

PISTAS PARA UM MÉTODO DRAMÁTICO DE PEDAGOGIA DO CINEMA: cinema, espetatorialidade e educação

Álvaro Renan José de Brito Alves

Resumo

Inspirado na proposta de um método dramático da educação, de Corazza (2013, 2017), acreditamos ser possível acioná-lo a fim de compreender as potências de formação e transformação das subjetividades na educação a partir de algumas pistas: a potência agenciadora de alteridades e diferenças do cinema; a condição criativa do espectador como intérprete e dramaturgo da própria experiência; a experimentação dos dispositivos e das ferramentas de cinema no sentido de criação de um mundo comum (o caráter cosmopoético e cosmotecnológico do cinema); uma pedagogia do cinema fundada no princípio da montagem; por fim, o potencial de produção de experiências desarticuladoras das formas tradicionais da educação, bem como da formação de subjetividades. O texto tem caráter ensaístico, sugerindo hipóteses e (des)caminhos possíveis para o uso do cinema nos espaços educativos.

Palavras-chave: cinema e educação; método da dramatização; cosmopoética e cosmopolítica; políticas do comum.

CLUES TO A DRAMATIC METHOD OF FILM PEDAGOGY: cinema, spectatoriality and education

Abstract

Inspired by the proposal for a dramatic method of education, by Corazza (2013; 2017), we believe it is possible to use it in order to understand the formative and transformative powers to subjectivities in education, using some clues: the agencying power of cinema to mobilize alterities and differences; the spectatorial creative condition of viewer as an interpreter and a dramaturge of his/her own experience; experimenting with cinema devices and tools in order to create a common world (the cosmopoetic and cosmotechnological character of cinema); a pedagogy of cinema based on visual motifs and fragments; finally, the potential for producing disruptive experiences over traditional forms of education, as well as to transform subjectivities. This paper is marked by an essayistic character, suggesting hypotheses and possible (dis)paths for the use of cinema in educational spaces.

Keywords: cinema and education; method of dramatization; cosmopoetics and cosmopolitics; politics of common.

PISTAS PARA UN MÉTODO DRAMÁTICO DE PEDAGOGÍA DEL CINE: cine, espetatorialidad y educación

Resumen

Inspirándonos en la propuesta de un método dramático de educación, de Corazza (2013; 2017), creemos que es posible utilizarlo para comprender los poderes de formación y transformación de las subjetividades en la educación a partir de algunas pistas: el poder de agencia de las alteridades y las diferencias del cine; la condición creativa del espectador como intérprete y dramaturgo de su propia experiencia; experimentar con dispositivos y herramientas cinematográficas en el sentido de crear un mundo común (el carácter cosmopoético y cosmotecnológico del cine); una pedagogía del cine basada en fragmentos y motivos

visuais; finalmente, el potencial para producir experiencias que trastocan las formas tradicionales de educación, así como la formación de subjetividades. El texto tiene un carácter ensayístico, sugiriendo hipótesis y posibles (des)caminos para el uso del cine en los espacios educativos.

Palabras clave: cinema y educación; método de la dramatización; cosmopoética y cosmopolítica; políticas del común.

POR UMA PEDAGOGIA DO CINEMA E UM OUTRO LUGAR PARA O ESPECTADOR

Supomos haver uma pedagogia do cinema, isto é, acreditamos ser possível localizar no filme um espaço ou instância educativa, formadora – se bem que não-prescritiva, não-dogmática, tampouco homogeneizante – dos sujeitos em suas diferentes dimensões: não apenas intelectual, mas ética, afetiva e social; se concordarmos que um filme é capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades comunicacionais, de competências não somente técnicas mas nocionais, de faculdades ativas do pensamento e da abstração conceitual, bem como de habilidades socioafetivas, não será difícil argumentar que há aí uma zona pouco explorada ou não suficientemente explorada pelas práticas pedagógicas tradicionais. Mas não poderia ser diferente, visto que, se tomado na sua condição de arte e como campo autônomo, e não como objeto subsidiário de formas tradicionais do conhecimento acionadas na escola, o cinema estaria pouco apto à domesticação corrente das práticas didáticas institucionalizadas. A arte é por natureza indócil e anárquica, enquanto a pedagogia é sistêmica, sistematizante – e ordeira.

O cinema e o repertório de filmes, como em geral é característico no consumo engajado das artes, constituem-se na vida do sujeito – de um cinéfilo ou de um cineasta, digamos – qualquer coisa como uma sorte de “educação sentimental”, que se dá – neste – pelo fazer, e – no outro – pelo ver, não isentos, contudo, da necessidade de auto-implicação, do compromisso disciplinar e rigor genealógico,¹ mas sobretudo do aventurar-se e correr riscos que vêm implicados em toda e qualquer atitude exploratória no campo artístico. Em todo caso, educação esta que tem menos a ver com arroubos da paixão amorosa que com o agenciamento de formas de ser e sentir que passam pela amizade, pela individuação e subjetivação de grupo – como também pelo co(r)tejo das diferenças, reconhecimento de alteridades e, não raro, pela assunção de sujeitos historicamente invisibilizados que se afinam, se afirmam e ganham corpo ao assumir a palavra e o discurso nas agremiações cineclubistas, nas mostras de festivais; ou, de outra forma, ao se dar a ver no jogo cênico das práticas cinematográficas. É que o cinema, pondo em relação dois ou mais sujeitos, é capaz de aguçar sensibilidades, fazer perceber o que não era visto e o que não foi dito até então. Em suma, capaz de estimular aquela faculdade empática mais ou menos secreta que faz dos sujeitos corpos vibráteis, sensíveis, suscetíveis às afecções recíprocas, ao remanejamento das subjetividades, e, por isso, capazes de um tipo de agenciamento coletivo que nem sempre resulta harmônico, amistoso, mas que, operando por conflito e contraste, efetua toda uma redistribuição das atribuições, das ocupações e dos atributos que nos arrebatam os corpos, as consciências e subjetividades numa dada ordem societal. O cinema é disso capaz porque instaura, justa e desajustadamente, o lugar de

¹ Com rigor genealógico refiro-me não propriamente a uma proposta foucaultiana ou nietzschiana de investigação, mas a uma reivindicação da crítica cinematográfica característica da cinefilia, por exemplo, nas francesas *Cahiers du cinéma* e *Positif*, e aqui no Brasil pela Revista Cinética, acessível em: www.revistacinetica.com.br. Trata-se menos de um rigor metodológico e mais de um engajamento no cotejo dos filmes: a capacidade de identificar no tráfico das imagens a reiteração e reinvenção das formas, dos estilos, das modalidades narrativas (como é comum no cinema de gênero), dos gestos e processos implicados na gênese do filme etc. Um livro que conta essa história é *Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968*, de BAECQUE (2010).

um encontro entre diferentes corpos e subjetividades, o espaço mesmo de uma temporalidade distinta na qual o agenciamento entre pessoas faz a operação de uma enunciação coletiva ou de uma subjetividade de grupo².

Para invocar uma pedagogia do cinema, seria preciso, contudo, admitir uma definição atípica para o espectador, sem ignorar o estatuto de seu lugar na ordem mundana do imaginário social, bem como na própria teoria crítica do cinema. Essa definição visa desonerá-lo da condenação que certa crítica social a ele atribui subscrevendo-o a uma legenda televisiva que faz dele algo massificado, parte de uma totalidade homogênea, incapacitado para a ação política porque paralisado, apassivado, logrado em cada um de seus desejos, de suas vontades como de suas opiniões. O chamado “espectador alienado”. Esse lugar, sabemos, foi construído historicamente, e hoje é tanto o produto do espanto mítico que são as forças econômicas, dos atravessamentos ideológicos da máquina ideológica capitalista, bem como das “performances tecnológicas” das mídias de comunicação (COMOLLI, 2008, p. 12). Contrariando a expectativa dos primeiros artesãos do filme, aqueles que acreditavam no cinema como o “laboratório” onde se inventaria o “novo espectador” (Eisenstein e os soviéticos, por exemplo), há muito que a televisão veio assumir este papel. Como declara Comolli (2008, p. 12), o “telespectador” não é só a aposta televisiva, mas sua razão de ser, o “tudo ou nada” de sua condição ontológica. Argumenta o crítico francês que é da ordem da televisão “[...] experimentar, fabricar, distribuir um novo tipo de espectador bem diferente daquele que o cinema havia concebido em seu apogeu, um espectador que não estaria mais tão dividido entre crença e dúvida”, isto é, alguém que, na suspensão da descrença, não reluta em se deixar abater ou afetar pelo filme, mas que “[...] crendo que não crê mais, estaria em posição de gozar das angústias da crença (e da dúvida) dos outros – dos outros colocados em cena” (COMOLLI, 2008, p. 12, grifo do autor). Difícil impasse, portanto, a tarefa de definir o lugar agora ambíguo do espectador, posto que, diante dos *reality shows*, das “telerrealidades” e de toda sorte de apelos realistas do telejornalismo, o espectador subjugado acabou por introjetar o limite que separa a sua malograda descrença na TV da crença aparente dos outros, participantes do jogo. “Os outros colocados em cena”, escreve Comolli (2008, p. 12), ou seja, aqueles “[...] submetidos às experiências de eliminação na telerrealidade” e, igualmente, os que são convidados, convocados a participar do jogo interativo – não menos que uma falsa atividade, uma “interpassividade” como sugere Zizek (2006) ao nomear de “sujeito interpassivo” o tipo icônico na experiência midiática contemporânea³ – que instituiu o telespectador como um suposto sujeito privilegiado.

² Utilizamos a noção de *agenciamento* para caracterizar a arte como “agenciamento coletivo de enunciação”, tal como pensado em Deleuze e Guattari (2003), no livro *Kafka: para uma literatura menor*. Em nosso entender, o agenciamento são processos de encontros, atravessamentos e des-subjetivação, que multiplicam singularidades, operando deslocamentos subjetivos ou diferentes modos de subjetivação, isto é, de implicação do sujeito no saber sobre si e sobre o mundo. Compreender as subjetividades a partir de agenciamentos é uma forma de ultrapassar a ideia humanista, racionalista e moralizante de uma consciência soberana, independente e autodeterminada do sujeito como ser uno e não-dividido, e não como multiplicidade. Em Kafka, por exemplo, Deleuze argumenta que se trata de uma literatura que agencia a enunciação coletiva da condição marginalizada dos judeus em relação à sociedade e à língua alemã. Simultaneamente, o filósofo compreende a literatura como capaz de (re)pensar e (re)inventar a língua matricial por meio de uma intervenção interna à própria língua, ao agenciar modalidades de falar e escrever não prescritas no seu uso oficial pelas instâncias do poder. O agenciamento de que falamos aqui é fundamentalmente da ordem do encontro entre subjetividades que instauram novas possibilidades éticas e políticas na partilha do sensível e do comum através da criação coletiva (RANCIÈRE, 2009). Ademais, agencia-se também formas de ver e sentir que não pertencem propriamente aos indivíduos, mas que os atravessam como um movimento polifônico de vozes plurais, retirando-os de seus lugares sociais e de suas identidades predeterminadas.

³ Não apenas na experiência midiática, mas na forma estruturante da ordem policial constitutiva de nossa sociedade, toda ela marcada pelo signo do discurso em escala hegemônica e pela compulsão ao consumo, pela crença na liberdade de expressão, no jogo democrático representativo e pela adesão, parcial, à Lei, às instituições de poder, mas irrestrita,

Uma definição possível capaz de superar o estatuto de passividade do espectador pode ser lida em *O espectador emancipado*, de Jacques Rancière (2012). O filósofo disputa aqui um lugar outro para o espectador que não seja aquele da ignorância e da alienação que desde a caverna de Platão até a sociedade midiaticizada do espetáculo lhe reservam ainda hoje. Para Rancière (2012, p. 17), a emancipação do espectador acontece à medida em que ele rechaça este lugar ao afirmar a sua capacidade de ver, interpretar, saber e fazer, questionando a falsa oposição entre “olhar” e “agir”. Pois esta oposição só existe até o momento em que “[...] se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição”; o filósofo afirma que o emancipar-se do espectador começa no ato mesmo de olhar, quando compreende que “[...] olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições”. Os sujeitos são ao mesmo tempo “[...] espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto”, posto que na distância do ato de ver implicam-se à maneira de uma aventura quando acedem a sua capacidade de interpretar. Assim, seja num teatro, diante de uma performance, no museu, na escola ou numa rua, o que há são indivíduos que estão sempre a traçar a aventura de “[...] seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que estão diante deles ou os cercam”:

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. [...] É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro. Essa capacidade é exercida através de distâncias irreduzíveis, é exercida por um jogo imprevisível de associações e dissociações. (RANCIÈRE, 2012, p. 20-21)

O espectador seria, assim, dramaturgo de sua experiência, com a condição de que se lhe fosse admitido a sua comum capacidade de ver, medir, avaliar, conhecer, relacionar, inferir, conhecer e agir e narrar como uma condição *a priori*. Não é pela educação ou pelo aprimoramento dos saberes, de uma sofisticação de práticas especializadas e desenvolvimento de faculdades de abstração, que se acede à igualdade, mas se deve partir da igualdade das diferentes habilidades e competências, das diferentes atividades mundanas, das formas de fazer, saber, agir e narrar como dos diferentes modos de vida e de subjetivação, para instaurar o espaço democrático por excelência. Aí então é que podemos pensar o estatuto do espectador, elemento aquecido no calor das emergências do comum – da comunidade dos iguais e da igualdade das diferenças. Neste sentido, é digno de nota que Rancière (2012a; 2012b) considere o cinema como uma máquina de produzir

à ordem capitalista – atitudes e posturas que não fazem mais que mascarar, sob a capa das formalidades e ritos democráticos, um sistema totalitário investido pelas determinações de uma dinâmica globalizada de forças econômicas. Para Zizek (2006), a interpassividade consiste na crença de que as atuais condições de vida são as melhores e que, no reino do consumidor livre e das liberdades individualizadas, o que está posto funciona – embora para uma pequena minoria; trata-se de uma operação de mecanismos da consciência marcados pelo recalque e pela forclusão ideológica que faz os indivíduos agirem por fingimento. Zizek enfatiza a importância dessa “performance” dos sujeitos que insistem em fingir que está tudo bem, ainda que as instituições democráticas se encontrem sujeitas a interesses privados, dobradas pelas manobras do mercado, quando não simplesmente estagnadas e neutralizadas no que concerne ao horizonte de transformação social.

comum – diremos aqui, de produção cosmopoética, e de suas ferramentas o acervo de uma cosmotecnologia⁴.

Instalar o sujeito em formação num lugar de criação é o pressuposto básico da prática democrática, que instaura a cada vez o lugar onde se exerce, pressupondo uma igualdade fundamental necessária, diferentes formas de interpretar e recriar o mundo. É assim, pois, que a compreende Rancière ao reivindicar a democracia como a “[...] capacidade dos anônimos que torna cada um igual ao outro” ao serem, já, eles próprios, ao mesmo tempo atores e espectadores de sua história. “No palco do mundo, como no do teatro, há performances”, e a “[...] performance é sempre uma capacidade de transformação, um modo de embalar os gestos, de revirar o espetáculo” (RANCIÈRE, 2012a, p. 88). É importante, por isso, acreditar com o filósofo franco-argelino que “[...] ser espectador pode também ser uma performance” (RANCIÈRE, 2012a, p. 97). É neste sentido que a experiência cinematográfica, bem como o uso e a reflexão no âmbito de outras práticas artísticas, pode ser capaz de definir um espaço de operação e partilha do comum em sala de aula, os filmes e as obras de arte não apenas sendo tomados como meras ilustrações subsidiárias de disciplinas (como, por exemplo, os filmes históricos para a disciplina da história), mas como um lugar autônomo, com configurações específicas de linguagem, de experiência estética e afetiva, em suma, um mundo cujos sentidos e saberes são, igualmente e de maneira autônoma, passíveis de serem interpretados por todos.

A relação que pode haver entre cinema e educação privilegia-se ao encontrar no cinema um estandarte de ação disruptiva do lugar-comum que hoje subentende certa compreensão majoritária dos espaços de ensino e aprendizagem. Contrariando o prognóstico pouco auspicioso dos Lumières de que o cinema seria uma “invenção sem futuro”, o campo de sua produção tornou-se heterogênea de tal forma que – passando pela perspectiva soviética de construção do “homem novo”, sua atribuição como “fábrica de sonhos” e pelos embates e disputas de hegemonias num mercado globalizado – não se pode ignorar o futuro inventado, literalmente, pela mitologia das narrativas e ficções feitas de luz e som⁵. Neste sentido, o cinema não apenas constitui um imaginário

⁴ O que se passa numa imagem cinematográfica? A assunção das “magnificências quaisquer”, diz Rancière (2012a) apropriando-se de Mallarmé, a igualdade do olhar e a comunidade dos seres e das coisas; a equalização entre temas e motivos nobres e banais, que recebem igual morada e atenção na tela, no enquadramento ou numa história; lugar de encenação, portanto, da correlação das coisas, dos objetos, dos olhares e dos corpos (RANCIÈRE, 2012b). O cinema é uma “máquina de mistério”, escreve o filósofo, que produz nada mais que o “comum”, que põe em cena o “copertencimento” e a “medida dos incomensuráveis” que constituem a dupla condição de existência do mundo como partilha do comum (RANCIÈRE, 2012b, p. 68). Por isso, invocamos aqui a noção de cosmopoética, sugerindo também a construção vocabular de cosmotecnologia. Por cosmopoética, entende-se o que Marcelo Ribeiro (2016, p. 4) define como sendo as “[...] formas de invenção (*poiesis*) do mundo como mundo comum (*cosmos*)”, isto é, a compreensão do mundo subjetivado por meio de “[...] conjuntos de discursos e de práticas associados à configuração e ao recorte do mundo (*cosmos*) como comunidade política (*polis*)”, ao que o autor chama, por sua vez, de “cosmopolítica”, indissociável da produção de realidades comuns. Depreendemos daí que tal produção de mundos comuns não ocorre sem os usos e saberes acumulados que constituem uma sorte de cosmotecnologia – conjunto de técnicas, instrumentos e tecnologias próprios do *modus operandi* e das práticas por trás dessa produção.

⁵ Reporto-me à famosa declaração – mítica, talvez – dos irmãos Lumière de que, para o cinema, enquanto ciência e arte, não haveria futuro, bem como ao livro de Rancière sobre a fábula mitologizante que fundou a teoria de cinema e que investe, ainda hoje, no interior das práticas cinematográficas, nos debates acerca dos filmes, bem como na produção crítica e no pensamento sobre a cultura dos filmes (*A fábula cinematográfica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013). Abordagens sobre a construção do “homem novo” pelo cinema soviético e nas teorias eisensteinianas podem ser encontradas nos livros de Eisenstein (*A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002) e no capítulo 7, “O pensamento e o cinema”, do livro de Deleuze, *A imagem-tempo* (São Paulo: Ed. 34, 2018). Sobretudo, não esqueçamos as transformações que a tecnologia da era industrial, incluído aí o cinema, trouxe ao regime de percepção humana

social como participa da construção mesma da sociedade; não, porém, como arte disciplinar, prescritiva, mas de maneira problemática, como campo de experimentação e empiria, espaço onde se faz cadinho das relações sociais ao experimentar novos gestos, novos agenciamentos, novas possibilidades éticas de se afirmar no mundo, para si e para os outros. Por outro lado, é também o espaço aberto para a reflexão (no sentido de que onde se multiplicam os corpos e seus gestos, multiplicam-se os reflexos uns nos outros) e para o espanto em relação ao outro (isto é, possibilidade de desenvolver capacidades socioemocionais no processo de se descobrir e se desdobrar no encontro com a alteridade).

Um método dramático e o princípio da montagem

Nossa referência metodológica, pedagógica e didática, importante para compor o chamado “método dramático”, é o trabalho realizado pela professora Sandra Mara Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem desenvolvido nos últimos anos um inventário de formas nada ortodoxas de ensino e aprendizagem nas escolas, propondo novas estratégias inspiradas na “tradução e transcrição”, na prática engajada de leitura e de escrita (nomeadamente as escreleituras) e na criação errática de dispositivos de apropriação e construção do saber em sala de aula (as chamadas artistagens). Parte de suas investigações encontram-se reunidas no livro, publicado em 2017, *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*, antologia de textos, artigos e ensaios – escritos individualmente pela professora e em conjunto com outros pesquisadores – voltados aos pressupostos do ensino como criação e performance, da leitura não desassociada da reelaboração escrita e da tradução como transcrição entre formas, poéticas ou científicas, de representação discursiva e verbal. É toda uma poética do ensino que Corazza mobiliza a fim de encaminhar novas estratégias pedagógicas, calcadas na introdução de jogos e dispositivos de criação, de códigos abertos passíveis de serem apropriados e relançados por diferentes professores de diferentes áreas.

Nossa intuição é que um mapeamento dos projetos de cinema em espaços educativos realizados no Brasil nos últimos anos viabilizaria uma cartografia rica de práticas e experiências voltadas ao cultivo de uma sensibilidade pelas imagens⁶. O projeto *Inventar com a diferença* ou o CINEAD/LECAV são referências incontornáveis, que serviram de laboratório para a proliferação incansável de ferramentas, dispositivos e propostas de imersão nas práticas cinematográficas profundamente conjugadas a uma sorte de educação da sensibilidade, do olhar e da curiosidade. Quando vemos no material de apoio do *Inventar com a diferença* um exercício como “Lá longe/Aqui perto”, “Espelhos de autorretrato”, “Histórias de objetos”, “Fotografias narradas”⁷; ou quando se propõe o exercício de se pensar filiações estéticas por meio da articulação e combinação de fragmentos, como Adriana Fresquet (2017) sugere a partir de Alain Bergala em seu livro *A hipótese*

(como Jonathan Crary, 2012, 2013) analisa em livros como *Técnicas do observador*, de 1990, e *Suspensões da percepção*, de 1999).

⁶ Por cartografia entendemos a proposta de leitura errante que o dispositivo do atlas promove (DIDI-HUBERMAN, 2018). Tal dispositivo não deixa de remontar às antigas práticas das *ars memoriae* e da mnemotécnica, das antigas cartilhas infantis feitas a partir de imagens que muito contribuíram não só para o aprendizado da língua, nas crianças, mas para o incentivo de sua imaginação (Ver Didi-Huberman, 2017, p. 183-195; Benjamin, 2002, p. 65-80). Todos os autores aqui referidos afirmam o prazer da *delectatio* na *lectio* dos verbetes e entradas de todo e qualquer material enciclopédico, mesmo do dicionário (quando a criança pode saltar de palavra a outra antes ou depois de encontrar o vocábulo que procura, aprendendo a cada vez novas palavras). Também mencionamos as produções filmicas do CINEAD/LECAV, coordenado pela professora Adriana Fresquet, inspirados no abecedário de Deleuze, que brincam, em um, com as figuras da educação, tendo como entrevistado Jorge Larrosa (<https://youtu.be/5FtY1psRoS4>); em outro, com as figuras do cinema e da educação, com Alain Bergala (<https://youtu.be/jhjVzGOVngw>). O princípio é sempre o da *montagem*, marcado pelo “jogo” entre a improvisação e o imprevisível, tal como aponta Didi-Huberman (2018).

⁷ Pode ser acessado via: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/> [Acesso em 14 ago. 2020]

*cinema*⁸; o que estamos presenciando são maneiras de reorganizar os sentidos do mundo por meio de um reencantamento das formas de enquadre.

A imagem, dada como recorte de um pedaço de espaço-tempo do mundo, traz consigo um sopro de fotogenia, no sentido epsteiniano, que encanta, sob uma aura de estranheza, as coisas que mostra. Quando retiradas de um álbum, as fotografias narradas no exercício do Inventar ganham uma nova aparição aos olhos e aos ouvidos de quem vê e, assim, uma nova potência; não é preciso que se conte a sua verdade, por meio do testemunho real, mas a articulação da palavra fabuladora com uma fotografia qualquer é capaz de suscitar intensificações do desejo espectral, acionando disposições de curiosidade naqueles e naquelas que participam da experiência. César Migliorin (2015), um dos idealizadores do *Inventar com a diferença*, cita uma ocasião em que, durante um exercício de filmagem, duas crianças discutiam se o beco escolhido por uma delas era “filmável” ou não; a opinião de uma era que o beco era “muito feio”. Ao fim decidiram filmar. Olhando o material projetado, já em sala, chegaram à conclusão de que aquela imagem, de fato, era “cinema”, o que, para Migliorin (2015, p. 129), não significava dizer que o beco era, na verdade, “bonito” – pois esta era uma falsa oposição – mas que, naquele momento, o beco tinha virado “imagem”, isto é, algo digno de ser visto – “visto e experimentado” - e em vista do qual todo e qualquer julgamento era posto em suspensão.

O mundo comum aqui é compreendido por um conjunto de dimensões que passa pelo *ethos* da comunidade tanto quando pela cosmologia que a constitui; numa via de mão e contramão, as linguagens e os ritos sociais constituem-se como práticas do comum, atualizando ou transformando o *ethos*, suas cosmologias, bem como seus processos semióticos e pragmáticos. Partimos do pressuposto de que não existe campo operacional ou sistema de linguagem que não suponha um mundo perpetuamente atravessado pelas linguagens e pelos ritos, que ora o elaboram como efeito de *speech acts*, ora dele se diferem como efeito de um complexo trabalho de diferentes formas de representação e intervenção típicas das artes, das religiões, das ciências e da filosofia: seja por mimesis, repetição, simbolização, conceituação ou fabulação. Em suma, dramaturgias ou “dramatizações” de ideias, conceitos, imaginários, mas também gestos, hábitos, ações e performances (DELEUZE, 2005)⁹.

A imaginação na arte, acreditamos, opera em um sentido fenomenológico, que não negligencia o peso e as implicações do observável no observador, a maneira como este leva em consideração as características e condições de visibilidade e legibilidade daquele; em um sentido

⁸ A metodologia de Articulação e Combinação de Fragmentos (ACF) constitui o trabalho com trechos de filmes; vem como oposição à cultura do *zapping*, mas serve principalmente para estabelecer as filiações mais ou menos manifestas entre os filmes de diversas épocas e gerações, perfazendo um gesto genealógico; além disso, é possível encontrar nos trechos e fragmentos conexões insuspeitas, cujos sentidos secretos seriam desvendados por manobras associativas dos espectadores (FRESQUET, 2017; BERGALA, 2008). Lembro, certa vez numa palestra de Fresquet, a professora fazia emergir toda uma memória do cinema a partir do motivo do mar: como os cineastas filmaram o mar? Em que filmes e como aparece? O que significa em cada história? Qual sua função narrativa, se tem sentido poético, simbólico ou plástico-visual? O argumento de Fresquet, na esteira de Bergala, é que o método dos fragmentos possibilita “[...] tocar, com o cinema, todos os espaços onde é necessário redescobrir o encantamento com o mundo” (FRESQUET, 2017, p. 62).

⁹ Assim Deleuze (2005, p. 135) define a “dramatização”: “Tento definir mais rigorosamente a dramatização: são dinâmismos, determinações espaço-temporais dinâmicas, pré-qualitativas e pré-extensivas que têm ‘lugar’ em sistemas intensivos onde se repartem diferenças em profundidade, que têm por ‘pacientes’ sujeitos-esboços, que têm por ‘função’ atualizar Ideias [...] Quando se procura corresponder um tal sistema de determinações espaço-temporais a um conceito, parece-me que um *logos* é substituído por um ‘drama’, parece-me que se estabelece o drama desse *logos*.” Se o cinema funciona como método dramático no processo de ensino-aprendizagem não é porque atualiza ideias, mas porque abre-se para a atualização de modos de ser, contar, narrar, inventar, subjetivar que não estavam prescritos na pedagogia instituída.

analítico, a imaginação artística opera por montagem e remontagem dos elementos de uma ou várias peças para obter a forma de uma experiência sensível – e, por que não, a forma experimental de um modo possível de conhecimento. Chamamos de montagem o processo de associação e dissociação pelo qual Didi-Huberman (2018), na linha de outros artistas e pesquisadores, argumenta ser cogente ao conhecimento que se constrói na relação entre visibilidade e legibilidade para além do modo de saber mais tradicional – cartesiano, racional, positivista – que subsume os fenômenos a programáticos esquemas de organização e classificação. Pode-se dizer, por exemplo, que o procedimento de montagem passa por um exercício de bricolagem, tal qual falava Lévi-Strauss (2002)¹⁰ acerca do pensamento selvagem; encontra-se, à guisa de exemplos referidos por Didi-Huberman (2018), nas montagens surrealistas do *Documents*, de Georges Bataille, das *Passagens*, de Walter Benjamin ou do *Atlas Mnemosyne*, de Warburg. São maneiras de dar forma à experiência e aos fenômenos do mundo sem que o submeta a um tólos rigoroso de um saber disciplinar.

Um método dramático na prática do cinema na escola realiza, à sua maneira, a proposta deleuziana justamente porque articula diferentes formas e dinâmicas do espaço e do tempo. Os dinamismos espaço-temporais instaurados pela dramaturgia da realização fílmica – não apenas sua *mise-en-scène* ficcional-diegética, mas a mobilização socioemocional das subjetividades em grupo que uma produção efetua – sugerem a possibilidade de criação de espaços e tempos singulares, tais como propõe Deleuze (2005) com seu método de dramatização filosófica. No encontro das subjetividades operantes numa produção fílmica, as modalidades possíveis de serem trabalhadas no exercício da educação passam não apenas pelo saber discursivo (*logos*), mas também pela localização ética dos sujeitos, suas escolhas e posições (*ethos*), pela diferenciação das sensibilidades e das percepções (*aisthésis*) bem como por uma permeabilidade aos movimentos psíquicos emocionais (*páthos*). Em suma, trata-se de uma perturbação da mentalidade educacional capaz de permitir aos estudantes o exercício e a experimentação política do comum e do sensível.

Assim, o cinema agencia subjetividades e corpos que animam o exercício transcriativo, reconfigurando um espaço em que a didática tradicional da relação professor-aluno é posta em suspensão em favor de uma desierarquização da prática educacional. As possibilidades de experimentação transcriadora podem compreender o exercício da passagem do argumento/roteiro de cinema ao filme, que pressupõe um trânsito semiótico particular; o diálogo entre o cinema e a literatura, com suas diferentes modalidades de linguagem, narrativas e semióticas; além disso, os modos de pensar por palavras e pensar por imagens possibilitam uma experiência de tradução do pensamento. Sendo a montagem o modo de operação nessa transação criativa entre cinema e educação. A didática assim se configura tal como Corazza (2013, p. 204) a propõe: um “[...] território transdisciplinar, translinguístico, transemiótico, transliterário, transartístico, transcultural e transpensamental”.

À GUIA DE CONCLUSÃO: POR UMA PEDAGOGIA INSUBMISSA COMO A ARTE

¹⁰ A elaboração feita por Lévi-Strauss (2012, p. 28-29) acerca da bricolagem nos é muito pertinente: a linha associativa de procedimentos similares que o etnógrafo traça entre o químico moderno, o filósofo primitivo e o poeta atesta a favor de uma exigência procedural característica tanto da arte quanto da ciência; o conjunto de seus procedimentos passa não apenas pelo sentido organizativo como pelo pensamento intuitivo e sensível sobre as coisas, e não está menos suscetível ao acaso tanto numa como na outra. Lévi-Strauss (2012, p. 33-34) argumenta como a bricolagem possui um caráter mitopoético e o *modus operandi* da reflexão mitopoética entre os selvagens; enquanto a nível técnico opera utilizando-se de meios heteróclitos, conforme as necessidades conjunturais. Mas a bricolagem nomeia sobretudo essa articulação entre a visibilidade e a inteligibilidade, entre o sensível e o intelectual, e por isso permanece, para nós, como um paradigma da montagem.

A arte não é portadora dos bons costumes, do bom senso, pelo contrário, eivada de contradições, de fraturas sociais, de ambiguidades, ela não poderia servir de modelo a nenhuma moral prescritiva. A arte é portadora de uma moral e de uma ética, mas por outras vias, no sentido de que ela é a experimentação das possibilidades de relações sociais, o campo onde se dão tais relações, o espaço aberto para a reflexão e para o espanto – instante seminal de todo pensamento. Assim, por exemplo, o crítico de cinema Serge Daney (2016, p. 27), avesso às “belas imagens” e ao cinema bem-comportado¹¹, definia seu lugar de crítico como aquele que, ao mobilizar tal ou qual filme de seu repertório, podia muito bem tanto justificar quanto dar forma ao seu “gosto”. Ser justo, no cinema, não é fazer justiça àqueles que foram injustiçados por algum motivo, mas dar forma ao sofrimento, o que equivale a dizer, muitas vezes, dar forma ao silêncio e ao vazio de imagem que precedem os corpos violentados, estropiados, desaparecidos. (Como *Noite e neblina*, 1956, para falar das câmaras de gás, foi preciso mostrar – e dizer – as supostas marcas das unhas na parede; e como mais tarde *Shoab*, 1985, que filmaria o mato crescido sobre as ruínas dos campos agora irreconhecíveis, tomados de silêncio). Se o cinema enquanto arte contribui em algo para um conhecimento moral, não é porque a arte prescreve formas do bem agir e das boas maneiras de se portar no mundo; é que ela instaura um espaço imaginário onde podemos encenar outras realidades possíveis, outras formas de existência, realidades estranhas ou obscuras, por mais que estas nos sejam íntimas ou intimamente humanas de cujos limites as ciências humanas e a boa moral tendem a desviar os olhos.

A formação de uma infância possível, no cinema, partiria desse encontro inesperado com os filmes que nos observam, nos causam espanto ou encanto, mas que nos engajam¹². Como Bergala (2008) escreve em seu livro *A hipótese-cinema*, todo cinéfilo constrói a ficção de sua “autobiografia cinematográfica”. Ela é justamente a formação de um repertório que não deixa de ser mobilizado a cada filme visto, que define um “gosto”, mas que não é a mera subjetividade, este conceito usado de maneira irrefletida, mal interpretado. Posto em questão, a subjetividade revela-se como a trama sutil formada pelos acasos da história, da cultura, de uma certa sociedade; revela-se, por fim, líquida, flexível, ausente de centro e, portanto, passível de ser transformada. O repertório de cinema, em todo caso, inscreve uma memória das imagens, um remanso onde vêm tomar porto as experiências humanas, aquelas que incessantemente reelaboram a ideia de humano. Virginia Woolf falava da literatura como aquela responsável pela produção de “antropofanias”, de revelações instantâneas do ser, de aparições daquilo que não pode ser outra coisa senão o humano, mas uma ideia ainda inexistente, informada, do humano; a emergência de uma “humanidade” sempre por vir¹³. A experiência cinematográfica não é menos potente, visto a sua capacidade de agenciar corpos vibráteis, modos de subjetividade, criando um espaço cênico de encenação e experimentação dessas diferentes “humanidades”.

Não se trata, portanto, de aprender a ver os filmes profissionalmente, de maneira depurada, com o olhar arrogante do especialista ou do crítico, mas da possibilidade de uma pedagogia que não é o investimento sobre o aprendizado, mas sobre a sensibilidade, sobre o sentido e o sensível da visão. Ver, olhar, aprender a ver: trata-se de uma maneira de experimentar o tempo da visão,

¹¹ “Daí o tédio [...] que foi sempre o meu perante as imagens belas” (DANEY, 2016, p. 26)

¹² “Os filmes que nos olham”, tradução de *Les films qui nous regardent*, frase de Serge Daney (2016, p. 28), crítico de cinema, que Bergala (2008) retoma para falar da relação dos filmes com a infância; deve-se ter em mente o duplo sentido do verbo *regarder*, que se traduz por *olhar* e *concernir*, no sentido de *dizer respeito a*. Assim, os filmes que nos olham desde a infância são os que *nos concernem*, que verdadeiramente *nos dizem respeito*, e, quicá ainda, os que nos *velam*.

¹³ Blanchot (2013, p. 145) é quem resgata esta noção de literatura em Virginia Woolf quando fala dessas “[...] breves iluminações que abrem e fecham o tempo” que a escritora chama de “*moments of being*, momentos de ser” e que são como “pequenos milagres cotidianos”, “fósforos inopinadamente riscados no escuro”, que decidem, à força de uma potência dispersiva, disruptiva, a vida do sujeito, do indivíduo, do escritor ou do leitor.

pois para ver não basta olhar, aquilo que assoma à visão só pode ser, para citar Tarkovsky, esculpido pelo tempo. A formação de um repertório, dessa autobiografia determinada pelos filmes que vemos e que nos olha, constitui, funda a possibilidade mesma de uma consciência do estar no mundo cujo termômetro não é outro que não a sensibilidade, uma maneira de perceber a ambivalência das coisas. Como na bela expressão de Proust: “[...] fazer variar a luz do céu moral de acordo com as diferenças de pressão de nossa sensibilidade”.

Para pensar se é possível a eficácia de uma abordagem criativa, criadora, do cinema na escola, precisamos recuar quanto a uma proposição sistêmica da pedagogia como ciência e técnica de ensino e aprendizagem a serem introduzidas de forma homogênea nas escolas, apropriadas de maneira mais ou menos igual pelos professores, e abalizada conforme graus de eficiência medidos por rubricas como “produtividade”, “qualificação”, “profissionalização”, “metas a alcançar” etc. Contrariamente, é preciso ver a escola ou o espaço de educação como *monde vivant*, lugares de uma ritualística em que se exercitam os saberes, as formas de vida e os modos de subjetivação, não sem resistir à pressão das forças de cooptação e captura que submetem os sujeitos às condições do trabalho e do neg/ócio (aquilo que nega o ócio); é preciso, portanto, retomar a escola como espaço autônomo, permeável sim aos fluxos do mundo, mas não para servir corpos dóceis e produtivos senão para interrompê-los, pô-los em suspensão; dramatizá-los como se emulasse a antiga ágora onde se exercita a democracia. Por fim, seria preciso reintroduzir na escola o que a atual conjuntura econômica e social a ela recusa: que seja vista como lugar privilegiado do ócio e do tempo livre, trincheira não dos saberes, mas da experiência possível, tal como Jorge Larrosa (2002) conceitua em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tal experiência pressupõe outras propriedades e condições que Larrosa (2002, p. 19) resume em “fazer silêncio” e “fazer memória”, ambas tomadas a partir de um gesto de interrupção:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, um método dramático de investigação do cinema propõe definir um lugar aberto para o espectador, fiando-o à condição de sujeito dúctil, mas ativo tanto no ato de ver como no processo educativo, propõe igualmente um horizonte outro de formação pedagógica calcada não nas técnicas, mas nas práticas experimentais dos dispositivos e jogos em código aberto, não na ciência demagógica, mas na experimentação das hipóteses e na dramaturgia/dramatização das posições, articulação dos discursos, dos saberes e das relações sociais não raro conflitantes, marcadas pela diferença, pela violência e pela desigualdade. O método dramático recontextualiza a sala de aula e o espaço de educação, dispondo de atividades e jogos que incitem a criação, a transcrição, a operação engajada dos corpos e da imaginação no processo de desbravamento do saber sobre si e sobre o mundo, de descoberta de outras percepções sobre si e sobre o mundo, por meio da formação de repertório visual (visualização de filmes, prática cineclubista e debate) e da realização de filmes (escrita de roteiro, emulação de *set* de filmagem, técnicas de edição).

REFERÊNCIAS

- BAECQUE, Antoine de. *Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura, 1944-1968*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Boolink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo: Ed. WMF: Martins Fontes, 2013.
- COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder — a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Seleção e organização: César Guimarães; Ruben Caixeta. Traduzido por Augustin de Tugny; Oswaldo Teixeira; Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017.
- CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DANEY, Serge. O travelling de Kapò. In: DANEY, Serge. *O cinema que faz escrever — textos críticos*. Coimbra: Ed. Angelus Novus, 2016, p. 23-49.
- DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2 – A imagem-tempo*. São Paulo: Ed. 34, 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sensível*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição – O olho da história I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o gaio saber inquieto – O olho da história III*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.
- EINSENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd. n. 19, 2002.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. *A fábula cinematográfica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.
- RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.
- RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. Cosmopoéticas da descolonização e do comum: inversão do olhar, retorno às origens e formas de relação com a terra nos cinemas africanos. *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, Rebeca 10, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2016, p. 1-26.

RODRIGO, Rafael de Oliveira. *Da produção histórica da criança/ infância à afirmação dos devires crianceiros*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. *How to read Lacan*. New York, London: W.W. Norton Company, 2006.

*Submetido em agosto de 2020.
Aprovado em novembro de 2020.*

Informações do autor

Álvaro Renan José de Brito Alves
Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: alvaro.brito@ufpe.br / b.alves04@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5259-7932>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2986425238873830>