor dos saberes técnicos e estruturais relacionados à música, é capaz de se apropriar daquilo que ouve, experienciá-lo, ouvi-lo com atenção, refletir sobre o que escuta, podemos inferir que o bom espectador encontra em tais comportamentos, também, um ensejo para sua experiência com a linguagem cinematográfica.

De modo correlato a tal afirmação, tem-se que a autonomia de tecer juízos que transcendem as categorias do gosto e do prestígio que são impostas pela indústria cultural, como indicado por Adorno (2009), parece ser um critério expressivo à experiência do bom espectador. Tais critérios, em certa leitura, já amparam nossas reflexões prévias acerca do *comportamento antifilmico*, enquanto forma de recepção da linguagem cinematográfica que se distancia daquela já modulada pela lógica da diversão: do mesmo modo que o bom ouvinte, diferentemente do ouvinte do entretenimento, se dispõe a uma escuta estrutural a despeito do domínio consciente e técnico da

¹²³ Não apenas as categorias do expert, do bom ouvinte e do ouvinte do entretenimento são desveladas por Adorno (2009). Além destes, o filósofo nos fala sobre o consumidor cultural, o ouvinte emocional, o ouvinte sensual, o ouvinte do ressentimento e o ouvinte antimusical. Todavia, optamos por apresentar de maneira mais detalhada, no corpo do texto, as tipologias que se mostraram mais profícuas ao diálogo com nossas asserções relacionadas ao cinema.

música, o bom espectador, que se abre ao comportamento antifilmico, se dispõe a uma experiência que vai além daquela modulada pela distração.

É neste sentido que lemos certa convergência entre o comportamento do bom ouvinte adorniano e o comportamento do bom espectador que emerge de nossas reflexões. Entretanto, não podemos deixar de lado os elementos que são próprios à experiência com a linguagem cinematográfica, e que, por seu turno, imprimem a necessidade de que nos desloquemos, até certo ponto, dos termos específicos utilizados por Adorno (2009). Enquanto os sentidos da experiência do ouvinte, em suas asserções, parecem remeter à asserção específica da experiência estética com a obra de arte, a experiência do espectador, como inferimos em nosso primeiro capítulo, é, em tese, atravessada pela possibilidade de que ele perfaça o filme por meio de sua experiência subjetiva, por meio do exercício da fantasia e da imaginação atuante nas lacunas que lhe são deixadas em aberto; tal experiência, que não deixa de contemplar o entrelaçamento entre sensibilidade e entendimento, exprime o encontro com os enigmas, com o não-idêntico, com um constructo intersubjetivo, tal como nos aponta Kluge. É precisamente por considerarmos tais mediações que o bom ouvinte e o bom espectador, mesmo com as convergências que se desdobram da abertura à experiência formativa, distanciam-se. O primeiro torna-se, deste modo, inspiração teórico-reflexiva da imagem que delineamos em torno do segundo.

Esta imagem teve seus primeiros traços esboçados quando nos deparamos, durante a reconstrução empírica das intervenções pedagógicas, com colocações que tensionavam o posicionamento de um espectador unicamente passivo e conformado em relação àquilo que assiste. As crianças colocaram-se de frente com o que lhes é imposto e, pela via de uma imaginação que, em certo sentido, se faz *política*, apresentaram outras possibilidades de recepção da linguagem cinematográfica. Diversas foram as colocações dos estudantes nos levaram à hipótese de que eles se tornaram bons espectadores por estarem abertos à experiência formativa com a linguagem cinematográfica, por se prestarem ao questionamento daquilo que assistiram, por se abrirem à reflexão crítica – ainda que como um lampejo fortemente marcado pela semiformação já consolidada no âmbito da indústria cultural. Esta hipótese nos levantou uma série de questionamentos: por que a abertura à experiência, ainda que momentânea, se apresentou como um dado? O que levou os estudantes a se posicionarem de tal forma diante dos filmes e das intervenções da pesquisadora? E em que medida tal motivação pode contribuir à caracterização e à imagem do bom espectador?

Como um aspecto da pesquisa que, de início, não nos parecia algo que traria desdobramentos significativos ao campo teórico-interpretativo – embora tivéssemos consciência

de que sua abordagem não poderia ser desconsiderada –, a infância surge como uma questão recorrente em nossas análises. Primeiramente por notarmos que o comportamento das crianças durante as intervenções, por vezes, deixava entrever elementos usualmente associados ao universo infantil: a espontaneidade, a liberdade, a curiosidade, a ludicidade com que se punham frente aos filmes e às proposições da pesquisadora. Diversos foram os momentos em que, no decorrer das reconstruções empíricas, levantamos hipóteses associadas à infância em suas diversas leituras e interpretações – sendo uma delas já antevista por Bergala (2008), quando de sua asserção sobre aquilo “[...] que ocorre de decisivo no momento da infância, em que cada um encontra os filmes essenciais na constituição de sua relação com o cinema” (p. 59).

Em segundo lugar, e em decorrência de nossas análises coletivas, por nos darmos conta, posteriormente, de que a constatação acerca da abertura à experiência subjetiva com a linguagem cinematográfica parece carregar algo do universo infantil – e, neste sentido, a infância estaria associada à imagem do bom espectador. Quando nos referimos à infância, no entanto, não a tomamos em uma perspectiva idealizada, ou como uma imagem idílica de um período em que impera a boa natureza do homem – para utilizar, aqui, os termos rousseauianos.

Para desenvolver tal asserção, partimos de Agamben (2005), que em sua obra intitulada *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*, aposta em uma leitura da infância enquanto lugar de uma possível experiência com a linguagem. Logo de início, o autor infere que

A infância que está questão no livro não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem. Se a condição própria de cada pensamento é avaliada segundo o seu modo de articular o problema dos limites da linguagem, o conceito de infância é, então, uma tentativa de pensar estes limites em uma direção que não é aquela, trivial, do inefável (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Ao desvincular a infância do tempo cronológico, associando-a a uma teoria da experiência, Agamben (2005) a situa em um lugar próprio, que, segundo o filósofo, reside em uma exposição da relação entre experiência e linguagem: algo como uma tarefa da humanidade, uma vez que “Experienciar significa, necessariamente, reentrar na infância como pátria transcendental da história” (p. 64). Agamben (2005), no limite de sua teoria da experiência, nos convida a uma inversão da lógica de pensamento que substitui o sujeito da experiência pelo sujeito cartesiano, pelo sujeito da ciência e da racionalidade – este que, em suas formas de ver e pensar o mundo,

aparta da linguagem a experiência que lhe é vital, tornando-a mero código vazio. A infância, por sua vez, se constitui enquanto momento em que a experiência da linguagem é vivida de modo integral, de maneira aberta, inacabada e profunda.

De início, a teoria da infância e da experiência de Agamben (2005), na qual nos detemos de maneira breve e passageira, nos fornece o indicativo de uma infância que não é demarcada temporal ou espacialmente, mas que se constitui como imagem de um tensionamento descontínuo da racionalidade que se associa à criança, mas não se restringe a ela. Ao se apropriar da infância para questionar se “[...] existe algo como uma infância dos homens? Como é possível a infância como fato humano? E, se é possível, qual é o seu lugar?” (p. 58), entendemos que o filósofo sugere a possibilidade de uma forma de posicionamento diante da realidade, de se relacionar com ela, que se distancia daquela que é característica do sujeito racional, expropriado de sua fantasia, de sua capacidade imaginativa e lúdica, enfim, da possibilidade de se apropriar da experiência como “[...] uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa” (p. 25).

Até certo ponto, Agamben (2005) encontra-se com Adorno em suas elucubrações acerca da infância, enfaticamente no que diz respeito à distância ainda existente entre o universo infantil e a racionalidade já cristalizada – que, nos termos adornianos, se trata da racionalidade instrumental. Tal encontro, não tão imediato, ocorre como uma espécie de paralelo: ao mesmo tempo em que Agamben (2005) aposta na infância como espaço da experiência com a linguagem, Adorno, de maneira não tão explícita quanto o primeiro, faz sua aposta na infância enquanto imagem de uma possível reconciliação entre indivíduo e natureza pela via da não dominação.

Embora não desconsideremos que as considerações de Adorno em relação à criança e à infância possam soar contraditórias – uma vez que em diversas passagens ele se refere ao processo de infantilização operado pela indústria cultural –, o filósofo nos apresenta uma série de reflexões em torno da infância, em distintos momentos de sua obra. Tal como no aforismo *Mercearia*, presente em sua *Minima Moralia* (2001):

Numa surpreendente anotação do seu diário, Hebbel lança a interrogação sobre o que ‘rouba à vida o seu encanto, nos anos derradeiros’. [...] Quando uma criança vê os saltimbancos a cantar, os músicos a tocar, as raparigas a trazer água e as carruagens a deslizar, pensa que tudo isso acontece por puro prazer e alegria de o fazer; não pode imaginar que essa gente também come e bebe, vai para a cama e se levanta. Mas nós sabemos do que se trata. ‘Tudo é por lucro, que se apodera de todas essas atividades como simples meio e as reduz igualmente a tempo abstracto de trabalho. A qualidade das coisas sai da sua essência para se transformar em fenômeno contingente do seu valor.

A ‘forma equivalente’ distorce todas as percepções; aquilo em que já não resplandece a luz da própria determinação como ‘prazer de o fazer’ empalidece diante dos olhos (p. 220).

A interrogação lançada por Hebbel traz como palimpsesto a lógica do processo civilizatório que, como afirmado também por Horkheimer e Adorno (1985) no capítulo *O Conceito de Esclarecimento*, é imbuído de uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – uma vez que a lógica de tal processo de educação social, ao instituir papéis sociais padronizados que devem ser seguidos à risca, acaba por reforçar nos homens seu comportamento objetivamente enquanto trabalhadores, impedindo-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente (p. 149).

Adorno (2001), no trecho citado, ressalta que as crianças não se encontram, ainda, completamente impregnadas pelas relações de troca mediadas pelo lucro: há espaço, na infância, para que se aprecie os movimentos da vida cotidiana de modo genuíno devido à sua “percepção espontânea” e ao “prazer de fazer” – ou, como nas palavras de Silva (2018), devido à “[...] uma esquivança, ainda que pontual, de tais relações” (p. 328). Adorno (2001), na sequência, aprofunda este argumento:

O jogo é a sua defesa. À criança não corrompida causa estranheza a ‘peculiaridade da forma equivalente’: ‘O valor de uso tornar-se a forma fenomênica do seu contrário, do valor’ (Marx, *Kapital I*, Viena, 1932, p. 61). Na sua atividade sem finalidade toma partido, mediante uma artimanha, pelo valor de uso contra o valor de troca. Ao despojar as coisas com que se entretém da sua utilidade mediata, procura resgatar, graças ao seu trato com elas, aquilo que as torna boas para os homens, e não para a relação de troca, que deforma igualmente homens e coisas. O carrinho não vai a nenhum lado, e os pequenos pipos que transporta estão vazios; mas são fiéis à sua determinação enquanto não a põem em prática, enquanto não participam no processo de abstração que nivela aquela determinação com tal abstração, mas permanecem suspensos quais alegorias daquilo para que especificamente existem (p. 221).

A habilidade de escapar, por vezes, ao domínio da mercadoria, é algo que Adorno (2001) enfatiza ao retomar Marx: em atividades como os jogos e as brincadeiras, o valor de troca é suprimido pelo valor de uso. A irrealidade e a fantasia presentes em tais jogos e brincadeiras, a possibilidade de imaginar, imitar, criar, de subverter a real função dos objetos transformando-os em “alegorias daquilo para que especificamente existem”, tornam a configuração da brincadeira infantil uma atividade sem finalidade útil ao capital, que aproxima a criança – ainda que

momentaneamente – de uma fruição, em certo sentido, estética, e que se afasta da razão esclarecida, instrumental e dominadora.

Esta leitura é atravessada por aquilo que Benjamin (2007) aponta em relação à brincadeira e ao brincar. Não há como desconsiderar que estes, em suas características, podem promover tanto o distanciamento quanto a reconciliação com a faculdade imaginativa e com a fantasia. Benjamin (2007) nos fala sobre o processo de industrialização dos brinquedos infantis que, diferentemente da feitura artesanal, em que se valorizava o uso de diferentes recursos para uma produção que dificilmente poderia ser enquadrada em um padrão e que permitia a liberdade das formas, a produção industrial busca justamente o contrário – uma vez que, a partir desta, torna-se comum o uso de materiais menos heterogêneos, que conduzem à produção de formas padronizadas: “[...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2007, p. 93).

Quando afirmamos, antes, que a infância seria considerada, aqui, como um *espaço de tensionamento*, nos referimos justamente à sua fragilidade e, concomitantemente, à sua potencialidade. Por um lado, Benjamin (2007) nos dá indícios desta fragilidade ao denunciar a subversão das brincadeiras infantis. Ela também é denunciada por Adorno (2001), em outro sentido, quando aponta a força do processo civilizatório. Todavia, há que se considerar que na infância reside uma possibilidade de subversão e de resistência à lógica da dominação do capital, reside uma maior liberdade do uso da imaginação e da fantasia, e, conseqüentemente, uma maior abertura a um tipo de experiência que ensaia se fazer mimética, modulada pela não dominação, próxima de uma *racionalidade estética*. Como explica Vaz (2010):

As faculdades da mímese, da imaginação e da memória ocupam lugar central por representarem com mais força as faculdades do pensamento na infância, aquelas mais próximas da natureza, que, ora por meio da brincadeira e do jogo inventam brechas de resistência frente à reificação da realidade, ora são falseadas e capturadas pelos processos de despersonalização da indústria cultural (p. 89).

Nikita Mikhalkov, em seu documentário *Anna dos 6 aos 18* [1995], nos dá algumas imagens de tal tensionamento. Acompanhando o desenvolvimento de sua filha Anna, o cineasta lhe faz as mesmas questões, anualmente, gravando suas respostas e retratando seu amadurecimento entre os anos de 1980 e 1993 – amadurecimento que ocorre em meio às transformações políticas da Rússia, também documentadas, no filme, enquanto dado de uma

memória coletiva. Anna, aos seis anos de idade, afirma ter medo da *bruxa de nariz comprido*, querer um *crocodilo* e odiar a *sopa*. As respostas aos questionamentos de seu pai lhe saem de maneira natural, quase irrefletidamente: como se o universo fantasioso que permeia seu pensamento fosse algo inescapável e corriqueiro à realidade. Anna não se preocupa, neste momento, com o que suas respostas possam sugerir, ou mesmo que elas possam soar de modo estranho ao mundo adulto de seu pai, carregado da racionalidade e da civilidade. No entanto, a mesma Anna, ainda criança, na altura de seus oito anos, demonstra já não se relacionar de maneira tão natural com sua fantasia. Quando seu pai lhe apresenta as mesmas questões, Anna afirma querer lhe dar boas respostas – como se, agora, houvesse uma preocupação em dar a resposta correta e aceita socialmente. Ela o faz em meio a silêncios reflexivos, diante dos quais Mikhalkov vê a necessidade de insistir para que Anna lhe responda o que realmente está pensando.

Tanto aos seis quanto aos oito anos de idade, Anna se faz imagem das contradições em que a infância está submersa. Ela não deixa de ser criança por se preocupar em dar ao seu pai a resposta correta, e tal preocupação não significa, ainda, que sua imaginação e sua fantasia tenham sido completamente minadas. Todavia, a infância que lhe é própria parece ser tensionada em função do processo civilizatório, que se impõe e se infiltra em sua constituição subjetiva: sua espontaneidade já não é mais a mesma, e sua busca por boas respostas aponta certa obediência àquilo que é, supostamente, correto. Tem-se aí uma das facetas da fragilidade da infância. Tanto que, como constata Mikhalkov em determinado momento, “*Tinha sido tão fácil tirar dela o direito de falar sem razão [...]*”.

Tal fragilidade se revela de forma distinta na imagem de Pixote, protagonista de *Pixote, a Lei do Mais Fraco* [1979], dirigido por Héctor Babenco. A narrativa construída em torno de Pixote nos apresenta a deterioração da infância sob a forma de uma violência determinadora – física e institucional – e do abandono; infância submetida à vulnerabilidade, que, no limite, denuncia o projeto político de um país que dá as costas às suas crianças. Mas é curioso que, ainda que em um contexto de vulnerabilidade máxima, Pixote e seus amigos não abandonam completamente a infância que lhes resta: ao mesmo tempo em que se infiltram no tráfico, brincam com objetos que encontram pela rua, atribuindo a estes novas funções de maneira lúdica, sonham com o mar, inventam jogos, fantasiam a respeito de outras possibilidades de vida que não aquela que lhes é imposta. Como uma espécie de resistência à realidade quase intolerável, a infância e a imaginação de Pixote transparecem no filme como um momento fugaz, uma imagem de estranhamento e inconformismo, que, por seu caráter, tensiona as duras imposições outorgadas às crianças.

Anna e Pixote, enquanto figurações cinematográficas da tensão que atravessa o universo infantil, parecem representativos da fragilidade da infância, nos chamando a atenção, também, para o peso com que a objetividade lhes é imposta nos mais diversos contextos e panoramas. Ao mesmo tempo em que é concebida como local da experiência, como representação de um estado de natureza que é, ainda, privado da cristalização da razão instrumental, como tempo em que a mediação da fantasia e da imaginação se sobressai na construção das relações com os objetos e com o mundo, a infância é colocada à prova pelos processos civilizatórios demarcados pela dominação e direcionados à integração, pela violência e pelos processos de despersonalização operados pela indústria cultural.

Junto de Anna e Pixote, poderíamos citar, também, as crianças que participaram das intervenções pedagógicas – em que a infância enquanto tensionamento pôde ser observada com maior proximidade. Ao mesmo tempo em que diversas de suas manifestações revelaram-se como arquetípicas da infância – tais como a abertura à experiência proposta pela pesquisadora, a espontaneidade, as manifestações corporais quase incontroláveis mediante as músicas apresentadas, o uso despreocupado da imaginação, as brincadeiras com a linguagem, a ludicidade, a curiosidade e as formas autênticas de expressão, dentre outras tantas –, que as distanciam da racionalidade cristalizada, em diversos momentos, também, pudemos observar manifestações elucidativas da forma com que sua infância é minada: seja pelo processo de civilizatório que prevê a dominação dos impulsos infantis, seja pela atuação da indústria cultural, e mesmo pelas relações estabelecidas no âmbito do capital.

Contudo, é justamente o caráter deste tensionamento que nos leva a creditar alguma expectativa em relação à infância e sua abertura à experiência. Na medida em que há algo no comportamento infantil que escapa às determinações da razão – algo como um resquício não cooptável, momentâneo, que resiste e sobrevive em um ambiente hostil –, entendemos que a infância guarda algo como uma centelha: em outras palavras, ela guarda um contraponto subjetivo, tal como sintetizado por Silva (2018):

[...] o que Adorno vislumbra na infância é a realização de manifestações que desatam ‘um dos nós’ daquela totalidade não verdadeira inerente ao nexo socialmente culpado, caracterizado pelo nosso momento histórico e, destarte, faz irromper lampejos de uma possível vida não danificada. Grosso modo, as reflexões de Adorno a respeito das crianças reafirmam que não há vida certa na falsa, mas elas o fazem pelo avesso, por meio das características próprias ao universo infantil, quais as possibilidades para o exercício de uma ‘vida certa’ subtraída às tendências dominantes na sociedade capitalista contemporânea (p. 329).

Pelo caráter efêmero e rúptil de suas manifestações – um “lampejo”, nas palavras da autora –, os comportamentos infantis oferecem espaço, ainda, para uma esquiva das relações de troca: esquiva que ocorre pelo avesso, como afirmado por Silva (2018), e que em nossa leitura, remete à *negatividade*. Na infância reside, ainda, a possibilidade de que se dê vazão a não-identidade, ainda que em um contexto no qual as possibilidades da experiência e da experimentação são usurpadas. E é apostando na infância que Adorno (1995a) infere que “[...] a educação que tem por objetivo evitar a repetição da barbárie precisa se concentrar na primeira infância” (p. 121).

Diante desta aposta, ousamos tomar tal acepção de infância como algo que orienta o comportamento do *bom espectador* – não a infância, no entanto, em seu sentido cronológico, como marco temporal ou etapa do desenvolvimento humano. Na esteira de Silva (2018), que em suas asserções afirma que “[...] não se trata de idealizar a infância, mas reler suas experiências específicas como forma de recuperar possibilidades para a vida adulta” (p. 325) – e, até certo ponto, também na de Agamben (2005), quando de sua busca pela *infância do homem* –, propomos a releitura do comportamento infantil enquanto comportamento antifilmico, que remete à significação da experiência subjetiva do bom espectador com a linguagem cinematográfica.

Em nosso primeiro capítulo, pontuamos de maneira bastante breve a menção de Adorno (1994) à experiência do espectador de cinema em sua correlação com um objeto associado à infância: a *lanterna mágica*. Retomamos, aqui, tal asserção:

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. A uma pessoa que, por exemplo, depois de um ano na cidade, permanecer por várias semanas de inteiro repouso numa região montanhosa, pode ocorrer que, no sono ou no devaneio, coloridas imagens da paisagem passem agradavelmente à sua frente ou através dele. Mas elas não se sucedem de modo continuado, uma após as outras; elas têm um intervalo em seu transcurso, como na *lanterna mágica da infância* (ADORNO, 1994, p. 102, grifo do autor).

Enquanto naquele primeiro momento nossas reflexões estavam circunscritas à configuração técnica da lanterna mágica, seus intervalos e seu direcionamento à memória das imagens – ou, em outros termos, à *infância do cinema* –, agora damos atenção à experiência do espectador da infância, presente nas entrelinhas da colocação de Adorno (1994), que se torna uma releitura possível do bom espectador. O filósofo parece inferir que, de frente com a lanterna

mágica, a criança se torna “[...] uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina o que não se revela de imediato” (AGAMBEN, 2005, p. 72). Tal asserção aponta para uma imagem: a da criança que se coloca frente à lanterna mágica de modo infantil, observando-a a partir da potência de seu comportamento ainda não completamente impregnado pela razão instrumental.

Adorno (1994), ao se referir neste trecho à infância, parece indicar a possibilidade de que o espectador se relacione com o cinema tal qual a criança se relaciona com a brincadeira e com os jogos: se o jogo é sua defesa, e se, com ele, a fantasia e a imaginação a leva em direção a um momentâneo rompimento com a identidade, com a lógica da dominação e com o domínio da mercadoria, deduzimos que o bom espectador é aquele que se reencontra com a sua infância em sua experiência estética subjetiva com o filme; que recorre a ela em sua tentativa de perfazê-lo por meio da imaginação e da fantasia; que, ainda que passageiramente, se desprende da razão dominadora e se aproxima de uma racionalidade estética.

Pensamos ser válido, neste momento, recorrer a uma terceira e última figuração cinematográfica: a figura de Totó, protagonista de *Cinema Paradiso* [Tornatore, 1988]. Totó vive a experiência do cinema – a sala escura, o projetor e as exibições públicas e coletivas da Itália da primeira metade do século XX – enquanto experiência em que realidade objetiva e fantasia se tensionam, se contradizem e permeiam sua infância. Assíduo espectador – que, por vezes, se escondia entre as cortinas para assistir as cenas censuradas pelo capelão –, Totó se mistura aos filmes: seja por sua imersão cotidiana no universo cinematográfico, algo que fomenta sua relação profunda com o cinema, seja por partilhar, com Alfredo, os momentos da projeção propriamente dita.

Depois de insistir para que Alfredo lhe fornecesse algumas películas recortadas, que foram excluídas devido à censura, Totó brinca de criar histórias. Como uma espécie de jogo, cada um dos negativos, pequenas partes de filmes diversos, se torna ponto de partida para que Totó crie, de modo fantasioso, novos filmes. Não se pode negar que os filmes narrados por Totó, em sua brincadeira, são atravessados por todos os outros que já assistiu e que foram responsáveis por fundamentar uma concepção de cinema, até certo ponto, já afinada aos protocolos narrativos norte-americanos. No entanto, a brincadeira, em si, torna-se uma metáfora da potencialidade do comportamento infantil no que diz respeito à experiência com a linguagem cinematográfica: ao passo que as películas recortadas possuem um intervalo entre si, uma descontinuidade ocasionada pelo corte – em outros termos, as *lacunas* propriamente ditas –, Totó as preenche por meio de suas ações infantis, experimentando novas possibilidades de maneira espontânea, se desvinculando momentaneamente da razão esclarecida, fruindo tal experiência de maneira genuína.

Quando deduzimos a hipótese de que a imagem do bom espectador remete a algo da experiência da infância, de modo que estas experiências sejam relidas enquanto possibilidade de um *comportamento antifílmico*, não idealizamos uma imagem infantil enquanto momento idílico, apartado de uma realidade objetiva onde a indústria cultural instituiu modelos de recepção fílmica fortemente direcionados à diversão. Também não deixamos de considerar seu encontro com o bom ouvinte, discutido no início desta seção, do qual deduzimos que o bom espectador se abre às experiências formativas e significativas com a linguagem cinematográfica, ainda que como amador, e à reflexão crítica acerca daquilo que assiste. Ainda, não nos distanciamos de nossas aspirações teóricas, em que discutimos o caráter da experiência subjetiva enquanto uma experiência de sensibilidade e entendimento, demarcada pela aproximação da fantasia e da imaginação. Nossa intenção, com essa associação entre experiência e infância, diz respeito a uma possível ampliação das discussões em torno dos sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica no interior de uma pedagogia negativa do cinema.

A imagem do bom espectador é lida como um momento, um lampejo que, como uma espécie de promessa, associa-se à experiência em sua racionalidade estética. Em meio à força da integração, como pudemos observar na primeira seção deste capítulo, que obstrui de maneira violenta as possibilidades da experiência, a imagem do bom espectador surge como representação obstinada e utópica, como figuração das possibilidades tênues do deslocamento em direção à reeducação do olhar e da sensibilidade.

Tal possibilidade de deslocamento se deve, em grande parte, à abertura à experiência formativa. Neste sentido, poderíamos assumir que uma das tarefas formativas de uma pedagogia negativa do cinema seria dedicar-se à imagem do bom espectador, mantendo-a como força impulsionadora e horizonte significativo de uma formação para a experiência e para a reeducação do olhar. Tal hipótese nos leva, inevitavelmente, a uma necessária recuperação de nossas discussões circunscritas às aspirações formativas, já elucidadas no início deste trabalho. Estas serão retomadas no capítulo que segue.

CAPÍTULO 7 – PEDAGOGIA NEGATIVA DO CINEMA: DESDOBRAMENTOS E IMPASSES

Além de nos permitir desnudar os sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica, a objetivação das intervenções tornou possível elucidar as significações e o caráter da formação impressa *na e pela* mediação didática – uma vez que experiência e pedagogia, no contexto de nosso problema de pesquisa, não devem ser desvinculadas por se apresentarem de modo dialético no interior da dinâmica formativa em questão. A interpretação da experiência estética, realizada no capítulo anterior, seria insuficiente caso desconsiderássemos o papel da mediação didática, que se mostrou decisiva para a experiência dos estudantes com os filmes exibidos. Por essa razão, buscaremos, neste capítulo, interpretar alguns dos desdobramentos e impasses circunscritos à tese de uma pedagogia negativa do cinema, que emergem enquanto reflexões oriundas também dos dados da empiria.

Essas reflexões, todavia, não são organizadas com base em critérios valorativos: não pretendemos, aqui, mensurar positiva ou negativamente a forma da atuação didática da pesquisadora, qualificando seus modos de atuação no que diz respeito à realização das aspirações pedagógicas delineadas a partir da teoria. Esse movimento foi realizado, de certa maneira e até certo ponto, quando da apresentação das reconstruções empíricas propriamente ditas, por meio de nosso olhar pormenorizado direcionado às situações particulares da prática pedagógica que remetem ao todo. Naquele momento, pudemos deduzir de maneira esparsa que, dentro dos limites impostos pela semiformação estética e pela racionalidade escolar, o tipo de mediação didática operada ao longo das intervenções pedagógicas mostrou-se promotora um tipo de formação – que, por sua vez, não corresponde em termos estritos, idênticos e imediatos às aspirações que delineamos em torno da pedagogia negativa do cinema.

Isso não significa, por outro lado, que as intervenções não tenham apresentado momentos de negatividade, que despontaram nas intervenções de maneira velada: momentos demarcados ora pelo “ensinar sem ensinar”, ora pela negação determinada da didática escolar, ora pela transformação da sala de aula em um espaço propício ao exercício teórico-crítico e à experiência com a linguagem cinematográfica. A lógica da interação pedagógica, desvelada por meio da reconstrução empírica, aponta que tais momentos de negatividade se fizeram parte de um movimento formativo mais amplo, que abraça também os momentos de instrução; os tensionamentos imbricados à posição ambivalente da pesquisadora/professora; os tensionamentos presentes na dinâmica da pesquisa, em sua relação com o âmbito institucional; na experiência

propiciada pelos filmes, em si próprios; nos conteúdos relacionados à linguagem cinematográfica; a experiência particular e individual dos estudantes; dentre outros. Esta formação, como pudemos constatar, mostrou-se frutífera ao tensionar, até certo ponto, a semiformação estética já amplamente consolidada no seio da indústria cultural e o caráter instrumental que permeia a apropriação do cinema em sala de aula – e *até certo ponto* precisamente por termos identificado, concomitantemente, suas fragilidades e limitações em um contexto em que a indústria cultural expande suas formas de produção e a semiformação estética, conseqüentemente, se faz imperativa.

Tal constatação – que não revela nada menos do que mais uma das facetas da contradição capilar que se revelou nesta pesquisa –, ao contrário de se apresentar em tom conclusivo, encerrada em si própria, nos direciona para as camadas mais profundas de significado, passíveis de interpretação, que se desdobram a partir dela. Uma destas camadas remete às nossas aspirações: o complexo percurso interpretativo que nos trouxe até aqui indica que estas devem ser mantidas como um horizonte significativo, como força impulsionadora do trabalho didático-pedagógico que tem como foco dar condições para a realização da experiência estética com a linguagem cinematográfica. Em outras palavras, compreendemos, agora, que as aspirações de uma pedagogia negativa do cinema se colocam para a escola como uma *utopia negativa* – que, como aponta Freitag (2007, p. 110), exprime a possibilidade real da crítica, fundada na estrutura da experiência imanente que se mantém como alternativa moral, filosófica, estética e política; possibilidade que, no limite, tensiona a semiformação estética já cristalizada.

Diante disso, a própria relação entre pedagogia negativa e *práxis* pedagógica cresce em complexidade – mesmo no que diz respeito às intervenções realizadas no contexto desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que, em um sentido mais estrito, aproximar este ideal de negatividade de uma proposição pedagógica direcionada imediatamente à prática incorreria o risco de sua cooptação pela dinâmica institucional adequada à racionalidade instrumental, ou mesmo de imputar-lhe um fim de viés pragmático, a empiria nos dá indícios de que a sala de aula pode tornar-se um espaço para o exercício da teoria crítica. Esta ambiguidade tem uma conotação, de certo modo, provocativa: a teoria crítica é prática como teoria, convertendo-se, deste modo, em impulso transformador – “[...] o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele” (ADORNO, 1995a, p. 179). Ao afirmarmos a possibilidade de sua realização enquanto pedagogia, não estaríamos pressupondo um movimento de identidade entre teoria e *práxis*?

Ao mesmo tempo em que não podemos desconsiderar este questionamento, não podemos dar às costas aos dados empíricos que emergem enquanto realidade objetivada. Diante deste impasse, entendemos que, mais do que tomar os dados da empiria como evidência para o esboço

de uma série de orientações aplicáveis à prática escolar, devemos tê-los como ponto de partida para uma ampliação das reflexões circunscritas às nossas aspirações iniciais – entendidas, a partir de agora, como promessa e tese norteadora. Entendemos que este movimento de interpretação dos dados, ao contrário de pressupor a completa identidade entre teoria e prática pedagógica, pode “[...] descortinar um horizonte que estimule a reflexão própria sobre a complexidade do processo formativo” (DALBOSCO, 2010, p. 16). Como pistas que podem vir a subsidiar a reflexão teórico-crítica sobre a reeducação do olhar e a experiência estética com a linguagem cinematográfica, ou mesmo como referência para possíveis construções didáticas que visem fomentar a experiência com o cinema em sala de aula, os desdobramentos de nossa tese se apresentam, como coloca Pucci (1997), como *mensagens em garrafas lançadas ao mar*: se acolhidas, são passíveis de serem decifradas, questionadas, colocadas em suspensão; tornam-se suscetíveis ao estranhamento, à inquietação, à negação.

Para tanto, este capítulo será organizado em três seções. Na primeira seção abordaremos um primeiro desdobramento, circunscrito à discussão sobre o lugar da negatividade, da crítica e da experiência na dinâmica da instituição escolar. Esta discussão surge de nosso olhar atento à posição das intervenções pedagógicas no universo escolar: por se configurar como parte de um trabalho investigativo, percebemos que o trabalho pedagógico realizado durante a pesquisa, ainda que configurado a partir de uma relação pedagógica, permanece à margem dos processos vinculados à racionalidade escolar – tais como o currículo, as avaliações, a lógica das competências. As intervenções, neste sentido, residem em uma brecha: uma lacuna que pertence, em outros termos, a uma espécie de *entreato*. Integra-se à escola e, ao mesmo tempo, dá liberdade para a criação de formas de reflexão alternativas. O entreato enquanto local da descontinuidade, aberto a temporalidades alternativas, local que coloca em suspensão, ainda que momentaneamente, os imperativos instrumentais que se interpõem à experiência. Poderíamos considerar, neste sentido, que o entreato seria um lugar propício ao exercício teórico-crítico, *per si*, uma vez que sua subsunção às dinâmicas escolares não se faz mandatória. Propomos, nesta seção, algumas reflexões em torno de um possível deslocamento: se o entreato se faz espaço de tensionamento da dinâmica escolar, seria ele o lugar da negatividade, da reflexão teórico-crítica e da experiência na escola? O que cabe neste espaço? Quais são seus limites?

Na segunda seção, daremos atenção à dimensão da formação política que permeia a reeducação do olhar, em termos gerais, e as ações didáticas vinculadas ao cinema, em particular. Como um dado, as intervenções pedagógicas revelam que o intrínseco vínculo entre estética e política permeia a dinâmica didática sob diversas formas: nas construções coletivas e

intersubjetivas; na autorreflexão crítica em relação ao tipo de experiência que se tem com o cinema; na dinâmica dos afetos que se interpõe à frieza; no exercício da imaginação e da fantasia; no exercício de sensibilidades voltadas para o não-idêntico; nos estranhamentos e incômodos; na partilha de formas de ação, percepção e pensamento que subvertem aquelas já sedimentadas nos âmbitos da semiformação cultural e escolar – dinâmicas particulares que, em um sentido geral, revelam que a experiência estética e filosófica é, no limite, uma experiência política. Em certo sentido, dialogaremos, aqui, com a hipótese de que tal experiência expressa uma inflexão em direção ao sujeito.

Por fim, na última seção, propomos um exercício imaginativo, por meio do qual abraçamos “[...] aquela falta de segurança que a norma do pensamento estabelecido teme como a própria morte” (ADORNO, 2002, p. 57): qual seja, a composição de figurações didático-pedagógicas a partir dos possíveis tensionamentos entre a linguagem cinematográfica e educação. Em que medida os diversos processos associados à linguagem cinematográfica podem contribuir com o exercício escolar e didático vinculado à experiência com o cinema? De que maneira o trabalho do cineasta pode vir a facultar sentido à experiência do professor? Poderiam as imagens cinematográficas tornar-se referenciais para o universo escolar e para a teoria pedagógica afeita à expressão do cinema?

7.1. ENTR'ACTE

Os espectadores do espetáculo “*Relâche*” do *Ballet Suédois*, na Paris de 1924, foram surpreendidos quando se depararam, em um dos intervalos da apresentação, com a exibição do filme de René Clair – cujo título, não coincidentemente, dá nome a esta seção. *Entr'acte* foi produzido especialmente para a ocasião, como se pode julgar, como um filme de interlúdio: preenchendo uma lacuna temporal necessária à composição dos atos da peça, decurso que, naquele momento, foi ocupado pela sucessão das imagens arranjadas em acordo com a estética dadaísta. Ao mesmo tempo em que joga com a graça da literalidade, a obra de Clair nos permite entrever uma segunda camada de significação que remete à própria posição de seu filme no interior da produção cinematográfica da época. Cinema de vanguarda que nega e subverte as narrativas do entretenimento que já despontavam, na época, enquanto forma imperativa, e que, em Clair, toma corpo no exercício das colagens e das fotomontagens que flertam com o *non-sense* e na brincadeira com o *ready made* e o *objet trouvé*.

Entr'acte dialoga com nossas reflexões sobre o lugar da experiência com o cinema, enquanto experiência filosófica e teórico-crítica, na escola. Compreendendo o filme no interior de um movimento que produz cinema e, ao mesmo tempo, se coloca contra o cinema, talvez seja possível tomá-lo como referência para pensarmos a posição de uma pedagogia que se coloca contra a própria pedagogia. Da mesma forma que *Entr'acte* se acomoda em uma lacuna, se fazendo significativo e disruptivo ao proporcionar aos espectadores de *Relâche* uma experiência audiovisual no momento em que saem provisoriamente da sala em que o espetáculo central é exibido, nossas especulações apontam que a criação de lacunas, na escola, tais como estas que se colocaram entre os atos do espetáculo em questão, podem também tornar-se espaço expressivo de uma experiência significativa com a linguagem cinematográfica. Enquanto a sala de aula, enquanto espetáculo central, se mantém imersa nas determinações oficiais da racionalidade instrumental, atravessada pela mercantilização e pelo pragmatismo das práticas pedagógicas, o entreato, em sua relativa liberdade – integrado à escola e, ao mesmo tempo, a parte dela –, se apresenta como tempo e espaço em que a não-identidade torna-se possibilidade e promessa.

Os movimentos reflexivos que permeiam essas considerações são decorrentes de duas elaborações que, apesar de partirem, a princípio, de questões distintas, encontram-se na interlocução entre teoria crítica e *práxis* pedagógica. A primeira delas diz respeito às inquietações que, no decorrer da pesquisa, se apresentaram crescentemente em relação à proposição de uma pedagogia negativa do cinema. O tom propositivo soa contraditório se considerarmos que, em sentido estrito, a aceção de uma pedagogia negativa não exprime, necessariamente, a consecução de uma prática pedagógica, ou mesmo sua realização enquanto pretensão absoluta. O ideal da negação determinada, afirmado por Gruschka (2010), se pauta na construção de uma teoria crítica da educação modulada pela crítica à didática que se autonomiza enquanto falsificação dos conteúdos – algo que a transforma no “[...] cerne problemático concreto que, aos olhos da dialética, corrompe as intenções educativas e supostamente morais entoados pela pedagogia moderna” (p. 152). A crítica da pedagogia, neste sentido, não é tomada de modo propedêutico, ou convertida em proposições didáticas sistematizadas e afinadas à lógica escolar que a submetam a um efeito útil.

Inicialmente, consideramos o risco de que o tom propositivo de nossas aspirações pudesse ser compreendido enquanto intenção de fornecer caminhos que se impõe e se universalizam de maneira totalitária, ou que se tornam receita de sucesso, tal como o modelo didático de Comenius e seus ecos na didática moderna. Essa preocupação se intensifica quando nossa construção metodológica começa a tomar corpo: ao propormos uma aproximação com a

empíria que se dá pela via de um processo formativo escolar, que se coloca no interior de uma ambivalência, nosso trabalho investigativo ocupa uma posição delicada frente à crítica. Ao interpretarmos este risco, avaliando as limitações que ele imporia à pesquisa e os desdobramentos que, porventura, pudessem decorrer desta forma de aproximação com nosso objeto, nos damos conta de que a dinâmica estabelecida durante as intervenções se revela como um dado que remete mais às nossas aspirações, enquanto horizonte significativo que se faz *telos* de uma pedagogia negativa do cinema, do que à pretensão de uma proposição formativa, em sentido positivado, afinado à lógica escolar tal como ela é.

Tal constatação, por si, desloca a pedagogia negativa para o lugar de uma *utopia negativa*, enquanto dimensão que se mantém “[...] sempre parcial, relativa, temporária e perigosa” (GUR-ZE’EV, 2010, 13) e que, no âmbito de nossas reflexões associadas ao cinema, desafia a lógica escolar interna por meio da crítica e da experiência estética e filosófica. Gur-Ze’ev (2010), em uma análise na qual se debruça sobre a atualidade da *Bildung* enquanto ideal formativo, afirma que a construção de utopias negativas, no âmbito da teoria crítica da sociedade, se coloca como uma tarefa que se impõe enquanto recusa ao conformismo. Em suas palavras:

A Teoria Crítica, por seu utopismo pessimista, preserva o eixo utópico e seu compromisso em transcender o domínio da autoevidência e das presentes condições. Nessa versão de utopias negativas, a transcendência se realiza pela reflexão, atuando criticamente como uma alternativa moral, filosófica, existencial e política mais do que como ‘pensar criticamente’ ou ‘desconstruindo’. Torna-se uma luta ativa e politizada quanto à possibilidade de um diálogo dentro do qual a mera dor ou o mero prazer se transforma em sofrimento com dignidade e a reflexão se torna possível a partir de um certo distanciamento crítico que se estabelece frente a um mundo reificado. A reflexão crítica é um compromisso moral, não apenas um potencial cognitivo que se realiza ou não (p. 29).

Como um compromisso ético e político, o eixo das utopias negativas guarda certa possibilidade de realização enquanto reflexão crítica que se constrói como uma espécie de contraeducação – que, por seu caráter, se coloca como alternativa à semiformação socializada, à racionalidade instrumental e à lógica capitalista. Ao mesmo tempo em que se mantém enquanto horizonte significativo, infere possibilidades reais de resistência. Liberta-se da crença ingênua e impõe um desafio ao pensamento que, ao reconhecer sua fragilidade e limitação, pode se abrir a esta “[...] primeira manifestação de resistência à reificação, ao *continuum*, ao insignificante e à hegemonia do *status quo*” (GUR-ZE’EV, 2010, p. 21).

O mesmo autor, em suas considerações, insiste que uma das questões centrais das utopias negativas reside em sua interpretação como contraeducação, como citado no parágrafo anterior. Gur-Ze'ev (2010) não se refere, aqui, a um modelo educacional sistematizado ou à transformação imediata da crítica em uma *práxis* educativa ou política imediata e despida do pensamento. O ponto central que se revela é a possibilidade de que o sujeito, por meio da crítica, transcenda a condição de mera objetividade e suplante o sempre idêntico por meio da formação que se abre à possibilidade da utopia negativa:

Dentro do quadro de uma utopia negativa, a contra-educação, se verdadeira para si mesma, não precisa mais do que esta presença da ausência, como morada no exílio, como um desabrigo significativo, como uma digna religiosidade num mundo sem Deus (GUR-ZE'EV, 2010, p. 14).

‘Presença da ausência’, ‘morada no exílio’ e ‘desabrigo significativo’ que, em certo sentido, dizem algo das intervenções pedagógicas. Com essa afirmação, retomamos a segunda elaboração a que nos referimos anteriormente: ao mesmo tempo em que o ideal de uma pedagogia negativa do cinema se mantém como *telos* e horizonte significativo, não poderíamos negar que os dados da realidade das intervenções, objetivados por meio da reconstrução empírica, se mostraram expressivos ao ponto de nos permitirem considerar que há vias por meio das quais o cinema pode adentrar a escola e proporcionar um tipo de experiência associada à reflexão e autorreflexão crítica – uma espécie de *contraeducação*. Vias que se erigem nas *ausências*, no *exílio* e no *desabrigo*, e que se tornaram espaço de relativa liberdade frente aos compromissos com as determinações institucionais. Tais vias, junto da possível afinidade entre as aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema e o caráter das utopias negativas enquanto contraeducação, tal como colocado por Gur-Ze'ev (2010), nos levam a creditar alguma expectativa, talvez, de que espaços, lacunas e brechas parciais para a reflexão crítica e para a experiência com o cinema possam ser abertos.

Gur-Ze'ev (2010), na sequência de suas reflexões, aponta que “[...] segundo Horkheimer, restam algumas *ilhas* na sociedade onde o triunfo da racionalidade instrumental e a lógica do capitalismo ainda não destruíram completamente todos os potenciais emancipatórios do Iluminismo” (p. 28). O autor afirma que estas *ilhas*, para o filósofo, situavam-se nas universidades e na educação superior, que ainda resguardavam alguns potenciais crítico-emancipatórios que possibilitavam “articular a negação”, locais onde “[...] a *Bildung* poderia ainda realizar-se re-introduzindo o aprender como missão, não como instrumento” (GUR-ZE'EV, 2010, p. 28). Sem

desconsiderar que a posição da universidade, de modo específico, enquanto *ilha*, cresce em fragilidade, levamos em conta que esta acepção torna-se relevante para nossas reflexões em torno do espaço de uma pedagogia negativa do cinema na escola. Tomando-a como referência de nossas reflexões, nos vem em mente os seguintes questionamentos: poderia a posição pedagogia negativa do cinema, na escola, ser considerada uma *ilha*? De que maneira esta se tornaria uma lacuna, um entreto da semiformação estética já consolidada pela escola? E em que medida esta lacuna poderia conservar-se enquanto espaço da experiência e da crítica?

Como já afirmado nos capítulos anteriores, a escola se constitui enquanto espaço ambíguo. Ao mesmo tempo em que se faz *locus* da reprodução da reificação, que está imersa nas determinações político-sociais que alheiam ao máximo as possibilidades formativas, que reproduz a frieza e a violência, ela resguarda possibilidades, ainda que ínfimas, de emancipação. Dentro desta estrutura, o cinema, em particular, quando de seu uso habitual, é cooptado pela lógica instrumental ao ser tomado como recurso didático e entretenimento, coadunando-se, deste modo, ao bloqueio das possibilidades da experiência.

Quando trazemos a hipótese de que uma pedagogia negativa do cinema pode vir a ocupar o espaço de uma *lacuna*, de um *entreato*, ou, nos termos de Horkheimer, uma *ilha*, o fazemos por entender que sua integração aos parâmetros institucionais já delimitados pela instituição escolar poderia, facilmente, cooptá-la em direção à instrumentalização, em direção à atribuição de fins extrínsecos, tais como as avaliações internas e externas, que atribuiriam à experiência com a linguagem cinematográfica um valor quantificável. Neste sentido, ao manter-se à margem, ao não fixar-se em outro lugar que não as brechas, ao *morar no exílio*, como nos termos de Gur-Ze'ev (2010), a negatividade da experiência e da reflexão crítica poderiam se manter, até certo ponto, como um momento de liberdade – ou, em outros termos, poderiam tensionar a lógica escolar, internamente, sem integrar-se totalmente a ela. Um “[...] paradoxo entre ser parte da escola e sua radical autonomia em relação ao universo da educação” (MIGLIORIN e PIPANO, 2019, p. 60).

Esta hipótese se abre em direção a uma série de questionamentos. Primeiramente, pensamos ser válido discutir as significações que, em nossa leitura, associam-se à ideia de uma pedagogia que se mantém *à margem*, no *entreato*, que reside nas *lacunas*. Inevitavelmente, o termo lacuna, por si próprio, remete às acepções de Alexander Kluge em relação à produção cinematográfica: o cineasta preocupa-se em produzir lacunas entre as imagens, uma vez que deixá-las em aberto exprime a possibilidade de que o espectador as preencha com sua imaginação, com sua fantasia. Um exercício de coparticipação, por meio do qual as fronteiras entre produção e

recepção fílmica tornam-se indistintas. Com Kluge (1988), entendemos as lacunas enquanto espaço que se deixa entreaberto, exprimindo formas diversas de ocupação.

O mesmo ocorre quando cogitamos a produção de lacunas no interior da pedagogia e da escola. Se as lacunas, para Kluge, funcionam como “truque didático” capaz de produzir uma “terceira imagem” na imaginação do espectador (POLLMANNS, 2014) – e justamente por isso sua cinematografia, “[...] se chega ao sucesso, é como se fosse de certa forma por atrás das costas” (ibidem, p. 166) –, a produção de lacunas que permaneçam à margem da lógica escolar pode vir a facultar espaços que, nas brechas da institucionalização, sejam ocupados pela experiência e pelo exercício crítico em relação à linguagem cinematográfica.

Este espaço, no âmbito das intervenções pedagógicas, foi construído a partir da pesquisa. Ainda que com intenções formativas delimitadas pelos objetivos do processo investigativo, as intervenções pedagógicas se construíram de modo apartado das dinâmicas cotidianas da escola: tanto no que diz respeito ao âmbito da didática – que, como revelaram as reconstruções empíricas, se orientou majoritariamente por questões que visavam aprofundar a autorreflexão crítica e que deixavam lugar para que os estudantes pudessem perfazer os filmes por meio do exercício imaginativo, em detrimento da exclusividade da instrução –, quanto no que diz respeito à sua organização, em si, modulada pela relativa liberdade em relação às demandas da instituição tais como a aplicação de avaliações internas e externas, o cumprimento dos conteúdos dispostos no currículo e nos materiais didáticos adotados pela instituição, o computo de presenças e ausências, a atribuição de notas, dentre tantas outras. Teria a experiência com a linguagem cinematográfica transcorrido de forma similar se estas estivessem integradas à lógica escolar hegemônica? De que maneira ela seria avaliada, em termos instrumentais? Haveria o risco de que, nesta situação, ela fosse convertida em uma experiência similar àquela que ocorre quando da apropriação do cinema enquanto recurso didático ou entretenimento?

Não é preciso esforço para imaginar que as respostas para estas questões indicam que uma pedagogia vinculada à experiência estética com a linguagem cinematográfica enquanto reflexão crítica, caso vinculada de maneira manifesta à racionalidade escolar, seria facilmente cooptada por uma racionalidade que a transformaria em dado estatístico, que, no limite, a subsumiria a um fim extrínseco e instrumental. Como bem coloca Migliorin (2015), “O pragmatismo desse modelo nega que qualquer invenção de mundo possa atravessar a escola [...] é uma apropriação da escola como produtora de consumidores para a reprodução da ordem do capital” (p. 183). Neste sentido, poderíamos afirmar que a lacuna, o entreato e a brecha se fazem possíveis lugares possíveis da experiência: esta ocupa o espaço do risco, da fragilidade, e de uma

expectativa de fazer-se força antagônica que, na tentativa de fugir da subsunção à dinâmica instrumental dos modelos escolares hegemônicos, “[...] instala-se na insegurança, no estranhamento e na instabilidade” (MIGLIORIN e PIPANO, 2019, p. 37). Seu limite é, concomitantemente, sua potencialidade e, nesta relação dialética, talvez, possa-se articular ao âmbito da negatividade.

Articulação que, por seu caráter fugidio e não-idêntico, não é restrita à forma das intervenções pedagógicas, *per si*. A manutenção de um espaço para a crítica que se coloca à margem, em nossa leitura, pode acontecer por entre as brechas de proposições formativas diversas, associadas à linguagem cinematográfica, que visem fazer frente à sua apropriação como recurso didático ou entretenimento. Ousamos afirmar, neste sentido, que as lacunas podem ser construídas, também, por outras vias – e, neste momento, abandonamos nossas reflexões sistematizadas em torno dos dados de nossa pesquisa para apontar algumas hipóteses especulativas que, longe de se apresentarem de maneira convicta, se deixam em aberto para posteriores apurações.

Creditamos alguma expectativa nas lacunas que, porventura, possam surgir da experimentação com as imagens audiovisuais no interior de projetos que buscam aproximar cinema e escola por caminhos alternativos. Mencionamos, aqui, o projeto *Inventar com a Diferença*, de Migliorin¹²⁴ (2015), ou as intervenções do *Laboratório de Estudos Audiovisuais*¹²⁵ da Universidade Estadual de Campinas, com os trabalhos de Miranda (2016) e Oliveira (2016). Tais projetos ocupam um espaço limítrofe no interior de suas ações: ao mesmo tempo em que a manipulação e produção audiovisual, aqui, abraça certo caráter ensaístico que se distancia das produções protocolares da grande indústria, tratam-se de propostas que tomam corpo em meio à “desorganização dos espaços escolares já pressupostos” (MIGLIORIN, 2015), e, neste sentido, pode ser compreendidos como projetos que se colocam à margem da instrumentalização pedagógica do cinema tão usual aos modelos escolares hegemônicos.

Diferentemente de um tipo de produção cinematográfica escolar que se impõe de maneira pragmática, ou que dá centralidade de maneira instrumental à técnica enquanto fim em si (sem, contudo, abandoná-la, uma vez que pudemos constatar que a compreensão do desenvolvimento histórico, político e cultural da técnica cinematográfica se faz indispensável à aproximação do espectador de um comportamento antifílmico), tem-se, aqui, uma espécie de *inversão* – por meio da qual a centralidade dada à criação a partir dos *dispositivos audiovisuais*, à fantasia e à imaginação torna-se ponto de partida para “[...] criar maneiras de experimentação nas quais a

¹²⁴ <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>, acesso em 17/10/2020.

¹²⁵ <https://laboratorioolho.weebly.com/>, acesso em 17/10/2020.

linguagem cinematográfica não domestica a experiência com as imagens” (PIPANO, 2020, p. 264). Deixamos as reflexões em torno destas possibilidades como uma porta entreaberta: caberia, aqui, uma análise pormenorizada e crítica de tais experimentações e criações em sua pedagogia.

Também creditamos alguma expectativa na tímida e relativa autonomia dos professores da Educação Básica em relação às demandas institucionais – embora, aqui, não possamos desconsiderar um contexto que minimiza tais expectativas de maneira brutal. O professor, que deveria abrir-se à experiência com a linguagem cinematográfica tanto quanto possível, que deveria abandonar a posição autoritária que lhe é impressa por uma estrutura escolar similar (GRUSCHKA, 2014), que deveria também abrir-se à autorreflexão crítica em relação à sua posição frente à indústria cultural, permanece tendencialmente imerso nas malhas da apropriação do cinema na escola enquanto entretenimento e apoio didático (PERES, 2016). Ao mesmo tempo em que é mediador da formação, o professor é semiformado. No interior deste paradoxo a reprodução da semiformação torna-se presumível. Em situação de trabalho, no limite, a ação docente busca os melhores meios para atingir fins estipulados por terceiros, e o cinema, nesta dinâmica, é tomado a partir da ótica pragmática – algo que, longe de ser entendido como um comportamento particularizado, é lido como enquanto determinação da própria cultura escolar.

Embora a mediação pedagógica no interior dos modelos escolares hegemônicos guarde certa potencialidade de subversão, embora ela guarde espaço para a operacionalização de lacunas, estas se tornam inviáveis em um contexto em que o professor não está aberto à sua própria reeducação do olhar e às crises que, porventura, possam surgir deste processo; em um contexto em que não se toma como referência uma dinâmica dos afetos que não aquela enrijecida pela frieza. Tal potencialidade de subversão exigiria a adoção de um posicionamento distinto no interior da instituição escolar: um posicionamento de quem se coloca, também, à margem, se contrapondo às suas determinações, criando lacunas, atuando “por trás”, ou, nas palavras de Adorno (1995e), “atuando pedagogicamente por não tratar seus estudantes de maneira pedagógica” (p. 117).

Tal conjectura, inevitavelmente, resvala em uma série de problemáticas que dizem respeito tanto à formação cultural do professor quanto à sua formação profissional – esta última que se torna cada vez mais afinada à lógica das competências e à racionalidade econômica, sendo estas responsáveis por converter os processos formativos em um “mercado pedagógico” no qual qualquer vestígio de ideias associadas à formação humanística e à racionalidade estética são extirpadas em favor de uma formação técnica e instrumental. De que maneira associar a formação docente à experiência com a linguagem cinematográfica e à reflexão crítica em relação à sua

própria formação estética? Os parâmetros de tal associação seriam os mesmos vinculados à formação crítica dos estudantes?

Um último ponto que pensamos ser válido lançar mão nesta discussão diz respeito à Lei 13.006, sancionada no Brasil em 2014, modificando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de modo a incluir a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas. Consta, nesta moção, que a exibição de filmes produzidos no país torna-se obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. Tal regulamentação, além de ser um ponto nodal para as pesquisas que tomam como cerne a interface entre cinema e educação no Brasil – uma vez que os parâmetros que sustentam a forma com que os filmes chegam às escolas, em tese, deveriam ser reconsiderados em favor da efetivação da lei –, nos parece um possível ponto de tensionamento em relação às cinematografias *mainstream* que costumam adentrar a escola e em relação à própria natureza do trabalho pedagógico.

Embora a lei, em sua enunciação, deixe uma série de pontos questionáveis em aberto¹²⁶ – por exemplo, a qual cinema brasileiro se refere ou se os filmes devem, apenas, serem exibidos sem qualquer mediação pedagógica circunscrita à experiência –, entrevemos aí uma brecha que se abre, precisamente, de sua limitação. Seus pontos em aberto se colocam também como uma lacuna: ao mesmo tempo em que se incorre o risco de que o cinema brasileiro seja “[...] domesticado através de práticas pedagógicas inapropriadas ou meramente normatizadoras, subtraindo-lhe sua potência formativa” (AMÂNCIO, 2015, p. 30), ou mesmo de que filmografias moduladas pelos protocolos *mainstream* sejam tomadas como referência para o trabalho em questão, a abertura para a experiência com cinematografias tais como o Cinema Novo, por exemplo, pode vir a criar espaços para o debate crítico em torno de obras que exigem do espectador um comportamento que se distancia daquele associado ao mero entretenimento e, justamente por essa razão, podem tornar-se uma lacuna na dinâmica escolar. No interior desta ambiguidade, abrem-se possibilidades tais como aquelas associadas à elaboração do passado, como colocado Loureiro (2006): “O movimento de elaborar a história da filmografia do país se entrelaça, assim, com a elaboração da história geral do país cujos eventos, como o extermínio indígena e o passado escravocrata [...] constituem algumas das feridas recalcadas na constituição da identidade nacional” (p. 268).

Não apontamos estas possíveis lacunas devido a uma certeza inquestionável sobre sua efetividade, ou por creditarmos nelas expectativas de um “programa de ensino” de cinema enclausurado em si – como se sua introjeção no âmbito escolar pudesse garantir o espaço da

¹²⁶ Discussão aprofundada por Fresquet (2015), na coletânea “*Cinema e Educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas*”.

experiência com a linguagem cinematográfica, ou mesmo transformar a sala de aula em um espaço propício ao exercício crítico da sensibilidade, da imaginação e da fantasia. Mais do que garantias, a ideia de um “entreato” escolar que resguarda a negatividade enquanto utopia que se instala na insegurança – e esta, por sua vez, se impõe como cômputo que “[...] representa uma forma de utopia real que tanto permanece sempre ideal quanto também se realiza no presente” (GOERGEN, 2005, p. 1007).

7.2. POLÍTICA(S) DA REEDUCAÇÃO DO OLHAR

A mais modesta experiência política é suficiente para fazer balançar como cenários as situações construídas para servir de pretexto para a decisão dos heróis (ADORNO, 2008, p. 50).

Lacunas, no limite, são espaços políticos. Tal afirmação diz respeito não apenas às lacunas que decorrem da organização das imagens cinematográficas em seu “[...] posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes” (MIGLIORIN e PIPANO, 2019, p. 37), mas também àquelas que almejam tensionar formas de ser e estar no interior da dinâmica da cultura, tensionar sensibilidades enrijecidas em meio à semiformação generalizada. Em sua ambiguidade, as lacunas se tornam campo de disputa, despontam em meio à integração, carregam algo da coletividade e, ao mesmo tempo, se mantêm a margem. Inegavelmente, a reeducação do olhar, enquanto processo formativo, está situada neste espaço político-lacunar. Tal inferência se impõe às nossas reflexões como uma espécie de pressuposto: antes, implicado no vínculo entre estética e política, presente de maneira implícita em nossas reflexões e aspirações em torno de uma educação sensível orientada para a experiência. Agora, como evidência que se abre à interpretação e que se coloca como questão substancial à tese de uma pedagogia negativa do cinema.

Mas afinal, o que nos permite tecer tal afirmação? O que há de político na reeducação do olhar? E por que essa discussão se desdobra de nosso encontro com a empiria? A princípio, poderíamos responder a esta última questão afirmando que a política implicada nas intervenções pedagógicas irrompe das colocações dos estudantes – que não revelam nada menos do que uma das faces da experiência com os filmes exibidos –, nas quais temáticas associadas à dimensão das organizações políticas se sobressaíram em força: os ecos do Estado Democrático de Direito; as consequências da fome e da desigualdade; as disputas em torno dos direitos; a descrença na esfera pública; a dinâmica dos processos eleitorais; dentre outras. As incansáveis questões associadas a

estas temáticas e o posicionamento dos estudantes frente a elas parecem indicar que sua experiência detém algo de uma imaginação política que se desdobra da aproximação e da experiência filosófica com os filmes apresentados: “[...] um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve” (MIGLIORIN, 2015, p. 191).

Também poderíamos afirmar que a dimensão política se revela na particularidade e na forma da ação didática que irrompe da organização das intervenções pedagógicas, moduladas predominantemente pelas construções intersubjetivas, pela publicização dos debates e pelo exercício coletivo da imaginação e da fantasia – ações que, no limite, criam espaços para formas alternativas de ocupação de um espaço adequado aos modelos escolares hegemônicos. Ao mesmo tempo em que tais ações guardam algo de um princípio democrático – no sentido de propiciarem um tipo de “participação estética e discursiva na *polis*” (MIGLIORIN, 2015) –, a articulação de tal movimento didático remete à construção de uma contraesfera pública que exige e “necessita da participação da audiência” (LOUREIRO, 2006, p. 187). Por meio deste movimento cooperativo, os sujeitos seriam então “compreendidos na coletividade” ao publicizarem o que sentem, tornando suas experiências individuais “[...] um modo de ação em uma esfera pública verdadeira e democrática, que envolve um debate e compromisso imaginativo” (ibidem).

Ainda, poderíamos mencionar a dinâmica dos afetos e da sensibilidade que decorreram da experiência com os filmes assistidos e discutidos ao longo das intervenções pedagógicas. Tal dinâmica, como pudemos observar ao longo das reconstruções empíricas, mostrou-se demarcada por um tipo de afetividade que se contrapõe às marcas da frieza, da violência e da dureza produzidas e reproduzidas objetivamente (ADORNO, 1995b), por meio das quais os modelos escolares hegemônicos se impõem aos indivíduos em formação. Neste sentido, a dinâmica dos afetos operada se revelaria política enquanto uma espécie de negação do embrutecimento que se necessita para o exercício da dominação – ou, nos termos de Safatle (2019), como uma espécie de modificação na dinâmica dos vínculos sociais que se faz relevante, justamente, pois “[...] uma transformação política não muda apenas o circuito dos bens. Modifica também o circuito dos afetos que produzem corpos políticos, individuais e coletivos” (p. 16).

Não poderíamos desconsiderar a política implicada na organização estética das imagens cinematográficas experienciadas pelos estudantes, também, como algo que se coloca no interior da dinâmica das intervenções pedagógicas – uma vez que, como aponta Almeida (2009), a própria lógica das imagens em movimento, desde sua insurgência, promove um tipo de educação estética e política da sensibilidade: “governam invisíveis nosso entendimento e emoção” (p. 98). Além disso, a presença do antifilme no interior de um modelo escolar no qual a atuação da indústria

cultural, nos mais diversos setores, se faz massiva e imperativa, se apresenta enquanto produção de tensionamentos não-idênticos neste modelo que é demarcado, predominantemente, pela identidade. Como pudemos observar no capítulo anterior, esse movimento traz desdobramentos à própria instituição escolar: sua dinâmica interna, até certo ponto, é desmobilizada diante da frágil possibilidade da construção de lacunas a partir da experiência com tais imagens antifílmicas, com a filosofia, com a crítica, se interpondo ao modelo hegemônico escolar e fazendo-o estremecer – ou, nos termos de Adorno (2009), fazendo-o “balançar como um cenário”.

Poderíamos, aqui, continuar listando elementos das intervenções pedagógicas que, durante as reconstruções empíricas, foram compreendidos em sua associação com determinadas dinâmicas que remetem ao político. Ao mesmo tempo em que esse movimento é válido para uma interpretação das particularidades do projeto formativo associado à reeducação do olhar que permeiam as intervenções pedagógicas – uma vez que a política reside, inegavelmente, em tais ações –, é necessário compreendê-las enquanto parte de uma dinâmica mais ampla que muito nos diz sobre os sentidos de tal projeto. Estes, em nossa leitura, vinculam-se não apenas a um contraditório e complexo processo formativo cujo foco reside no exercício da autorreflexão crítica, da imaginação e da fantasia não conformados à adaptação e orientados para a experiência e para a autonomia frente ao que se vê, mas também à dimensão sensível que configura modos de sentir, agir, pensar, imaginar, criar.

Para explorar este argumento, recorreremos inicialmente a Adorno (1995b) em suas considerações sobre os sentidos políticos da educação – que, em sentido amplo, associam-se à “[...] necessidade da formação de sujeitos emancipados e livres da condição de alienação social” (GOMES, 2010). Em *Educação após Auschwitz*, ensaio escrito na década de 1960, o filósofo aborda tal questão de modo mais direto, apresentando-nos o que, para ele, se configura como um imperativo no interior dos modelos educacionais:

[...] o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas (p. 123).

Ao inserir Auschwitz no centro do debate educativo – como um imperativo categórico sob a forma da exigência de que o horror e barbárie não se repitam –, Adorno (1995b) deposita expectativas em uma educação que não feche os olhos para os fenômenos objetivos excruciantes que não cessam de ocorrer. Auschwitz, aqui, não diz respeito unicamente ao fenômeno histórico,

datado e encerrado: anos após o extermínio dos campos de concentração, a barbárie persiste, cotidianamente, sob diversas roupagens – em ações particulares que permeiam as relações de frieza entre os indivíduos, que, em outras palavras, pode ser compreendida como uma espécie de “negação dos afetos dirigidos aos homens” (CROCHÍK, 2010, p. 32); na violência que atinge tantos rostos sem vez ou voz; nos corpos alvejados diariamente; na necropolítica que figura a negligência do Estado brasileiro frente às vidas perdidas durante a pandemia do novo coronavírus. O filósofo aponta a urgência de que as condições subjetivas que levam a tais atos de barbárie e desumanização se tornem cerne de um projeto de reflexão e autorreflexão crítica, uma vez que “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (ADORNO, 1995b, p. 120).

Por isso, a despeito das condições objetivas que, segundo o filósofo, dificilmente poderão ser modificadas, a educação – e aqui Adorno (1995b) insiste especialmente na educação da infância – deve dirigir-se à formação da subjetividade: uma inflexão em direção ao sujeito que o permita reconhecer-se em sua fragilidade e incompletude, que o permita reconhecer suas próprias tendências regressivas e que o leve à compreensão de sua posição em um panorama em que a racionalidade instrumental, a indústria cultural e a semiformação tornam-se a principal forma de relação entre os indivíduos e destes com a cultura. É neste sentido que a autorreflexão crítica, em seu potencial de “contrapor-se a uma tal ausência de consciência”, de “evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 1995b, p. 119), torna-se ação política: enquanto inflexão em direção ao sujeito e enquanto formação para o fortalecimento do pensamento que se tornará impulso prático.

Tal inflexão nos diz também sobre a formação da sensibilidade no interior da dinâmica das relações que os indivíduos estabelecem entre si. Adorno (1995b) se refere, no mesmo ensaio, à transformação das relações humanas em relações de troca pura e simplesmente – algo que é fruto da fetichização da técnica que a tudo transforma em meio. Segundo o filósofo, as pessoas, neste contexto, tornam-se frias e incapazes de amar:

[...] trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-los aos meios (p. 122).

Longe de pregar o amor sentimental e idealizado, o filósofo se refere aqui à capacidade de amar enquanto “profusão libidinal na relação consigo e com os outros” (LOUREIRO, 2006, p. 61). Loureiro (2006) explica que para que o pensamento filosófico possa assumir sua radicalidade, é necessário que ele seja orientado por essa pulsão de vida “[...] que caracteriza a conduta humana ativa e criadora [...]. Como resistir consciente, o exercício amoroso requer recuperar a autonomia que é negada ao sujeito pela ordem burguesa” (p. 62). Neste sentido, amar, como colocado por Adorno, implica o reconhecimento de que a constituição humana dos indivíduos não se restringe às relações de troca que danificam os impulsos e colonizam o desejo, mas acontece na sociabilidade com a natureza interna e externa. Por essa razão, a finalidade da educação é falha quando é compreendida apenas como competência, como técnica, como instrução: educar, em sentido amplo, se constitui enquanto processo que abraça e dá vazão a um tipo de formação da sensibilidade que possa causar fissuras no recrudescimento e na frieza – ou, em outras palavras, à formação de pessoas sensíveis a si próprias e ao outro.

Pensar possibilidades de uma conduta humana ativa e criadora, como colocado por Loureiro (2006), é algo que diz respeito, também, à dimensão política da reeducação do olhar em sua associação com o exercício imaginativo e com a desmobilização de sensibilidades já soterradas pelo enrijecimento sensível ocasionado pela indústria cultural e pela racionalidade instrumental. Na medida em que a autorreflexão crítica é compreendida como uma espécie de ação política que pode dar vistas à produção de consciências verdadeiras, tem-se que os processos vinculados às crises em relação à semiformação estética já consolidada, a abertura à experiência com o não-idêntico, a dimensão do gosto e ao comportamento antifílmico, pertinentes a um processo de reeducação do olhar, configuram alguns dos elementos de uma formação estético-política centrada na experiência e na criação, ainda que utópica, de realidades que se distanciam daquela em que a reificação se faz imperativa.

Formação esta que, como bem aponta Adorno (1995c), não deve ser traduzida no sentido de uma “modelagem de pessoas” a partir do exterior: fosse esse o caso, à reeducação do olhar seria atribuído um fim semelhante àquele engendrado e operado pela configuração estética e ética da grande indústria, o que a tornaria totalitária em sua proposição e, conseqüentemente, a afastaria da possibilidade da experiência estética com a linguagem cinematográfica. Em nossa leitura, a formação política associada à reeducação do olhar encontra-se, em outro sentido, vinculada ao que Adorno (1995c) infere acerca da produção de consciências verdadeiras e emancipadas – que, segundo o filósofo, são uma exigência para que a verdadeira democracia seja operada:

[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995c, p. 141/142).

Difícilmente poderíamos cogitar a possibilidade de nos aproximarmos mínima e utopicamente de um projeto formativo emancipatório em um panorama em que a sensibilidade, a imaginação e a fantasia são restringidas e a percepção do mundo é reduzida às formas existentes de vida – tarefa que se encontra já cumprida magistralmente pela indústria cultural, que confere a tudo um ar de semelhança. A formação política da sensibilidade, neste sentido, se torna o compromisso de um projeto de reeducação do olhar que não perde de vista a constituição histórica de nossas formas de percepção e cuja orientação direciona-se à autonomia, à emancipação e à experiência com o não-idêntico. Como bem sintetizado por Crochík (2010):

A sensibilidade deve se voltar para diferenciar; se ela busca o sempre igual, converte-se em frieza. Ela não pode se desenvolver sem a percepção e sem a reflexão, mas quando essas são reduzidas ou conformadas ao existente, a aparência das relações ocupa o lugar das mesmas: máscara transparente que percebe ao que renuncia (p. 42).

A grande questão que se coloca diante desta exposição acerca da significação política da reeducação do olhar diz respeito não apenas ao compromisso ético que se impõe a este projeto formativo, mas também à compreensão de que a própria sensibilidade está inserida em um campo de disputas, enleada pelos tensionamentos associados à adaptação e à autonomia, à integração e ao esforço da diferenciação, à experiência e ao consumo irrefletido, ao conformismo e à autorreflexão crítica, em suma, à educação e à reeducação da sensibilidade. Em outras palavras, isso significa que “[...] a proposição hodierna de uma educação sensível permanece entre os dilemas da civilização engendrados historicamente por meio do binômio cultura/barbárie” (LASTÓRIA, 2020, p. 299).

Na impossibilidade de fugir às contradições que lhe permeiam, ou de se colocar como um ente à parte do sistema em que está inserida – uma vez que isto implicaria apartar este projeto formativo da própria realidade com a qual deve se ocupar –, o comprometimento político de um projeto de reeducação do olhar deve aspirar justamente à insistência em tensionar, pela via da

negatividade que desponta nas lacunas das ações formativas, educativas e didáticas, as sensibilidades embrutecidas.

7.3. FIGURAÇÕES DIDÁTICAS: UM EXERCÍCIO IMAGINATIVO

O ensaio [...] não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer; ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos.

(Adorno, em *O ensaio como forma*)

Um exercício imaginativo que decorre das possíveis confluências entre a linguagem cinematográfica, educação escolar e exercício tateante, que, durante a interpretação crítica que tentamos realizar ao longo desta pesquisa – especialmente da interpretação de nosso encontro com a empiria –, surgem, neste momento, como uma espécie de “experiência”. Experiência de escrita que, ao se perceber aberta às possibilidades de bricolagem, se aproxima daquela intenção de “eternizar o transitório¹²⁷”. Como uma tentativa de dar forma ao conteúdo de nossas reflexões finais, abandonaremos temporariamente a lida com a dinâmica da escrita conclusiva e minuciosa para apresentarmos algumas elucubrações que se desdobram de provocações, de interlocuções, de leituras, de experiências fílmicas, de imagens significativas, que, agora, parecem contributivas ao aprofundamento em torno da constelação em torno de uma *didática negativa* direcionada ao engendramento de crises. Não desejamos apresentar delimitações dedutivas em prol do trabalho conceitual. Também não há, aqui, um “princípio primeiro” convergente com um “fim último¹²⁸” – mas sim lacunas. O tom inconclusivo de nossas asserções é proposital: mais do que dar respostas aos dilemas da ação docente, nossa intenção, neste momento, é imaginar pontos de inflexão, especular paralelos, percorrer caminhos incógnitos. Em suma, um exercício imaginativo que se torna parte de nossa experiência filosófico-cinematográfica.

Uma constatação significativa que irrompe de nossas análises indica que *aulas*, em geral, compõem uma espécie de *narrativa*. Não nos referimos especificamente à narrativa das intervenções pedagógicas transformadas em texto/protocolo, ou àquelas narrativas construídas

¹²⁷ ADORNO, 2002, p. 27

¹²⁸ ADORNO, 2002.

pelos estudantes a partir de sua experiência com os filmes – embora tenha sido este o postulado de nossas reflexões –, mas às formas, tantas e diversas, por meio das quais as intrincadas relações *sujeito-mediação-objeto* tomam corpo. Em outros termos, isso significa que a aula, enquanto forma de representação do conteúdo, acaba por estruturar enredos por meio de signos e mediações diversas, por materializar imagens, por inferir leituras da realidade, por delimitar vínculos com os personagens/sujeitos presentes, ali, naquele tempo e espaço da sala de aula – movimento que, em alguma medida, diz respeito também à construção das narrativas cinematográficas. Nas aulas que bebem das pedagogias tradicionais, por exemplo, o tom da narrativa é delimitado quase que exclusivamente pela figura do professor: este “mestre-escola será o artífice da grande obra¹²⁹,” que é a aula. O caráter predominantemente expositivo de sua ação, a aplicação de exercícios e de modelos de disciplinarização, o aluno de intelecto passivo entendido como *tábula rasa* delimitam a construção de uma narrativa em que termos usuais de exposição, composição e compilação se tornam o fio de Ariadne: em outros termos, uma gramática narrativa *estável* (para utilizar aqui os termos de David Bordwell¹³⁰). Não é difícil prever sua estrutura, ao passo que seu modelo didático é compulsório. Da mesma forma que no cinema *mainstream* preza-se pela construção de uma narrativa que se apresenta de forma harmônica, de modo que a artificialidade da linguagem/imagem seja minimizada pelo equilíbrio, pela proporção, pela simetria e pelo encadeamento linear dos eventos, tem-se na pedagogia tradicional a construção de um tipo de narrativa ordenada, verbalista e mecânica, quase fechada naquilo que o “protocolo” tradicional exige – exposição/assimilação/reprodução do conhecimento. Estrutura narrativa que é conhecida e reconhecida universalmente devido, justamente, à imagem cristalizada *em torno de e a partir* dela. A gama de leituras em torno destas narrativas que emergem das aulas é ampla – embora esta, associada à pedagogia tradicional, encontre lugar cativo, ainda, nos modelos escolares hodiernos¹³¹. Inevitavelmente, as elucubrações em torno de sua configuração nos levam a crer que este tipo de aula engendra uma *narrativa totalizante e apriorística* – tal qual aquela operada pelo cinema *mainstream*: seu fim se encerra em si próprio. A contrapartida de tal configuração narrativa encontra-se na abertura ao *caráter ensaístico*: avesso à sistematização, não domesticável,

¹²⁹ SAVIANI, 1999, p. 18.

¹³⁰ BORDWELL, 1985.

¹³¹ “Mizukami aponta discrepâncias entre opções teóricas declaradas por professores e a prática docente manifesta. Enquanto se declaram, em sua maioria, adeptos das abordagens cognitivistas (Piaget) e sociocultural (Paulo Freire), na observação das aulas constatou-se a predominância absoluta do ensino tradicional. O ensino tradicional predomina pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite aos alunos que ainda não sabem. O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalismo, mecânico, mnemônico e de reprodução de conteúdo transmitido via professor ou via livro-texto, o que faz com que a forma utilizada – aula expositiva – seja bastante precária e desestruturada” (MIZUKAMI, 2002, p. 113).

aberto. Ao passo que o ensaio preza pelo exercício da liberdade e da experimentação – seja no que diz respeito à modalidade literária, seja no que diz respeito à sua insurgência audiovisual –, a aposta em uma *aula-ensaio* nos diz sobre o rompimento com a dicotomia existente entre as experiências sensíveis e cognitivas, dicotomia que é tão cara à formação da sensibilidade.



Ato, Atalho e Vento [Masagão, 2014]

Ato, Atalho e Vento, produzido por Marcelo Masagão em 2014, é explícita e declaradamente um filme de fragmentos. Tal como em seu reconhecido documentário *Nós que aqui estamos, por nós esperamos* [1999], o autor articula imagens e figurações, brinca com extratos autônomos que passam, então, a configurar uma espécie de narrativa detentora de cadência, forma, significação, historicidade, voz. Ao mesmo tempo em que há algo de documental no jogo proposto por Masagão, sua dinâmica se abre em direção a possíveis ficcionalidades. Este jogo, em *Ato Atalho e Vento*, carrega uma espécie de metalinguagem: o autor utiliza pequenos trechos de 143 obras cinematográficas para a composição de seu filme. Durante seus 75 minutos, passamos de Fellini a Antonioni, de Hitchcock a Klotzel, de Wenders a Kar-Wai, de Godard a Tykwer, de Meliès a Almodóvar, e por entre tantas outras vozes e imagens que dão corpo à composição cênica dos atos. Imagens latentes de uma memória coletiva, que educaram os espectadores de cinema ao longo de sua história. Imagens em suspensão, pontos de vista que se tornam parte de um novo fluxo entrecortado pelos intervalos gerados pelos sucessivos cortes impressos na montagem

operada pelo diretor. Ao mesmo tempo em que estas imagens evocam o todo que as abrigava anteriormente, que nos provocam com uma espécie de brincadeira de pistas rememorativas, elas se tornam visíveis, também, como algo novo. Em suma, um tensionamento entre aquilo que elas foram outrora e o que podem se tornar a partir de então. Logo de início, Masagão nos diz sobre tal arranjo: “Fazer um filme de fragmentos é antes de tudo, uma intenção de promover o encontro de coisas: tantas e tortas. É o desejo de ver o que ocorre entre as coisas, sempre mais interessante que as coisas em si”. Em um primeiro momento, sua fala nos remete à pedagogia da combinação do fragmento, proposta por Bergala: “[...] já não é o discurso que detém o saber, mas em quê o pensamento surge da observação dessas relações, múltiplas, da própria circulação¹³²” – no caso, a circulação que ocorre entre os fragmentos: circulação imaginativa por entre as combinações que deles decorrem, por entre os tantos pontos de vista ali subentendidos. Experiência em que se recria a partir das imagens que se abrem à nova visibilidade. Por outro lado, *Ato Atalho e Vento* nos diz, também, sobre a pedagogia operada pelos sucessivos cortes que configuram o filme: só é possível promover o encontro entre as coisas em um espaço de “entreato”, como dá a entender o autor, devido às lacunas existentes entre elas, aos momentos de escuridão que permitem que seu espectador olhe para dentro e, com isso, possa preenchê-las. Pedagogias do fragmento e do corte que, no limite, fornecem pistas para a pedagogia escolar: da mesma forma que o filme de Masagão parte da multiplicidade de pontos de vista – que ecoam tanto das vozes dos diretores e dos filmes escolhidos para sua composição quanto do público que os recria –, a sala de aula, enquanto espaço que não é homogêneo (como tanto discutimos anteriormente), também se constitui a partir de uma multiplicidade: multiplicidade de pontos de vista; de autores de cinema; de fragmentos de ideias, imaginações e experiências; de conexões possíveis entre fantasias em uma contraesfera pública. Se Masagão lida com a multiplicidade operando cortes que, ao mesmo tempo em que rompem com a ilusão de continuidade *mainstream*, evidenciam de forma não visível aquilo que quer mostrar, o professor também pode fazê-lo. O professor que opera “cortes” quando de sua intenção de provocar a experiência de seus estudantes com a linguagem cinematográfica se coloca diante da multiplicidade da sala de aula de forma descontínua, permitindo que tal multiplicidade “voe para dentro das lacunas que a montagem cria¹³³” – montagem, no caso, tanto do filme quanto *da aula*. Enquanto os cortes operados pelo cineasta se dão em nível imagético, produzindo contrastes e desajustes que culminam na criação de “entre-espacos”, os cortes operados pelo professor voltam-se para a produção de contrastes, também: porém, contrastes entre as elaborações individuais e

¹³² BERGALA, 2008, p. 116.

¹³³ POLLMANN, 2014.

coletivas que decorrem da experiência, entre formas de “assistir” já cristalizadas e formas alternativas de “ver”, associadas à imaginação e à fantasia. Seus cortes podem ser operacionalizados de modo que se tornem um tipo de mediação pedagógica que permita que os estudantes façam do filme na tela “seu próprio filme”¹³⁴. Operacionalizar cortes em sala de aula, em suma, implica renunciar às tentativas de persuasão e se abrir à escuta daquilo que, usualmente, é silenciado.

“*Você aperta o botão e ela faz o resto*”, prometeu um dos primeiros slogans da Kodak, já no final do século XIX, quando apresentou aos consumidores suas novas câmeras fotográficas. Esperava-se que elas se tornassem “*tão convenientes quanto o lápis*”, dizia a propaganda. Os esforços dos consumidores/fotógrafos¹³⁵ seriam mínimos, afinal, qualquer aptidão mais específica se tornaria dispensável diante das potencialidades do aparelho¹³⁶, que por si próprio se responsabilizaria por todos os processos no interior de sua *caixa preta*. Os utilitários deveriam ocupar-se, apenas, da escolha: escolhe-se o que merece e pode ser registrado, comunicado, exposto, exibido, imortalizado, acolhido pela máquina¹³⁷ e pelas possibilidades nela inscritas. Em suma, escolhe-se como alimentá-la para que ela possa, então, cumprir com sua promessa: produzir imagens técnicas¹³⁸ ao toque de um botão, fotografias¹³⁹ que se impõem ao olhar de seus observadores para que estes lhes atribuam valor¹⁴⁰. Ao passo que a câmera se torna o centro da produção¹⁴¹ imagética, seu utilitário se torna, então, seu funcionário: “brinca com o aparelho e age em função dele”¹⁴², automatismo que é elucidativo da imaginação¹⁴³ técnica do aparelho, que cresce e se sobressai sem qualquer controle, magicamente¹⁴⁴. Dentre os tantos funcionários empregados pelas câmeras, tem-se o professor, trabalhador que em suas ações pedagógicas cotidianas também faz escolhas. As fotografias em movimento – o filme – são escolhidas recorrentemente e se impõem

¹³⁴ POLLMANN, 2014.

¹³⁵ “Fotógrafo: pessoa que procura inserir na imagem informações imprevistas pelo aparelho fotográfico” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹³⁶ “Aparelho: brinquedo que simula um tipo de pensamento” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹³⁷ “Máquina: instrumento no qual a simulação passou pelo crivo da teoria” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹³⁸ “Imagem técnica: imagem produzida por aparelho” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹³⁹ “Fotografia: imagem tipo-folheto produzida e distribuída por aparelho” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴⁰ “Valor: dever-se” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴¹ “Produção: atividade que transporta objeto da natureza para a cultura” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴² FLUSSER, 1985, p.5.

¹⁴³ “Imaginação: capacidade para compor e decifrar imagens” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴⁴ “Magia: existência no espaço-tempo do eterno retorno” (FLUSSER, 1985, p. 5).

ao seu local de trabalho, a escola, e aos sujeitos ali presentes. Para tornar-se um bom funcionário do filme, o professor não deve de forma alguma adentrar sua *caixa preta*, e menos ainda *desmágicizá-la*. Ele não deve romper o círculo contemplativo que orienta o rito¹⁴⁵ de assistir. Ele deve manter-se no interior do aparelho – sem, contudo, saber-se dentro da caixa –, e levar consigo, ainda, todos aqueles a quem ensina. Ele deve sustentar o jogo¹⁴⁶, assumir-se instrumento¹⁴⁷. É inegável que as escolas, em geral, encontram-se repletas de bons funcionários, obedientes ao que as câmeras e as fotografias em movimento lhes exigem. Apertam o botão e as tornam tão convenientes quanto o lápis – ou, talvez, até mais do que ele, já quase obsoleto em sua função. Afinal, na “*superfície significativa*” da imagem “*as ideias se inter-relacionam magicamente*”¹⁴⁸. Deixar de apertar o botão, de sustentar o jogo, é algo que imprime riscos ao professor que é um bom funcionário: para abrir a caixa é preciso colocar-se de frente com seu encarceramento. E é precisamente este risco que deve ser comprado caso exista alguma pretensão em relação à experiência estética.



O Espelho [Tarkovsky, 1975]

¹⁴⁵ “Rito: comportamento próprio de forma existencial mágica” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴⁶ “Jogo: atividade que tem fim em si mesma” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴⁷ “Instrumento: simulação de um órgão do corpo humano que serve ao trabalho” (FLUSSER, 1985, p. 5).

¹⁴⁸ FLUSSER, 1985, p. 5.

[...] devo dizer que a montagem de *O Espelho* consumiu uma quantidade prodigiosa de trabalho [...]. Em alguns momentos, tínhamos a impressão de que seria impossível montar o filme [...]. E então, um belo dia, quando, de certa forma, tentávamos fazer uma última e desesperada recomposição – ali estava o filme. O material adquiriu vida; as partes começaram a funcionar organicamente, como se unidas por uma corrente sanguínea. Quando aquela derradeira e desesperadora tentativa foi projetada na tela, o filme nasceu diante dos nossos olhos. Por muito tempo, eu não consegui crer no milagre – o filme se sustentava. [...] Estava claro que as partes se juntavam devido a uma tendência interior do material, que deve ter se originado durante as filmagens; e, se não estávamos nos iludindo quanto ao fato de o filme estar ali, a despeito de todas as nossas dificuldades, então as partes do filme não poderiam ter feito outra coisa que não fosse juntar-se, pois isso fazia parte da própria natureza das coisas. Tinha de acontecer, legítima e espontaneamente, assim que reconhecêssemos o significado e o princípio vital das tomadas. [...] O próprio tempo, fluindo através das tomadas, acabara por articular-se (Tarkovsky, em *Esculpir o Tempo*).

Ambos, cineasta e professor, compreendidos como imagem e reflexo em um mesmo espelho. Talvez, o desafio da montagem se imponha ao cineasta de forma similar à forma com que o desafio da aula se impõe ao professor: sua feitura, as possíveis articulações, a escolha dos materiais, o tempo, a perspectiva da abordagem dos conteúdos, o ponto de vista que norteará sua ação. Como montá-los, filme e aula, de maneira que os devidos cortes sejam articulados? Como montá-los para que sua narrativa não subsuma as experiências?

A montagem revela o processo estrutural que se materializa no Plano e na Sequência. [...] Cada plano ‘imontado’ significa nada além de sua breve solidão cortada do corpo fílmico. [...] Kontradição audiovisual, luzes, sombras e sons que começam no cotidiano antes do espectador ver o Filme, se particularizam na vivência fílmica e continuam até o próximo sonho¹⁴⁹.

No final da década de 1990 descobriu-se que Glauber Rocha havia idealizado, pouco antes de sua morte, um projeto didático ao qual deu o título de “*Trilogia da Terra*¹⁵⁰”. Tal projeto envolvia apresentar ao público uma projeção simultânea de três de suas obras: *Deus e o Diabo na Terra do Sol* [1964], *Terra em Transe* [1967] e *Idade da Terra* [1981] – que, juntas, teriam a potência de expressar “*um único discurso sobre o Brasil e sobre o mundo... novas ideias... novas formas*¹⁵¹”. Com esse projeto, Glauber declara explicitamente sua intenção de relegar ao público uma tarefa:

¹⁴⁹ ROCHA, 1983, p. 117.

¹⁵⁰ LEANDRO, 2003, p. 10.

¹⁵¹ ROCHA, 1997 apud LEANDRO, 2003, p. 10.

qual seja, a produção de um *quarto filme*, cuja construção se daria por meio de um tipo da montagem que toma como material não a releitura de cada uma de suas três obras, ou um “rearranjo” daquilo que foi visto, mas sim o exercício imaginativo decorrente da experiência com a projeção simultânea – exercício que “*se particulariza na vivência filmica*”. Quarto filme, obra em aberto, construção que se erige a partir da constelação e da dissonância audiovisual. Não se pode negar que Glauber deposita grandes expectativas em seu público. Também não se pode negar que tal expectativa está longe de ser uma exclusividade de sua proposta didático-cinematográfica: basta que nos lembremos de Eisenstein, primeira voz que nos diz sobre um cinema construtivista e dialético. Eisenstein se afasta das “imagens-representação” produzidas pelo cinema tradicional, aproximando-se da produção de “imagens-conceito”, construídas e erigidas através dos choques entre as imagens e figuras em relação de oposição. O produto desta *cópula* entre planos divergentes gerará um resultado qualitativamente diferente de cada elemento considerado isoladamente. A montagem, portanto, se distancia de um processo de representação imagética: “[...] a montagem não é um pensamento composto de partes que se sucedem, e sim um pensamento que nasce do choque de duas partes, uma independente da outra¹⁵²”. Ao articular um tipo de montagem que tensiona, contrapõe elementos de múltiplas naturezas, espaços e tempos, um duplo movimento toma corpo quando o filme retroage à experiência do espectador, que percebe a imagem a partir de uma não-congruência – entre o contorno de uma imagem já impressa na memória e de uma segunda imagem, que será percebida na relação com o filme. O conflito leva ao movimento. As imagens caminham em diferentes direções, adentram seu olho e lhe oferecem um efeito dinâmico à percepção: $A + B = C$. Há, aqui, uma complexa e conceitual participação do espectador na construção do filme, uma vez que a *opacidade* exige que ele se utilize de seus processos criativos. Poderíamos mencionar, também, Alexander Kluge, que radicaliza a proposta de montagem dialética eisensteiniana para dar corpo, por meio de um processo de organização dissonante e ensaística das imagens, a um cinema impuro: a montagem, aqui, subentende uma teoria das relações, visto que o filme expressa um senso de totalidade que tem como mediação o trabalho humano. Ao passo que essa totalidade se manifesta através da construção do filme, sua base constitui o processo de montagem – algo qualitativamente diferente do material imagético ou de cenas isoladas, articuladas através dos espaços entreabertos pelos *cortes*. Para que a montagem tenha o resultado esperado, o espectador deve distinguir entre as designações de tempo e espaço. A partir desta distinção tornar-se-á possível decifrar aquilo que está contido nos cortes. O que é decisivo, portanto, é que o espectador descubra as relações ali contidas, que ele as recoloca em

¹⁵² EISENSTEIN, 2002, p. 85.

“constelações escriturais¹⁵³”. Novamente, a *opacidade* como princípio significativo da experiência do espectador. Não apenas para Glauber, Eisenstein e Kluge, mas tantos outros cineastas, dentro daquilo que há de específico e particular em suas produções, se propuseram a um rompimento com o “efeito janela¹⁵⁴”, com a transparência da montagem continuativa, base da estética naturalista, que visa chamar o mínimo de atenção para si, se tornando invisível – processo tão bem manipulado no circuito *mainstream*. Situamo-nos, neste momento, entre a didática do filme, operada pelos cineastas e erigida a partir da montagem, e a mediação didática operada pelo professor. A aula que, tal como a obra fílmica, carece de ser organizada – ou desorganizada, talvez –, que usualmente se adequa a formas determinadas, que engendra uma narrativa, que também é fruto de um dilema, das escolhas do professor em sua tentativa de lidar com todas as “breves solidões” que compõem a sala de aula e que correm o risco de permanecerem “*imontadas*”, presas em si próprias, como nos fala Glauber. Para engendrar processos de criação de quartos, quintos e sextos filmes (até onde pudermos contar), talvez, seja necessário fugir daquele efeito janela que se funde à ação pedagógica: efeito que torna desnecessário dar voz às vozes que dão o tom da configuração intersubjetiva da experiência com o cinema na escola. Resta-nos criar possibilidades distintas de opacidade escolar que deem vazão à criação imaginativa.

¹⁵³ ADORNO, 1994.

¹⁵⁴ XAVIER, 1983.



Gabi Teichert, em A Patriota [Kluge, 1979]

[Gabi fala ao Congresso] Posso voltar agora ao tema central de minha preocupação? O material didático das aulas de História nas escolas não é digno de ser divulgado. Não porque não tenha existido uma História Alemã digna de ser contada. Mas justamente porque vale a pena contar é que não pode ser contada em um tom positivo. Aquilo que tenho a intenção de ensinar é algo que vocês também deveriam modificar. [...] Por isso estou aqui, este é o ponto de partida. Sou professora de História e venho aqui para mudar a História. Quero outro material para que possa usá-lo em aula. Devemos modificar a História para que tenhamos outro material.

Os dilemas didáticos da professora Gabi Teichert, personagem central de *A Patriota* [1979], extrapolam a sala de aula. Gabi é obstinada pela História da Alemanha – mas não aquela História registrada e oficializada nos livros e nos materiais que utiliza para ensinar: ela os considera insatisfatórios em sua “positividade”, fechados em si próprios. Em suma, ela considera que tais materiais não são “dignos”. O grande impasse de Gabi diz respeito aos sentidos da História que é contada por estes livros e que é ensinada nas escolas: a história dos “vencedores”, como já apontava Benjamin¹⁵⁵, a história de uma Alemanha cujos olhos estão voltados para o progresso – a mesma Alemanha que, em contrapartida, deu as costas aos horrores de seu passado nazista, enterrou seus mortos e se recusa, desde então, a lidar com seus fantasmas. “*As pessoas recalcam a*

¹⁵⁵ BENJAMIN, 1989.

*história dentro de si mesmas e dentro das outras, por medo de que ela possa recordar a ruína de sua própria vida, ruína essa que consiste em larga medida no recalçamento da história*¹⁵⁶”. O problema dos livros didáticos diz respeito à matéria-prima que lhes constitui: Gabi insiste que seu papel, enquanto professora, não se restringe a reprodução, pura e simplesmente, da História contada pelos livros, mas sim à transformação de seu curso, como ela mesma coloca, “*para que tenhamos outro material*”. Para cumprir com seu papel, Gabi, antes, se abre a um trabalho arqueológico: a professora, literalmente, escava ruínas com um ânimo investigativo, manualmente, utilizando apenas uma pá. “*Os mortos não estão mortos*”, ela afirma, e é preciso encontrá-los, é preciso procurar neles a matéria-prima para a construção de um material distinto a ser estudado nas aulas de História. Ela busca objetos comuns, restos da guerra que, quando encontrados, se tornam suas vozes – vozes que são silenciadas nos livros didáticos utilizados nas escolas. Estes, por seu turno, são também destruídos por Gabi: em um arroubo, ela os ataca partindo-os ao meio, utilizando, para tanto, serrotes, foices, brocas, martelos. Ela arranca as páginas dos livros e as ingere, misturando-as a soluções líquidas e as bebendo, tomada por uma espécie de *desesperação antropofágica*. Com a personagem de Gabi, Kluge não constrói apenas imagens que se fecham em torno da elaboração de um passado que não deveria encontrar-se absolutamente enterrado. Dentre os tantos enigmas que são apresentados ao público ao longo do filme, um que nos salta aos olhos é a imagem em torno da docência. Gabi se torna emblemática por insistir que é preciso “*lembrar para não esquecer*”, imperativo que funde sua ação didática às suas expectativas em relação à História alemã e ao ensino: professora e arqueóloga se encontram em favor da formação escolar. Seus olhos estão, ao mesmo tempo, voltados para um passado que deve ser “*escovado a contrapelo*¹⁵⁷” e para sua elaboração formativa no tempo presente. Este imperativo que tanto angustia e, concomitantemente, move de maneira literal o desejo de Gabi, irremediavelmente, parece ecoar de alguma forma na formação social e cultural brasileira. Onde vivem nossos fantasmas? Eles ocupam algum lugar em nossa memória e nos tantos livros e narrativas que contam nossa História? Tal como a angústia de Gabi, nossos dilemas didáticos também não dizem (ou não deveriam dizer) respeito unicamente ao que sucede entre os muros da escola. *Cavemos*.

¹⁵⁶ HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 201.

¹⁵⁷ BENJAMIN, 1989.

Tá lá o corpo estendido no chão
Em vez de rosto, uma foto de um gol
Em vez de reza, uma praga de alguém
E um silêncio servindo de amém
(Aldir Blanc/João Bosco)

Um dentre os tantos indícios de que não lidamos de forma adequada com nossos fantasmas é o engenhoso e discreto cerceamento que tem sido imposto ao cinema nacional nos últimos anos¹⁵⁸. Como um dos empreendimentos de uma política autoritária que antes era latente – como o *ovo da serpente* –, e que eclode, agora, de forma declarada, revitalizada e explícita, tal cerceamento se impõe como parte de um projeto ético-formativo que, no limite, almeja esfacelar qualquer via de diálogo democrática, que almeja obstruir qualquer tipo de expressão que se apresente, minimamente, como crítica à ausência de consciência, ao negacionismo e à barbárie institucionalizada. Filmes contemporâneos como *Marighella* [Moura, 2019], *A Vida Invisível* [Aïnouz, 2019] e *Bacurau* [Mendonça Filho e Dornelles, 2019], produzidos e lançados em meio a esse contexto, foram colocados na mira de tal projeto: os dois primeiros caíram nas malhas de uma censura velada; o terceiro se tornou alvo de críticas incisivas por ter alcançado grande visibilidade nos circuitos cinematográficos nacionais e internacionais, devido, especialmente, à leitura desta ficção enquanto alegoria política que diz não apenas de nosso tempo presente, mas dos *fantasmas* de um passado escravocrata, colonialista e ditatorial, de um país construído às custas do extermínio dos povos originários. Um passado que se faz presente nos tantos “*corpos estendidos no chão*”, como cantaram Aldir Blanc e João Bosco. *Bacurau* [2019], obra mais recente de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, tornou-se, para muitos, simbólica no presente contexto como uma espécie de “*imagem da resistência*”. Esta imagem, no filme, é construída em torno das narrativas de uma comunidade do sertão nordestino que se articula contra os invasores norte-americanos que, como num jogo, tentam extinguir seus moradores a sangue frio. A luta armada se torna a principal resposta ao genocídio que acomete a comunidade naquele momento – uma luta que não é mais violenta do que a fome, a miséria e a negligência do Estado. Curiosamente, as

¹⁵⁸“Se não puder ter filtro, nós extinguiremos a Ancine”, diz Bolsonaro. (Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/19/se-nao-puder-ter-filtro-nos-extinguiremos-a-ancine-diz-bolsonaro_gh.html, acesso em 09.11.2020).

“Cancelado o lançamento do filme ‘Mariguella’ no Brasil – Burocracia a serviço da censura” (Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Cancelado-lancamento-do-filme-Mariguella-no-Brasil-Burocracia-a-servico-da-censura-30661>, acesso em 09.11.2020).

“Karim Aïnouz sobre censura na Ancine: ‘Por que somos tão temidos?’” (Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/exclusivo-karim-ainouz-sobre-censura-por-que-somos- tao-temidos/>, acesso em 09.11.2020).

“Com censura e cerco à arte, Bolsonaro repete ditadura, que temia a cultura” (Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2019/07/bolsonaro-ancine-cultura-censura/>, acesso em 09.11.2020).

“Cinema sob censura e corte de verbas” (Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2019/10/07/cinema-sob-censura-e-cortes-de-verbas>, acesso em 09.11.2020).

armas utilizadas pelos moradores de Bacurau são retiradas do Museu Histórico da cidade que é tão cuidadosamente protegido – local em que passado e presente se articulam em torno da memória de figuras como Corisco, Lampião, Antônio Silvino, Zé Sereno, Jesuíno Brilhante e outros tantos que ali são relembrados como expoentes do banditismo social, como imagens das tantas mazelas e dos tantos enfrentamentos que configuram a formação ética e política da comunidade. “*Lembrar para não esquecer*”. Lembrar, também, que os esforços circunscritos à produção de um cinema nacional subversivo, oposto à “*tendência do digestivo*¹⁵⁹”, radical em sua estética e em sua intenção de escancarar as feridas do miserabilismo não são uma tendência exclusiva dos tempos hodiernos. Basta que nos lembremos do Cinema Novo, do Cinema Marginal, das marcas do tropicalismo, e de nomes como os de Cacá Diegues, Ruy Guerra, Leon Hirszman, Luiz Carlos Barreto, Paulo César Saraceni, Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, Roberto Santos, Rogério Sganzerla, Júlio Bressane. Da mesma forma que não se pode produzir um novo *material* e uma nova *História* sem que sejam escavadas as ruínas de nossos mortos, não se pode lançar mão de toda uma produção cinematográfica vindoura e contemporânea sem considerar o trabalho “*arqueológico*” realizado no interior daqueles movimentos e cinematografias que conversaram com nossos fantasmas e, de forma radical, os apresentaram ao público brasileiro – uma apresentação incômoda, áspera, dolorida, e, por isso mesmo, mal recebida. Cineastas e professores que compartilham dos mesmos dilemas e angústias. A experiência com tais cinematografias e seus materiais, talvez, seja mais duradoura e preponderante do que aquela propiciada pelos livros didáticos, com suas narrativas insatisfatórias.

¹⁵⁹ ROCHA, 1965.



*Entrada Proibida*¹⁶⁰ [Produção coletiva, 2019]

*Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado*¹⁶¹. Por entre as ruínas do antigo Casarão¹⁶², como é conhecido popularmente, vozes e ecos embaralham memórias do passado e dinâmicas do presente. Ao mesmo tempo em que se conserva enquanto retrato pálido do tempo dos cafezais, da servidão e dos senhorios, enquanto registro arquitetônico das grandes fazendas cafeeiras do século XIX que, ainda hoje, sobrevivem à deterioração do tempo, o Casarão se torna palco das tantas passagens ali registradas: nomes rabiscados em suas paredes, datas, pichações, objetos esquecidos. Entre uma passagem e outra, se espalha o ideário que assombra o local: a História se mistura às lendas, narrativas e crenças populares que envolvem suas ruínas – estórias que, além de serem narradas incansavelmente como parte da tradição local, como parte da construção de um coletivo, atraem a atenção de incontáveis curiosos. Estórias que configuram parte de uma tradição oral, passadas de geração em geração, contadas incansavelmente, e que, em um exercício de experimentação, são transformadas em narrativa imagética, em registro audiovisual, em *thriller*. Tomam forma pelos olhos de professores e estudantes e se permitem veicular como registro histórico, como exercício criativo e imaginativo. *Entrada Proibida* [2019] é um curta-metragem produzido na escola local, cujo mote são as lendas rurais tecidas em torno do antigo Casarão. O curta-metragem guarda as marcas de uma produção artesanal – que se deixam entrever nos movimentos amadores da câmera, no dedo que escapa e é visto pelo espectador, nos

¹⁶⁰ Curta-metragem produzido por professores e estudantes da Escola do Campo do Assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara/SP, como resultado de um exercício de experimentação cinematográfica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P-e0fOuNHZM>, acesso em 12/12/2020.

¹⁶¹ BERGALA, 2008, p. 62.

¹⁶² <http://www.camara-arq.sp.gov.br/noticias/casarao-assentamento-bela-vista-historia-e-lendas,10-08-2020>, acesso em 12/12/2020.

planos que fogem ao perfeccionismo, na montagem –, e isto, em alguma medida, recupera algo de uma experiência subjetiva que se deixa aberta e se faz ensaística, tal qual as narrativas orais. Uma espécie de *brincadeira infantil*. Mas não se pode negar, todavia, que tal construção carrega as marcas de um tipo de experiência que é demarcada, predominantemente, pelo enquadre no interior daqueles modelos fílmicos já esgotados pelo cinema *mainstream*: objetiva-se causar no espectador as sensações já previstas pelos reconhecidos *filmes de terror*. A trilha sonora que cresce em dissonâncias misteriosas; os vultos cuidadosamente disfarçados; e, ao final, o ápice da narrativa: o grito que eleva a tensão ao nível máximo, tirando o fôlego daquele que assiste. Esta contradição nos parece ser elucidativa daquilo que diz respeito à reeducação do gosto – uma vez que este processo não nos oferece garantias. Ao mesmo tempo em que a experiência subjetiva com a linguagem cinematográfica pode vir a fomentar comportamentos antifílmicos, ela não garante, de maneira completa e total, a produção de um *rompimento completo*, pautado em critérios outros, opostos àqueles já cristalizados – do mesmo modo que apresentar à escola possibilidades ensaísticas de experimentação cinematográfica não garante experiências não-idênticas. *Não se pode obrigar ninguém a ser tocado*. Mas ainda assim, apontar os caminhos da experiência se faz um compromisso.

Não existe um dicionário de imagens. Não há nenhuma imagem encaixotada pronta para o uso. Se por acaso quiséssemos imaginar um dicionário de imagens, deveríamos imaginar um dicionário infinito, como infinito continua a ser o dicionário das palavras possíveis. O autor de cinema não possui um dicionário, mas uma possibilidade infinita: não pega seus signos da arca, do depósito, da bagagem: mas do caos, onde não são mais que meras possibilidades ou sombras de comunicação mecânica e onírica¹⁶³.

A dinâmica do trabalho pedagógico *mainstream* encaixota as imagens cinematográficas tornando-as instantâneas, herméticas, limitadas por seu fim. Ainda que o autor de cinema as conceba como “signos” que flertam entre si em meio ao caos, ou como trabalho com a realidade que delas emerge, as “possibilidades infinitas” das imagens são tolhidas quando encaixadas e integradas à intransigência de uma lógica disciplinar. Elas tornam-se findas, como uma fórmula a ser repetida até que se desgaste – diferentemente do trabalho operado pelo autor de cinema, como nos diz Pasolini, que, em seu ofício, pode dotar estas imagens de expressividade, comunicá-las, transportá-las ao domínio onírico, fantasioso, imaginativo. Pasolini, no limite, nos fala sobre um

¹⁶³ PASOLINI apud ALMEIDA, 2009, p. 109.

autor de cinema que quando se encontra com as imagens, se despe da intenção de dominá-las ou enquadrá-las em uma lógica pré-determinada. Um encontro que revela a vulnerabilidade de sua ação. Um encontro para o qual os agentes do processo formativo escolar devem ser convidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(Livro dos Conselhos¹⁶⁴)

O título deste trabalho não foi uma escolha casual – e, neste momento de nossas considerações finais, compreendemos a imprescindibilidade de recuperá-lo em sua significação. De início, tomamos de empréstimo a epígrafe com a qual José Saramago abre seu reconhecido *Ensaio sobre a Cegueira* com a intenção de dar vazão aos nossos questionamentos e dúvidas, ainda embrionários, em torno dos sentidos da reeducação do olhar: é possível que, em meio às determinações estruturais e ao controle exercido magistralmente pela indústria cultural, os danos à sensibilidade sejam “reparados”? De que maneira esta “reparação” se colocaria frente à semiformação generalizada e à própria racionalidade pedagógica, conformada à racionalidade instrumental? E de que maneira a experiência estética com a linguagem cinematográfica se articularia à possibilidade deste processo formativo-reparador?

Embora a alegoria de Saramago não nos forneça respostas imediatas para tais questões, ela nos diz algo sobre as determinações que enleiam este complexo e contraditório projeto formativo que se tornou foco de nossa atenção ao longo desta pesquisa. O autor nos conta sobre a contagiosa “cegueira branca”, que, subitamente, atinge um mar de sujeitos que são, a partir de então, condicionados à completa privação do sentido da visão: “[...] ei-lo que se encontravam mergulhados em uma brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis” (SARAMAGO, 2017, p. 16). Uma cegueira coletiva que se torna reveladora da degradação humana e da barbárie: um mal que embranquece e ilumina, e que escapa a qualquer diagnóstico da medicina, justamente, por não se tratar de um mal do corpo *físico*.

Ao mesmo tempo em que a cegueira de Saramago se torna simbólica enquanto alegoria que nos diz sobre a relação entre racionalidade e formação moral, nos permitindo, deste modo, entrever a violência das relações pautadas na insensibilidade, na egolatria, na invisibilidade, na frieza e na violência das manifestações sociais e institucionais, ela também nos aponta um paradoxo em torno de sua metáfora central: ao passo em que cega a vista para fora, é descerrada a vista “para dentro”. Seria esta um mecanismo revelador do significado da verdadeira cegueira? Seria a ação de olhar “para dentro” suficiente para retirar o véu que encobre e mascara as relações

¹⁶⁴ apud SARAMAGO, 2017.

aparentes de civilidade, que, na realidade, nos colocam na posição de “*cegos que veem, cegos, que, vendo, não veem*” (SARAMAGO, 2017, p. 310)?

É marcante que, na obra de Saramago, a perda da autonomia seja uma das decorrências da cegueira: perde-se qualquer possibilidade de escolha em relação à própria vida, que é entregue, então, àqueles que são considerados superiores na hierarquia das relações de poder. Não há espaço para a individualidade. Os cegos se tornam massa amorfa, uma massa que se movimenta coletivamente, à mercê da integração ao todo e do arbítrio de outrem – em suma, à mercê do medo: “[...] tinham medo de perder-se no labirinto que imaginavam, salas, corredores, portas fechadas” (SARAMAGO, 2017, p. 73). Não se pode afirmar, todavia, que essa autonomia lhes pertencia quando eram, ainda, dotados da visão. Ocorre que, no interior do processo civilizatório, a falta de autonomia é dissimulada em favor das promessas do aparato social e de sua racionalidade, que, supostamente, asseguram aos indivíduos uma ilusória, ludibriadora e falsa “glória luminosa”:

A vantagem de que gozavam estes cegos era o que se poderia chamar a ilusão da luz. Na verdade, tanto lhes fazia que fosse de dia ou de noite, crepúsculo da manhã ou crepúsculo da tarde, silente madrugada ou rumorosa hora meridiana, os cegos sempre estavam rodeados duma resplandecente brancura, como o sol dentro do nevoeiro. Para estes, a cegueira não era viver banalmente rodeado de trevas, mas no interior de uma glória luminosa (SARAMAGO, 2017, p. 94).

Ousamos afirmar que é mais fácil conformar-se à ilusória e luminosa cegueira que permeia as dinâmicas sociais do que à cegueira branca de Saramago, que, ao se tornar arquétipo da “vista para dentro”, desmonta o aparato e desmarca suas aparências. Como apontam Horkheimer e Adorno (1985), tal ilusão é vendida como mais um produto da indústria cultural, que, ao prometer o gozo e a felicidade decorrentes do consumo do entretenimento, não promete nada menos do que a legitimação da heteronomia em favor de sua própria conservação: “A todos concede o consolo de que um destino humano forte e autêntico ainda é possível e de que é imprescindível representá-lo sem reservas” (p. 132).

Para os espectadores de cinema, tal promessa se torna o cerne de um processo educativo do olhar, que, no limite, educa estes tantos *cegos* que, vendo, assistindo, consumindo, se divertindo, *não veem*. Tal processo educativo, afinado à perpetuação dos sistemas produtivos e ideológicos da indústria cultural e à semiformação, afinado à subtração de sua sensibilidade e de faculdades como a imaginação, a fantasia e a memória, e afinado ao bloqueio de qualquer

experiência formativa mais densa do que aquela proporcionada pelo regime da diversão, se torna imperativo em sua imposição de formas de ver, ouvir, sentir, pensar.

No entanto, há que se considerar as frágeis, contraditórias e incipientes possibilidades de tensionamento desta educação visual semiformativa: *se podes ver, repara*. Caso seja ainda possível subvertê-la em direção à reeducação do olhar, é preciso reparar esta configuração da visão e da sensibilidade. Caso exista, ainda, alguma forma de recuperar algo da autonomia do espectador, de retirar o véu de seus olhos, se faz necessário que tal projeto de reeducação do olhar se torne um esforço crítico e contínuo, direcionado à reparação dos danos imputados à configuração sensível e cognoscível – um projeto formativo orientado para o tensionamento das tendências sociais e culturais e para as possibilidades da experiência.

O título de nosso trabalho, portanto, surge como expressão desta contraditória e frágil possibilidade, que, em nossa leitura, associa-se às dinâmicas da formação e da educação escolar. Uma destas dinâmicas foi tomada enquanto nosso objeto da pesquisa, qual seja, a experiência estética com a linguagem cinematográfica, interpretada a partir do tensionamento entre a semiformação estética operacionalizada no interior dos modelos escolares hegemônicos e um projeto formativo de reeducação do olhar. Nosso propósito central, dentro deste recorte, orbitou em torno da compreensão dos sentidos de tal experiência no interior de uma pedagogia que se pretende fazer crítica à pedagogia do cinema efetivada pela escola – em outros termos, uma *pedagogia negativa*.

Com esta delimitação, pudemos direcionar nossa atenção, inicialmente, aos sentidos da experiência estética com os filmes – que, compreendida a partir da filosofia de Theodor Adorno, carrega algo da experiência com a arte: experiência de entendimento e sensibilidade que permite irromper a objetividade na consciência subjetiva. Devido ao caráter contraditório da linguagem cinematográfica, no entanto, que demarca seu tensionamento entre a esfera da arte e a esfera da mercadoria, tal experiência ganha contornos próprios, vinculados à possibilidade de uma experiência subjetiva que encoraja o espectador do filme a perfazê-lo por meio de sua imaginação e de sua fantasia – seja no âmbito das cinematografias antifílmicas que se fazem metáfora do não-idêntico, seja no âmbito da crítica às cinematografias *mainstream*, que carregam as marcas da indústria cultural.

Foi por nos abrimos à crítica à forma com que a pedagogia usualmente se apropria da linguagem cinematográfica – uma apropriação que revela o peso e a força da racionalidade instrumental, do pragmatismo e da indústria cultural no interior das ações didáticas, em particular, e da configuração institucional dos modelos escolares hegemônicos, de maneira ampla – que

deduzimos que apenas pela via da negatividade é que esta experiência poderia se encontrar com a formação escolar. Com isso, direcionamos nossa atenção às aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema, vinculadas aos processos que, segundo Gruschka (2010), dão forma ao trato pedagógico: a formação, a didática e a educação. Com estas, direcionamos nossa análise para os sentidos de uma formação orientada para a reeducação do olhar, cujo norte reside no exercício da imaginação, da fantasia e da memória – que se articulam dialeticamente à experiência; para os sentidos da didática, modulados pelas premissas filosóficas negativas que “ensinam sem ensinar” e pelo direcionamento da crise em relação ao gosto e à formação para o sempre idêntico; e aos sentidos da educação, orientados para o deslocamento da posição atribuída ao cinema na escola e para o exercício crítico que se sobressaia ao momento do filme, por si próprio.

Com este exercício teórico-crítico e interpretativo, pudemos nos aproximar da empiria, como uma tentativa de alcançar os sentidos imanentes de uma práxis pedagógica direcionada à experiência estética com a linguagem cinematográfica e à reeducação olhar – as intervenções pedagógicas propriamente ditas. A partir da elaboração de atividades organizadas em torno da exibição de cinco filmes para estudantes de uma sala de aula do Ensino Fundamental I – *A Chegada do Trem à Estação* [Lumière, 1897]; *Zootopia: essa cidade é o bicho* [Howard e Moore, 2016]; *A Pequena Vendedora de Sol* [Mambéty, 1999]; *Couro de Gato* [Andrade, 1960]; *O Menino e o Mundo* [Abreu, 2013] –, obtivemos o material empírico que foi, então, reconstruído empiricamente por meio da Hermenêutica Objetiva.

A determinação que orientou a reconstrução empírica dos casos circunscreveu-se à compreensão dos sentidos da experiência dos estudantes com os filmes em questão – que carregavam, em termos de forma e conteúdo, características tanto do cinema *mainstream* quanto características antifílmicas – e dos sentidos da mediação didática da pesquisadora-educadora frente a esta experiência. Como pudemos perceber ao longo do processo de reconstrução dos protocolos, a recepção dos estudantes revelou-se contraditória: ao mesmo tempo em que identificamos uma abertura à experiência com os filmes apresentados e ao exercício imaginativo, filosófico e crítico concernente à experiência subjetiva com a linguagem cinematográfica, também foi possível notar que as resistências se fizeram presentes – resistências associadas, especialmente, à semiformação do gosto; à força da integração; à identificação com a estética *mainstream* e seus protocolos formais e narrativos; e ao argumento da dificuldade de compreensão, especialmente, dos filmes que guardam algo da não-identidade. Diante desta contradição, se tornou plausível afirmar que a crise, como pontuamos inicialmente, enquanto ruptura mediada pela autorreflexão

crítica em relação à formação estética já consolidada, desenrolou-se como um processo parcial e incompleto.

Frente a esta experiência contraditória, pudemos notar que a mediação pedagógica se revelou decisiva para seu encaminhamento de maneira intersubjetiva e colaborativa, transgredindo, por vezes, o modelo de recepção fílmica modulado pelo entretenimento. Em um movimento múltiplo, pudemos observar que as ações didáticas em torno da experiência com os filmes mostraram-se afinadas ora a um tom socrático, ora a um tom instrutivo, ora a um exercício provocativo, ora a uma participação horizontal nos diálogos entre os estudantes, ora se fazendo enigmática. Dentre estes movimentos diversos, revelaram-se momentos em que o exercício crítico e negativo despontou com maior força – como aqueles em que, a partir da mediação, em sua faceta negativa, os estudantes desvelaram alguns dos mecanismos operados pela indústria tais como a integração e a identificação. No entanto, em diversos momentos, também, tal mediação foi insuficiente em sua intenção de engendrar crises.

A partir desta reconstrução, pudemos nos ater à interpretação crítica da realidade objetivada nas intervenções pedagógicas – que se torna, então, nossa tese propriamente dita. Nesta interpretação pudemos nos deter, primeiramente, nas contradições que permearam o sentido da experiência estética. Estas se desdobram em direção à construção de uma tipologia para caracterizar o *bom espectador*: aquele que se encontra aberto à experiência estética e que abraça o comportamento infantil. Este, longe de ser abordado em uma perspectiva ideal, se constitui como um momento de *tensionamento*, em sua fragilidade e transitoriedade, que se torna uma possibilidade efêmera de fuga à razão dominadora. Em suma, o comportamento infantil encontra-se mais próximo daquilo que nomeamos de “*comportamento antifílmico*” e, também, de uma racionalidade estética. E é precisamente por essa proximidade que esta tipologia se torna expressiva para a formação escolar e para a pedagogia.

No que diz respeito à pedagogia negativa do cinema, a interpretação da realidade objetivada caminha em direção à defesa de que nossas aspirações iniciais se mantenham como uma espécie de *utopia negativa* – esta que, por sua vez, exprime a possibilidade real do exercício crítico-filosófico que se desdobra da experiência estética com a linguagem cinematográfica. Para tanto, ela deve manter-se à margem dos modelos educativos hegemônicos, como uma espécie de lacuna que se expande, um entreto que atua “por trás”, e, precisamente por isso, escapa às demandas institucionais vinculadas à racionalidade instrumental. Por demarcarem a configuração política do projeto de reeducação do olhar, tais lacunas podem vir a ser acolhidas nas ações didático-pedagógicas que, ao se tornarem críticas da pedagogia do cinema institucionalizada, se

ocupam da construção de narrativas ensaísticas em sala de aula – tomando como referências produções cinematográficas que produzem cortes, temporalidades e montagens alternativas àquelas já operadas no interior da produção *mainstream*.

Ao contrário de se encerrar em si própria, tal interpretação não se esgota com a formulação da tese em torno da pedagogia negativa do cinema, que parece dar o tom conclusivo de nosso trabalho. Uma vez que o exercício crítico-interpretativo é sempre uma tarefa inacabada e incompleta no seio do movimento que permeia as dinâmicas sociais, é necessário que ele se torne um esforço contínuo. Por essa razão, nossas considerações finais se desdobram em duas linhas de reflexão: a primeira delas indica que seria ingênuo de nossa parte imputar à pedagogia negativa do cinema uma expectativa redentora, como se ela pudesse abarcar, com sua crítica, o problema da semiformação estética em sua totalidade. Tal expectativa, possivelmente, nos levaria à proposição de um projeto formativo desvinculado das contradições que atravessam a experiência dos indivíduos com a linguagem cinematográfica – algo que, inevitavelmente, nos distanciaria da reflexão crítica que ensaiamos neste trabalho. Da mesma forma que submeter os modelos escolares hegemônicos à crítica se torna um imperativo, o mesmo se faz necessário no âmbito de nossa tese.

Embora tenhamos deduzido que o exercício filosófico em torno da linguagem cinematográfica é frutífero enquanto processo formativo que tange o desvelamento das formas com que nos relacionamos com o cinema e enquanto possibilidade no interior de um projeto de reeducação do olhar, é importante assinalar, também, seus limites no interior de uma configuração social onde a indústria cultural se faz avassaladora em sua atualidade. Isso se evidencia, especialmente, quando lançamos mão das configurações audiovisuais hodiernas que derivam da linguagem cinematográfica. Tais limites, em certo sentido, podem vir a constituir ponto de partida para o exercício crítico-interpretativo.

Daí decorre nossa segunda linha de reflexão, que configura o indicativo das questões remanescentes que decorrem desta pesquisa e que, em nossa leitura, carecem de atenção e de aprofundamento. A primeira delas tange, justamente, a questão que mencionamos no parágrafo anterior. Um dado significativo que surge de nosso encontro com a empiria é a forma com que se estabelecem os vínculos entre os estudantes e os vídeos digitais – especialmente aqueles exibidos na plataforma *Youtube*, produzidos pelos chamados *Youtubers*/criadores de conteúdos/*vloggers*. Como um dos aparatos que dá forma à atualidade da indústria cultural em tempos de cultura digital, como já afirmamos no início de nosso trabalho, a configuração estética e o conteúdo do vídeo digital, ao que pudemos perceber, se faz mediadora da apreensão dos sentidos da linguagem

cinematográfica – especialmente quando consideramos que o acesso a estes vídeos é facilitado pela acuidade de suportes tais como os aplicativos de celular.

Como pudemos notar, as crianças que participaram da pesquisa não apenas afirmaram que o consumo dos vídeos digitais é maior do que o consumo de programas televisivos ou de filmes: elas demonstraram, ao longo das intervenções pedagógicas, que detêm uma espécie de saber empírico, vinculado à técnica e associado aos mecanismos que envolvem a produção de vídeos. Este saber, por sua vez, foi constantemente salientado e mencionado durante as atividades – em uma espécie de *movimento comparativo*, em que a experiência com os vídeos parecia ser tomada como um *a priori* que antecede a experiência com a linguagem cinematográfica. Embora não tenhamos dado maior atenção a esta questão, compreendemos sua relevância enquanto um desdobramento que dialoga e que se faz relevante para a compreensão dos sentidos da experiência com a linguagem cinematográfica. Neste sentido, ela é deixada em aberto para futuras interpretações.

Uma segunda questão que deixamos em aberto e que, no presente momento, adquire contornos significativos, é o indicativo de que o consumo de produtos audiovisuais – especialmente daqueles contidos nas plataformas *streaming* – aumentou vertiginosamente a partir do período de isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus durante o ano de 2020. A vertiginosa propagação do vírus acabou por demandar ações de natureza emergencial em diversos setores da sociedade, e, diante deste complexo cenário de excepcionalidade, demarcado pela imprevisibilidade e pelo risco, a flexibilização das atividades de formação, em geral, e de trabalho, se tornou um imperativo.

Uma pesquisa recente¹⁶⁵, realizada pelo grupo *Cultura audiovisual e Tecnologia* da Universidade Federal do Espírito Santo, indica que grande parte da população brasileira aumentou consideravelmente o consumo de mídias e informação durante o período de isolamento social. Como nos informa a pesquisa, além das demandas vinculadas ao trabalho e à formação *on-line* – universo virtual que, agora, se torna a principal forma de aproximação entre os sujeitos –, os participantes afirmaram que passaram a consumir com mais frequência informações via televisão, sites, blogs jornalísticos e redes sociais, sendo o *WhatsApp* e o *Facebook* os mais acessados. A pesquisa, ainda, nos apresenta dados que dizem sobre o consumo de entretenimento: os dados do estudo apontam que, para 75,21% dos entrevistados, assistir filmes – especialmente via

¹⁶⁵ Disponível em <https://www.ufes.br/conteudo/pesquisa-aponta-aumento-do-consumo-de-jornalismo-e-de-midias-durante-quarentena>, acesso em 27/11/2020.

plataformas *streaming* como a *Netflix*, o *Youtube*, a *Amazon Prime* e a *Globo Play* – se tornou a principal atividade de lazer durante este período, seguida pelo consumo de séries.

Nesta mesma direção, uma segunda pesquisa, realizada pelo Instituto Nielsen¹⁶⁶, aponta que estas plataformas *streaming* tiveram, em 2020, uma das maiores audiências desde que se lançaram no mercado de entretenimento. Segundo a pesquisa, a procura pela *Netflix*, na Europa, foi grande ao ponto de a empresa ter que diminuir a qualidade de exibição – retirando a opção de exibição HD – para manter a estabilidade de sua conexão. O mesmo ocorreu com a *Globo Play*, no Brasil, empresa que ganhou maior número de assinantes durante a pandemia. O aumento do consumo, ainda, exigiu que tais plataformas proporcionassem aos seus espectadores uma maior gama de opções de produtos fílmicos e seriados.

Sem ir a fundo em direção à discussão sobre os sentidos da pandemia e sobre seus desdobramentos futuros, ou mesmo sobre o cumprimento efetivo do isolamento social, já é possível perceber que ela ocasionou uma mudança qualitativa no que diz respeito aos padrões de consumo de entretenimento. Não que, antes, tal padrão não fosse demarcado pelo consumo excessivo de mídias. O que nos parece significativo, neste momento, é a associação entre a acentuação desta tendência de consumo – já captada e alimentada pelo mercado do entretenimento – e a forma com que o isolamento social impôs relações sociais mediadas, quase exclusivamente, pelas telas.

Pensemos, de modo específico, no âmbito da Educação Básica, foco de nossas reflexões. Nas atuais circunstâncias, instituições escolares públicas e privadas em todo o território nacional foram impelidas a interromper seu funcionamento regular por tempo indeterminado, para, a partir de então, operacionalizar modelos de ensino remoto cuja ocorrência se dá de maneira virtual e online. Devido à urgência deste novo imperativo, surgem demandas tais como a exigência de que os professores assumam a coordenação de processos de autoaprendizagem; a dinamização das interações e das relações pedagógicas no interior das plataformas digitais; a criação e a operacionalização de recursos audiovisuais, que passam então a mediar a experiência dos estudantes com os conteúdos; a necessidade de novas estratégias de avaliação; o cuidado com a crescente evasão escolar neste período; dentre tantas outras, cuja finalidade é a minimização dos impactos ocasionados pelo fechamento das instituições escolares.

Pensar a experiência estética com a linguagem cinematográfica – no sentido desvelado em nossa tese, vinculado às construções intersubjetivas, às propostas colaborativas, ao

¹⁶⁶ Disponível em <https://www.nielsen.com/br/pt/solutions/how-we-measure/nielsen-consumption/> acesso em 27/11/2020.

encorajamento do exercício da imaginação e da fantasia –, neste contexto, adquire contornos *sui generis*. Ao passo que a imersão dos estudantes no universo das telas se amplia não apenas no âmbito do entretenimento, como indicam as pesquisas, mas também no âmbito da própria formação escolar, se torna urgente tomar como objeto de reflexão esta experiência que, agora, passa pelo filtro de uma segunda mediação.

Seria possível, neste contexto, estabelecer um tipo de experiência subjetiva e colaborativa com o cinema? Há espaço, no interior deste processo de transferência da formação escolar para as plataformas online, para se pensar sobre a linguagem cinematográfica? Que implicações a mediação destas plataformas ocasiona para o processo de autorreflexão crítica em torno da semiformação estética? E, quando for retomado o ensino presencial, quais serão os desdobramentos deste período para a formação da sensibilidade e para a formação escolar? Não apontamos tais questionamentos com a intenção de fornecer respostas, mas sim de evidenciá-los enquanto dado que se torna relevante para possíveis interpretações no âmbito do exercício crítico – interpretações que carecem de uma investigação cuidadosa.

Em suma, tais questionamentos remanescentes – tanto aqueles que dizem respeito à mediação do vídeo digital na experiência com a linguagem cinematográfica quanto estes últimos, que dizem dos sentidos da (semi)formação estética em um contexto de isolamento social – não são os únicos que, neste momento de finalização desta pesquisa, se deixam em aberto. Os sentidos da reeducação do olhar, em geral, e de uma formação direcionada à experiência estética com a linguagem cinematográfica que foram aqui desvelados, não podem e não devem ser tomados como um dado cristalizado em si próprio, mas sim como contribuição para um exercício crítico que se abre à contínua interpretação. Por essa razão, como já apontamos anteriormente, esta tese pode ser lida como uma *“mensagem em uma garrafa lançada ao mar”*: o que nos resta, neste momento de conclusão, é observar seu curso, guardando a expectativa de que ela seja encontrada em algum momento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. A arte é alegre? In: ZUIN, A.A.S. et al. **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep, 2001, p. 11-19.

_____. **A arte e as artes e Primeira Introdução à Teoria Estética** (trad.: Rodrigo Duarte). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.) **Theodor Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação e Emancipação. In:_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 169 - 185.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 139 – 154.

_____. **Introdução à Sociologia da Música**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. (Tradução de Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f. p. 97-118.

_____. **Epistemologia y ciencias sociales**. Ediciones Cátedra: 2001.

_____. How to look at television. In: _____. **The Culture Industry: selected essays on mass culture**. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

_____. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora Unesp, 2008.

_____. **Notas de Literatura**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.

_____. Notas marginais sobre Teoria e Práxis. In: **Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2**. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Notas sobre o filme. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994., p. 100-104 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os Pensadores: Horkheimer e Adorno**, Nova Cultural, São Paulo, p.77- 105, 1975.

_____. O que significa elaborar o passado? In: _____. Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995c, p. 29-51.

_____. O ensaio como forma. In: _____. **Notas de Literatura I**. Editora 34, Coleção Espírito Crítico, 2002.

_____. **Minima Moralia**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995, p. 65-91.

_____. **Teoria Estética** (Trad. Artur Mourão). São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Tempo Livre. In: _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Nova Cultural: São Paulo, 2002, p. 103-128.

AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, M.J. **Cinema: Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

AMÂNCIO, A.C. Novos desafios frente à Lei 13.006/2014. In: FRESQUET, A. **Cinema e Educação: a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015, p. 26-31.

ANTUNES, D.C. **Por um conhecimento verdadeiro no mundo falso: Teoria Crítica, Pesquisa Social empírica e The Authoritarian Personality**. São Carlos: UFSCar, 2012 (tese de doutorado).

AUMONT, J. **As teorias dos cineastas**. Campinas: Papyrus, 2004.

BARBERO, J.M. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. RJ: Editora UFRJ, 2001.

BAZIN, A. **O que é cinema?** São Paulo: Cosac Naify, 1989.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo – obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. As teses sobre o conceito de História. In: _____. **Obras Escolhidas**, vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1989.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. RJ: Booklink, 2008.

BERNARDET, J.C. **O que é cinema**. SP: Brasiliense, 1991.

BERNARDET, J.C. **Cinema Brasileiro: propostas para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BORDWELL, D. **The Way Hollywood tells it: story and style in modern movies**. California: University of California, 1985.

BUCK-MORSS, S. **A tela do cinema como prótese de percepção**. Florianópolis: Desterro, 2009.

BURCH, N. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BURON, P.F. A transformação tecnológica da áudio/visualidade artística contemporânea. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; CABOT, M. ZUIN, A.A.S. **Teoria crítica: tecnologia, violência, memória: diagnósticos críticos da cultura contemporânea**. São Paulo: Nanquim, 2018, p. 63-76.

BRANDÃO, C.G. **A pesquisa-participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v.6, p. 51-62, 2007.

CAMARGO LEITE, G. **Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola**. Niterói: UFF, 2012 (dissertação de mestrado).

CARONE, I. Adorno e a música no ar: The Princeton radio Research Project. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. (orgs.) **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-97.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMOLLI, J.L. **Algumas notas em torno da montagem**. Belo Horizonte: Devires, v.4, n.2, p. 12-40, jul./dez. 2008.

CORRIGAN, Timothy. **New German Film: the displaced image**. Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press, 1994.

CROCHÍK, J.L. **A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade**. Revista Psicologia USP, São Paulo, janeiro/março 2010, 21(1), p. 31-46.

DANEY, S. **A rampa**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DALBOSCO, C.A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, ago. 2009.

_____. **Indústria cultural e meios de comunicação**. SP: WMF Martins Fontes, 2014.

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FREITAG, B. R. **Entre a Paideia e a Bildung: pistas para uma educação humanística**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 38, n. 1, 2007, p. 106-114.

FREITAS, V. **O problema do meio técnico na estética de Adorno e Benjamin**. Piracicaba: Impulso, vol. 23 N. 57, mai.-ago. 2013, p. 49-60.

_____. **Adorno e a arte**. SP: Cia das Letras, 2003.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, A. (org.) **Cinema e Educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produções, 2015.

FLUSSER, V. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

_____. **Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1985.

FOSSATI, C. L. **Cinema de animação: uma trajetória marcada por inovações**. Anais do VII Encontro Nacional de História da Mídia, 2009.

GANEGBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

GASPAR, Miguel Filipe Lino. **O eclipse da aura: a fotografia e o pensamento de Theodor Adorno e Walter Benjamin no âmbito da Teoria Crítica**. 2002. Disponível em: www.fcsh.unl.pt/deps/dcc/txt_o_eclipse_da_aura_a_fotografia.htm. Acesso em: 15 mar 2019.

GOERGEN, P. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. Educação e Valores: Campinas, vol. 26, n.92, p. 983-1011, Out. 2005.

GOMES, L.R. **Teoria Crítica da Sociedade e o sentido político da educação**. Linhas Críticas: Brasília, DF, v. 16, n. 31, jul./dez. 2010, p. 239-158.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica, Política e Formação**. Relatório Científico de Pós-doutorado – FAPESP. São Carlos: FAPESP, 2016.

GOMES, Luiz Roberto. **Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Empírica em Educação: a experiência com estudos de sala de aula em Frankfurt am Main**. Dossiê: Teoria Crítica e Educação: 25 anos. **REVEDUC**, v. 11, n.2. pp. 351-367, jul-agosto de 2017. São Carlos, PPGE/UFSCar, 2017a.

GOMES, Luiz Roberto. Filosofia da Educação com base empírica. **Anais da 38ª. Reunião Anual da ANPEd**. GT 17. São Luis: UFMA, Outubro de 2017b.

GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. **Teoria Crítica: escritos sobre educação**. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

_____. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

_____. **Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula**. Constelaciones – Revista de Teoria Critica. N. 6, Dez. 2014, p. 3-31.

GUNNING, T. The cinema of attractions: early filme, Its Spectator and the Avant-Garde. In: STRAUVEN, W. (org.): **The Cinema of Attractions Reloaded**. Amsterdã: Amsterdã University Press, 2006.

GUR-ZE'EV, I. A formação (Bildung) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin 2009. p. 11-35.

HAMILTON, David. **A trajetória de uma pesquisa: sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 6/1992, p. 33- 52, 2002.

HANSEN, M. Reinventando os Nickelodeons: considerações sobre Kluge e o primeiro cinema. In: In: ALMEIDA, J. (org.) **Alexander Kluge: o quinto ato**. SP: Cosac Naify, 2007, p. 43-67.

_____. **Cinema and Experience: Sigfried Kracauer, Walter Benjamin and Theodor W. Adorno**. London: University of California Press, 2012.

HENNEBELLE, Guy. **Os cinemas nacionais contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOLLOWS, J. **Mass Culture Theory and Political economy**. In: JANCOVICH, M & HOLLOWS, J. (Orgs.). Approaches to popular film. Manchester: Manchester University Press, 1995. p. 15-36.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: Os pensadores: Benjamin, Habermas, Horkheimer e Adorno. São Paulo: Abril Cultural, 1987, p. 117-154.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W.; **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta “O que é o esclarecimento”. In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.: Arthur Mourão). Lisboa: Ed. 70, 1988.

KLUGE, A. On film and PublicSphere. **New German Critique**. Nova York: Telos Press, n. 24/25, Special Double Issue on New German Cinema, p. 206-220, 1988.

LASTÓRIA, L.A.C.N. **Diferentes perspectivas sobre uma educação estética na atualidade**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 297-313, mai./ago. 2020.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação & Educação, v. 7, n. 21, 2007.

LEANDRO, A. **Trilogia da Terra: considerações sobre a pedagogia glauberiana**. Educação e Realidade, 28(2), 9-28, jul./dez. 2003.

LOUREIRO, R. **Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível**. Impulso: Piracicaba, 16-39, 2005, p. 123-134.

_____. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. Florianópolis: UFSC, 2006. (Tese de Doutorado).

_____. **Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar**. In: Revista Educação e Realidade, 33 (1), 135-154, jan/jun 2008.

_____. **Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno**. Educação e Sociedade: v. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2017.

LOUREIRO, R. **Fantasia e Memória na Sociedade do Espetáculo**. Artefilosofia (UFOP), v. 1, p. 172-196, 2015.

MAAR, W.L. **Materialismo e Primado do Objeto em Adorno**. Trans./Form./Ação, UNESP Marília, v. 29, n.2, p. 133-154, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MAIA, A.F. **Aceleração: reflexões sobre o tempo na cultura digital**. Piracicaba: Impulso, 27(69), mai.-ago. 2017, p. 121-131.

_____. **Aceleração e Educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na escola**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n.2, p. 368-383, jun./ago. 2017.

MAIA, A.F.; STEFANUTO, J.R.R. **Desconstruindo as paredes dos ouvidos: por uma educação musical negativa**. Anais do Sefim: v.3, n. 5, 2017, p. 109-125.

METZ, C. **Image e pedagogie**. Communications, n. 1, v. 15, p. 162-168, 1970.

MIGLIORIN, C.; BARROSO, E.I. **Pedagogias do cinema: montagem**. Significação: 2016, v. 43, n. 46, p. 15-28.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIRANDA, C.E.A. **Apresentação – Orbis Pictus (Jean Amós Comenius)**. Campinas: Proposições, v. 22, n. 3 (66), p. 197-205, set./dez. 2011.

NOGUEIRA, M.A. **Adorno e os tipos de comportamento musical: atualidades e limites de uma categorização**. Inter-ação: Goiânia, v.39, n.2, p. 297-310, mai./ago. 2014.

NORTON, M. **Cinema oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

PASOLINI, P.P. **Empirismo Erético**. Milano: Garzanti, 1983.

PERES, H. C. **Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Araraquara, 2016.

PIPANO, I. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020 (tese de doutorado)

PIPANO, I.; MIGLIORIN, C. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

PETRY, F.B. **Além de uma crítica à razão instrumental**. Universidade Federal de Santa Catarina (tese de doutorado), 2011.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI B.; COSTA, B.C.; DURÃO, F.A. (orgs.) **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 135-156.

POLLMANNS, M. A teoria do filme de Alexander Kluge reconstruída como “teoria didática”. In: FRANCO, R.; PUCCI, B; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. SP: Nankin, 2014, p. 151-171.

PUCCI, B. **Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação.**

_____. **Filosofia negativa e educação: Adorno.** Filosofia, sociedade e educação, UNESP - Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

_____. Anotações sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. (orgs.). **Dialética negativa, estética e educação.** Campinas: Alínea, 2007, p. 141-153.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: Edufscar, 1994, p. 121-139.

REIS, M. SARAIVA, L.H.G. **Análises Hermenêuticas nas pesquisas com crianças de duas escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte.** Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.7, n.15, set-dez 2018.

ROCHA, Glauber. **O Século do Cinema.** Alhambra/Embrafilme, 1983.

_____. **Revolução do Cinema Novo.** Cosac Naify, 2004.

ROUANET, S. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHAEFER, S. **A teoria estética em Adorno.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012 (tese de doutorado).

SILVA, T.F. **Audiovisual, memória e política: os filmes *Cinco Vezes Favela (1962)* e *5x favela: agora por nós mesmos (2010)*.** Universidade de São Paulo: dissertação de mestrado, 2011.

SILVA, P.S. **Infância e Promessa: notas baseadas no pensamento de Theodor Adorno.** Proposições: v. 29, n.3 (88), set./dez. 2018, p. 323-338.

SILVA, M.A. **Adorno e o cinema: um início de conversa.** Novos estudos CEBRAP, São Paulo: CEBRAP, p. 114-126, jul./1999.

SILVA, K. **Currículo e Processo Pedagógico: a proposição de educar, formar e ensinar no currículo materializado em sala de aula.** Belo Horizonte: 2011 (Dissertação de mestrado)

TAKEMINE, Y. A emancipação das imagens fílmicas: montagem em Theodor W. Adorno e Alexander Kluge. In: FRANCO, R.; PUCCI, B; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios.** SP: Nankin, 2014, p. 141-151.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1992.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.31, n.3, p. 433-466, set./dez. 2005.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010a.

TÜRCKE, C. **Filosofia do Sonho**. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

VAZ, A.F. Infância, escolarização, semiformação: reflexões sobre a memória e as “expectativas pedagógicas” a partir de Theodor W. Adorno. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L.A.C.N. (orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009, p. 53-69.

VILELA, R. A. T.; NOACK-NAPOLES, J. **Hermenêutica Objetiva e sua apropriação na pesquisa empírica na área de educação**. Linhas Críticas, vol. 16, núm. 31, julho-dezembro, 2010, p. 305-326.

VILELA, R. A. T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

XAVIER, Ismael. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Sertão Mar**: Glauber Rocha e a estética da fome. Brasília: Editora Brasiliense, 1983.

ZUIN, A.A.S. et al. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUIN, A.A.S. **Violência e Tabu entre Professores e Alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2008.

FILMOGRAFIA

A CHEGADA do Trem à Estação de Ciotat. Direção: Lumière. França, 1897 (1 min.)

A FITA Branca. Direção: Michael Haneke. Áustria, 2009 (145 min.)

A PATRIOTA. Direção: Alexander Kluge. Alemanha, 1979 (121 min.)

A PEQUENA Vendedora de Sol. Direção: Djibril Diop Mambéty. Senegal, 1999 (45 min.)

A TERCEIRA Geração. Direção: Rainer Werner Fassbinder. Alemanha, 1979 (130 min.)

A TERRA Treme. Direção: Luchino Visconti. Itália, 1948 (165 min.)

AS MÃOS Negativas. Direção: Margherite Duras. França, 1979 (13 min.)

AS PEQUENAS Margaridas. Direção: Vera Chytilová. República Tcheca, 1966 (89 min.)

A VIDA Invisível. Direção: Karim Aïnouz. Brasil, 2019 (145 min.)

ALEMANHA no Outono. Direção: Alexander Kluge. Alemanha, 1978 (134 min.)

ANNA dos 6 aos 18. Direção: Nikita Mikhalkov. Rússia, 1995 (100 min.)

ATO, Atalho e Vento. Direção: Marcelo Masagão. Brasil, 2014 (75 min.)

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil, 2019 (132 min.)

BOCA de Lixo. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 1992 (50 min.)

BRUTALIDADE em Pedra: a eternidade de ontem. Direção: Alexander Kluge. Alemanha, 1960 (12 min.)

CASABLANCA. Direção: Michael Curtiz. Estados Unidos da América, 1942 (102 min.)

CINEMA Paradiso. Direção: Giuseppe Tornatore. Itália, 1990 (124 min.)

COURO de Gato. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1962 (12 min.)

DEUS e o Diabo na Terra do Sol. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1964 (125 min.)

DOGVILLE. Direção: Lars von Trier. 2003 (179 min.)

ENTR'ACTE. Direção: René Clair. França, 1924 (25 min.)

ENTRADA Proibida. Direção: Produção coletiva, Brasil, 2019 (3 min.)

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut. França, 1966 (113 min.)

FANTASMAGORIE. Direção: Émile Cohl. França, 1908 (2 min.)

IDADE da Terra. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1980 (160 min.)

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Brasil, 1989 (15 min.)

JOGO de Cena. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 2007 (105 min.)

LACRIMOSA. Direção: Aloysio Raulino. Brasil, 1970 (12 min.)

MARIGHELLA. Direção: Wagner Moura. Brasil, 2019 (155 min.)

MEDIDAS contra Fanáticos. Direção: Werner Herzog. Alemanha, 1969 (12 min.)

MEMÓRIAS do Subdesenvolvimento. Direção: Tomás Gutiérrez Alea. Cuba, 1969 (104 min.)

MORANGOS Silvestres. Direção: Ingman Bergman. Suécia, 1957 (93 min.)

NATHALIE Granger. Direção: Margherite Duras. França, 1972 (83 min.)

NO Decurso do Tempo. Direção: Wim Wenders. Alemanha, 1976 (177 min.)

NOITES Paraguayas. Direção: Aloysio Raulino. Brasil, 1982 (90 min.)

NOTÍCIAS da Antiguidade Ideológica – Marx, Eisenstein, O Capital. Direção: Alexander Kluge. Alemanha, 2008 (492 min.).

O ESPELHO. Direção: Andrei Tarkovsky. Rússia, 1975 (108 min.)

O MÁGICO de Oz. Direção: Victor Fleming. EUA, 1939 (112 min.)

O MENINO e o Mundo. Direção: Alê Abreu. Brasil, 2013 (80 min.)

OS FUZIS. Direção: Ruy Guerra. Brasil, 1964 (80 min.)

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. França, 1987 (87 min.)

OUTUBRO. Direção: Sergei Eisenstein. União Soviética, 1928 (142 min.)

PIXOTE, A Lei do Mais Fraco. Direção: Héctor Babenco. Brasil, 1980 (128 min.)

ROMA, Cidade Aberta. Direção: Roberto Rossellini. Itália, 1945 (105 min.)

SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Finlândia, 1990 (120 min.)

TERRA em Transe. Direção: Glauber Rocha. Brasil, 1967 (115 min.)

THE Paleface. Direção: Norman McLeod. EUA, 1948 (92 min.)

TIRE Dié. Direção: Fernando Birri. Argentina, 1960 (33 min.)

VELOZES e Furiosos. Direção: Rob Cohen. EUA, 2003. (107 min.)

ZOOTOPIA – essa cidade é o bicho. Direção: Byron Howard e Rich Moore. EUA, 2016 (110 min.)