

O cinema: redes de prazeres e aprendizagens em *imagens* móveis

Inês Barbosa de Oliveira
Alexandra Garcia

Resumo: O cinema está no nosso dia a dia; “é a maior diversão”. É também locus de aprendizagens e de estranhamentos, de nós e do mundo. Seu uso consagrado em espaços educativos é colonizado pela ideia de ensino precedendo a aprendizagem, reforçando aspectos da racionalidade instrumental em detrimento de outras, marginalizadas pelo pensamento hegemônico, mas seu imenso potencial educativo vai além de sua utilização hegemônica como “lição” ou bem cultural. O texto defende, a partir de nossas experiências com o cinema, a compreensão das aprendizagens como processos cotidianos de enredamento, imprevisíveis e únicos, de informações, conhecimentos e experiências. Apostamos na exploração dos usos singulares desse fenômeno estético e do que ele provoca, pensando-o a partir da emoção, do sensível e da presença.

Palavras-chave: Cinema e educação. Aprendizagens cotidianas. Produção de presença. Racionalidade estética. Tessitura de conhecimentos em rede.

Cinema: networks of pleasure and learning in mobile *imagens*

Abstract: The cinema is in our day by day; "it is the most fun". It is also the locus of learning and strangeness, of us and the world. Its established use in educational environments is colonized by the idea that teaching preceding learning, reinforcing aspects of instrumental rationality to the detriment of others marginalized by the hegemonic thinking, but its immense educational potential goes beyond its hegemonic use as a "lesson" or cultural object. The text argues, from our experiences with the cinema, the understanding of learning as everyday processes of entanglement, unpredictable and unique, of information, knowledge and experiences. We invest in the exploitation of singular uses of this aesthetic phenomenon and what causes it, thinking it from emotion, sensibility and presence.

Keywords: Cinema and education. Everyday learning. Production of presence. Aesthetic rationality. Weaving knowledge network.

Ella continuou a ver o mundo não como ele é, mas como ele poderia ser se você acredita na coragem e na bondade e, às vezes, em um pouco de magia¹. (Kenneth Brannagh)

Introdução

O fascínio que o cinema exerce sobre muitas pessoas advém da atmosfera que é criada em torno da projeção, do “escurinho” da sala e do mergulho na ação, seja ela qual for! Ir ao cinema, ver filmes, rir e chorar, intrigar-se, assustar-se, deliciar-se, relaxar e refletir são partes indissociáveis dessa experiência quase sempre prazerosa de viver emoções sem precisar protagonizá-las, de descobrir situações, personagens, histórias que nos desafiam, agradam e enriquecem, culturalmente, cognitivamente e emocionalmente, mesmo quando acreditamos apenas na máxima “cinema é a maior diversão”.

Há filmes que nos divertem, fato. Mas há aqueles que nos incomodam, aqueles que nos embrulham o estômago, aqueles que nos emocionam e fazem chorar, ou rir, ou refletir. Em qualquer dos casos, aprendemos. No entanto, nossa formação moderna nos ensinou que o cinema não é lócus de aprendizagem mas sim de lazer, cindindo a experiência humana em blocos fechados, estanques. Na contracorrente desse ideário hegemônico, experiências escolares e acadêmicas, pesquisas e publicações vêm demonstrando que, além de mero entretenimento, o cinema tem imenso potencial educativo. Mas mesmo nesses casos, ainda vivemos sob hegemonia do filme educativo, do filme com “lição”, do filme como bem cultural cuja função seria a de “enriquecimento cultural” ou de “informação histórica”. Pouco se diz ou se faz em torno dos pequenos fragmentos de aprendizagens – importantes para nossas redes – que habitam todo e qualquer filme, ou não, dependendo de nós, a plateia, nossas preocupações, vínculos afetivos, sociais, entre outros, que seriam aquilo que fazemos com os filmes a que assistimos, cada um a seu modo. A passagem que nos serve de epígrafe é uma provocação ao leitor em relação a essa premissa da qual partimos. Encontramos no mais banal conto de fadas, inúmeras vezes filmado, desenhado e assistido, a magia que nos toca e em cuja crença repousa parte do nosso encantamento com a vida, a vida que poderia ser mas que ainda não é, como aprendemos com *Boaventura* (SANTOS, 2000), que não fala em bondade e coragem como Cinderela, mas compartilha com ela a ideia de que algumas qualidades, no caso dele a solidariedade e a justiça,

¹ Extraído do filme Cinderela.

social e cognitiva, podem emergir do que existe, transformando emancipatoriamente nossas sociedades. Em outras palavras, as produções mais singulares, tecidas por cada um, a partir das próprias redes e o que (ou com o qual) o fenômeno estético provoca, são tão ou mais significativas que a “lição” prevista, tirada de (ou colocada sobre?) um filme. Ou seja, ao nos apropriarmos do potencial educativo do cinema, o vimos fazendo um pouco como se ele pudesse funcionar como uma aula, cujo conteúdo deve ser aprendido para o domínio maior de algum campo de conhecimento: filme sobre escolas para a formação docente, filmes sobre episódios históricos para o ensino da história, filmes sobre questões de sexualidade para estudiosos dos temas envolvendo questões de gênero, filmes protagonizados por mulheres extraordinárias para pensar o feminismo, filmes políticos para a conscientização e assim sucessivamente. A lista é quase inesgotável. O uso do cinema como conteúdo pedagógico é comum e já consagrado em nossas escolas e universidades. Mas nesse registro, ainda pode ser percebido como um uso colonizado pela ideia de ensino precedendo a aprendizagem, como metodologia de ensino “progressista”, mas ensino.

Tomar o cinema ou qualquer arte por sua possível função educativa reforça alguns aspectos da razão em detrimento de outras propriedades do humano, há muito colocadas à parte na compreensão e produção dos conhecimentos na modernidade. É algo que remete apenas aos sentidos, cognitivamente produzidos, que atribuímos a algo sobre o que refletimos. Mas assistir a filmes configura-se também como outro tipo de experiência. O cinema permite o contato com a presença, ou melhor, é *presença* (GUMBRECHT, 2010) em uma de suas formas. O cinema evoca a emoção, essa propriedade-fragilidade do *homo demens* expurgada da ciência (MORIN, 2005). Pensar com o cinema a partir da emoção, do sensível e da presença nos desloca, também, das mesmas lentes de um paradigma de conhecimento e aprendizagens válidas.

Para Gumbrecht (2014), o sensível emerge no espaço entre sentido e presença. O autor argumenta que o sentido é produzido em um tipo particular de relação com o mundo mediada pela interpretação, sobretudo por um modelo de interpretação que se tornou hegemônico, sustentado pelo paradigma sujeito/objeto da ciência moderna e intensificado pela hermenêutica (GUMBRECHT, 2010). Seguindo sua compreensão, no que diz respeito ao modo como nos propomos a pensar o cinema neste texto, isso implicaria em pensar que as portas ou os possíveis do cinema que se fazem num espaço-tempo-percepção do sensível são facilmente trancados quando a percepção é limitada por uma proposta educativa que adota um sentido explicativo,

racional, sobretudo, de ensino. Um dos problemas que a limitação do uso ou o subuso dessa e de outras formas de arte pode alimentar é a produção e intensificação das representações. Por outro lado, ainda pouco explorada no espaço escolar e acadêmico é a possibilidade de aproveitamento – pessoal, pedagógico e acadêmico – de microaprendizagens possibilitadas pela experiência do contato com filmes diversos, sem grandes lições estruturais, mas plenos de frases, falas e imagens que representam desafios e dicas cognitivos, ético-políticos ou emocionais. Incorporar às nossas redes de conhecimentos e valores passagens de filmes, ou apenas reconhecê-las neles, como confirmações ou legitimações, também nos forma, também nos modifica, também nos constitui. O que caminharíamos na direção de buscarmos, inspirados pelo diálogo com Gumbrecht e outros autores, ultrapassar os limites colocados pela dimensão do sentido nos campos da arte e da comunicação que caracteriza tanto de nossas produções e relações com o mundo e com o outro.

O efeito de presença é o elemento que o autor propõe como aquilo que emerge nas produções artísticas e literárias e que estaria para além do que o efeito de sentido pode alcançar ou mesmo transmitir de uma experiência estética. Estaria naquilo que não é linguagem, no que a linguagem é incapaz de representar. Quando o autor fala em linguagem, ressalta que, em geral, a linguagem é compreendida como algo que requer interpretação. Chama atenção, ainda, para o fato de que nossas relações com o mundo e o que nele há (as coisas) não se restringem nem podem ser completamente exploradas pela atribuição de sentido.

Quando pensamos nas várias linguagens artísticas, para além do texto escrito, e nossa relação com o cinema, esse tensionamento entre sentido e presença se faz pertinente para considerarmos o quanto nossas expectativas e muitas das formas de lidar mais sistematicamente com os filmes na educação não ficam livres do pressuposto da interpretação e das lições nela embutidas. Há uma cultura do sentido (GUMBRECHT, 2014) que alimenta essa expectativa e que, ao pensarmos no tema deste texto, teria relação com a busca por uma “lição” em um filme, aquilo que ele teria a nos dizer por fim. Ao mesmo tempo, sabemos que uma obra, como um filme nos afeta e nos deixamos afetar por ela por algo mais ou algo para além do sentido.

Como esquecer a lição de solidariedade e carinho, da potência do amor entre diferentes “classes sociais” presente em *A Dama e o Vagabundo*? Como não considerar a importância da fantasia para a vida infantil aprendida em *Peter Pan* ou *Mary Poppins*? *Pinocchio* nos fez aprender que deveríamos obedecer e ser gentis e estudiosos para não emburrecermos – a escola,

mesmo chata, é importante para não nos tornarmos burros! Será? Nos tempos do “padrão Disney”, sim.

As animações infantis atuais têm, particularmente, nos surpreendido no que se refere aos modos criativos de explorar temas sociais, muitas vezes complexos e polêmicos. É fato que nelas também encontramos muito fortes as marcas das representações e a presença de estereótipos. Por outro lado, o crescimento do nicho da animação no mercado da produção cultural também tem contribuído para uma diversidade de produções estéticas e discursivas que colocam em xeque práticas e conceitos sociais naturalizados e/ou hegemônicos. Um bom exemplo disso é “O Lorax” (2012), que traz sem rodeios o questionamento dos valores priorizados pelos modos de produção capitalista. Claro que simplificando os papéis e criando um vilão que é a encarnação do capitalista sem coração e sem consciência. Mas, ainda assim, os prejuízos causados pelo modelo de lucro-enriquecimento e exploração predatória dos recursos naturais são os elementos que sustentam o roteiro da história.

Isso sem falar na eterna luta do bem contra o mal presente em tantos contos de fada transpostos para o cinema e que nos formaram, a todos, sem que professores ou salas de aula nos dissessem nada a respeito, embora aqui estejamos plenamente situados nas narrativas com intenção ensinante.

A defesa que pretendemos fazer neste texto, como não especialistas do trabalho com o cinema em nossas salas de aula, é a da potência do contato com o cinema para a nossa formação, para além daquilo que pode ser estruturado a partir deles como conteúdos do processo *aprendizagemensino*, numa perspectiva de compreensão das aprendizagens como processos de enredamento cotidiano e pessoal, de informações, conhecimentos, experiências vividas e demais modos de contato com o mundo, incluindo a experiência de assistir a filmes.

Se consideramos nossas aprendizagens como produtos da tessitura, imprevisível e única, de redes de conhecimentos e valores com base em nossa experiência com o mundo, somos levados a perceber nossa experiência cinematográfica como mais um elemento interveniente nessa tessitura. Não necessariamente em virtude do conteúdo explícito e intencional contido num roteiro e sua montagem, mas também em função da experiência estética vivida no contato com o filme. Experiência esta compreendida não necessariamente como prática artística, mas a partir de Shusterman (1998), que a afirma para além “do domínio da prática artística historicamente estabelecida”.

Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nessa parte da natureza que é o corpo humano. Mas também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inúmeras cenas cheias de vida e cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana (p. 38).

Experiência dos sentidos e dos sentimentos, dos vínculos com outras experiências, conhecimentos, sentimentos e valores, experiências de aprendizagem sem ensino, às vezes sem conteúdo, apenas como mudança de si e de percepção, às vezes confirmação do já *sabidopensadosentido*, às vezes, às vezes...

A experiência estética está presente nas práticas humanas e se mostra em pequenos gestos, nem sempre percebidos por nós em nossas aprendizagens de ser *um homem moderno*². Gumbrecht (2014) propõe consideramos que é possível desaprendermos a separar a experiência estética das experiências que nos constituem e do modo como nos relacionamos, através dela, com as coisas que nos cercam, com a literatura e com outras formas de arte que nos deslocam da percepção exclusiva do efeito de sentido e nos aproximam dos efeitos de presença.

Talvez o cinema seja um dos espaços de exercício dessa desaprendizagem que podemos explorar ou mesmo um espaço privilegiado desse exercício. Nele estamos “livres” para deixarmos vir à tona as emoções, para nos deixarmos afetar pela experiência e sentir a presença, nus das exigências do trabalho, da vida prática, do próximo compromisso... Em suspenso depois de se apagarem as luzes – outro fator importante para os deslocamentos simbólicos que o cinema pode provocar – o ritual de assistir a um filme nos provoca e convida a aprender desaprendendo.

Mesmo longe da chamada “telona”, em casa e em fragmentos – como se tornou característico em tempos de filmes na televisão a cabo repetidos à exaustão – o cinema nos faz aprender e consolidar aprendizagens e modos de nos relacionarmos com o mundo, cotidianamente. Assim, na continuidade deste texto, mantendo a perspectiva ensaística e priorizando fragmentos e impressões de aprendizagens pessoais, buscamos compartilhar com nossos leitores algumas das nossas experiências, em fragmentos, mas também com alguma sistematicidade, no caso do filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa. Nesses tantos fragmentos, tecemos nossa narrativa de nossas experiências com o cinema deixando claro, como aprendemos com o filme “Grandes esperanças”, que não contaremos essa história como ela aconteceu, mas

² Grifamos a expressão para chamar atenção aos modelos e exclusões presentes no pensamento moderno, no qual gênero, hábitos entre outros demarcadores naturalizam-se culturalmente e colonizam nossas práticas e experiências.

sim como nos lembramos dela. Olhamos, então para o cinema a partir daquilo que nos olha, que nos diz respeito. Acreditamos que aquilo que o cinema evoca em e para nós inclui também as aprendizagens culturais que fazemos ao longo das nossas vivências em sociedade. Por isso, mesmo o que abordamos aqui, como experiências pessoais, classificáveis como subjetivas, precisa ser percebido como experiência intersubjetiva que nos permite, socialmente, sentir presenças, compartilhar sentidos, emoções e percepções.

Aprendizagens em fragmentos: fios de saberes-fazer-essências na tessitura de redes de sujeitos-conhecimentos-valores

Aprendemos com Boaventura de Sousa Santos (1995) que somos redes de sujeitos nas quais diferentes aspectos assumem prioridade em diferentes circunstâncias da vida. A partir dessa noção, desenvolvemos muito de nossa compreensão sobre nossos processos de formação identitária, em rede, e das relações entre aquilo que experienciamos, *sentimos* e conhecemos para a definição de nossos modos de estar no mundo e com ele interagir. As experiências com o cinema e o que os filmes nos transmitem e fazem aprender se incluem entre tantas outras que, ao se enredarem, criam o que somos, pensamos e fazemos. Filmes sem pretensões formadoras ou intelectuais frequentemente nos trazem lições importantes ou formulam melhor do que conseguimos, ideias e concepções que já temos.

O “Meu Querido Presidente”, uma simpática comédia romântica sobre a paixão entre um presidente americano claramente democrata e uma lobista, poderia levar a levantar questões políticas, mas o que nele nos importa aqui – além das delícias de um amor correspondido – é a cena em que, diante do desafio de fazer amor pela primeira vez com a mulher desejada, o presidente a previne que o fato de ser “o homem mais poderoso do mundo” não deve influenciar o imaginário dela sobre sua possível performance. Traz em tom anedótico e romântico a impossibilidade de transportarmos títulos ou poderes de uma a outra situação. Ajuda a relativizar a experiência do poder, ou tantas outras coisas que nos ocorrem a cada vez que revemos a cena. Em rede com as lembranças do primeiro Homem-Aranha e da lição do tio que, ao falecer, ensina a Peter Parker que “não é porque você pode que você deve fazer algo”, quando este se vangloria de ter surrado um inimigo “porque podia”, nos seus primeiros momentos de Homem-Aranha, essas aprendizagens se misturam a outras que nos instigam a refletir sobre “o poder do poder”, os

imaginários que social e culturalmente alimentamos em torno do poder e sobre as responsabilidades que a ele vêm associadas, que ao longo de sua saga, o Homem-Aranha aceita e questiona, perguntando-se por meio de ações em um dos filmes, se vale a pena ser “bom e correto”, ousando mesmo algumas maldades “porque pode”, antes de voltar ao seu comportamento heroico!

Quanto aos filmes de herói de um modo geral, possuem histórias em que os heróis sofrem, duvidam e se fragilizam, são questionados e criticados, antes de obterem suas vitórias. Essa é uma regra histórica que não muda, embora sempre haja filmes que preferem o “anti-herói” – preguiçoso, sem força moral ou intelectual e com outras características “negativas” – ao herói, mas que, talvez por isso mesmo, se inscrevam na mesma lógica.

Aqui, um parêntese se impõe para pensarmos não em aprendizagens com um ou outro filme, mas em mensagens mais gerais deixadas por conjuntos de filmes: romances, comédias, filmes “de tribunal”, de herói (não necessariamente super-heróis) e outros, nos quais encontramos padrões e evoluções curiosos, para dizer o mínimo. Nos anos 1950 e 1960, os filmes de heróis mostravam homens brancos valentes em luta contra “homens maus” e índios ainda piores. Os primeiros eram gentis com as mulheres e crianças e evidenciavam caráter ilibado enquanto os segundos eram cruéis, grosseiros e deselegantes com os demais, inclusive parceiros. O modelo do herói era o do homem branco, civilizado e gentil, cumpridor dos seus deveres e respeitoso das normas sociais e das leis. Com o tempo e as mudanças na lógica social, índios foram se tornando menos maus, assumiram o papel de heróis em filmes nos anos 1990 e 2000, até que esse tipo de conflito praticamente desapareceu dos cinemas. Quando produziu seu “Avatar³”, em 2009, James Cameron claramente assumiu o exército americano como “lado mau” e os nativos de Pandora, só considerados selvagens pelos “homens maus”, como o “lado bom”, mantendo a fórmula da derrota iminente superada pela excepcional força de caráter do seu herói – acompanhado de uma heroína tão admirável quanto ele, ou mais.

Os heróis solitários mudaram muito, em um processo “evolutivo” que nos parece acompanhar os valores sociais dominantes nos diferentes momentos históricos. Do herói civilizado e cumpridor dos deveres – norma do “bom cidadão” daqueles tempos – percebemos

³ Em Pandora, os colonizadores humanos e os [Na'vi](#), nativos humanoides, entram em guerra pelos recursos do planeta e a continuação da existência da espécie nativa. O título do filme refere-se aos corpos Na'vi-humanos híbridos criados por um grupo de cientistas através de engenharia genética, para interagir com os nativos de Pandora.

um processo “evolutivo” preocupante para aqueles que acreditam na necessidade de instituições fortes e na gestão de conflitos com base em ideias e práticas democráticas e negociadas. Já nos anos 1970 uma inflexão se faz sentir no modelo. Os soldados e heróis de guerra já não respeitavam tanto as leis e normas. Tomavam decisões solitárias muitas vezes, burlavam normas e regras de civilidade em nome daquilo que precisavam resolver. O caráter do herói poderia não ser tão ilibado desde que sua causa o fosse. Diante da insuficiência das instituições, o ato individual e solitário salvador valeria.

Mais recentemente, as instituições e o próprio sistema social vêm sendo atacados nos filmes. A maior parte dos heróis luta contra elas, que são corrompidas, mentirosas e indefensáveis. Essa perspectiva, amplamente difundida em filmes mais recentes – do final dos anos 1990 para cá – traz em si o que consideramos uma espécie de “Ovo da Serpente”, que é a difusão *ad infinitum* da ideia do “salve-se quem puder”, da legitimidade da ação solitária contra quem e o que quer que seja pela impossível confiabilidade do sistema social, econômico, político e institucional. Soa como apologia do individual contra toda e qualquer possibilidade de civilidade e urbanidade. Os heróis contemporâneos assumem “licenças para matar” como outrora só James Bond⁴ tinha – e para lutar pelo sistema contra sua possibilidade de destruição por bandidos muito maus ou comunistas idem, nos filmes produzidos no período da Guerra Fria.

O abandono progressivo de valores coletivos e sua substituição, também progressiva, pelo individualismo, acompanha nossas sociedades e os valores hegemônicos a cada momento histórico. Perceber esse processo indo ao cinema e assistindo a filmes de ação sem intenção pedagógica é parte das aprendizagens que o cinema proporciona, mesmo e para além do prazer e assistir aos filmes ou de uma possível “função educadora” que possam ter.

Em outro tipo de registro, para nós, envolvidos com as pesquisas com os cotidianos, muitos são os filmes que trazem pequenas e fragmentárias lições, inclusive sobre o próprio cotidiano. Questionada pelo pai sobre o que seria o cotidiano, quando diz a ele para desistir de buscar seu assassino e viver seu cotidiano, uma menina – já morta, mas que conversa com seu pai sobre seu assassinato e sobre quem o cometeu – diz a ele: o cotidiano é o lugar onde somos

⁴ James Bond, também conhecido pelo código 007, é um agente secreto fictício do serviço de espionagem britânico MI-6, criado pelo escritor Ian Fleming em 1953. O personagem foi apresentado ao público em livros de bolso na década de 1950, com o romance *Casino Royale*, tornando-se um sucesso de venda e popularidade entre os britânicos e, logo a seguir, entre os países de língua inglesa. Na década seguinte, os livros viraram uma grande franquia no cinema, a mais duradora e bem sucedida financeiramente, com um total de vinte e quatro filmes oficiais, começando com *O Satânico Dr. No*.

obrigados a viver. Definição potente e clara da inseparabilidade entre a vida cotidiana e a produção intelectual que a modernidade dela pretendeu distanciar, o filme ajuda-nos a esclarecer aos mais resistentes do que falamos quando nos referimos ao cotidiano. É nele que aprendemos muito do que sabemos, inclusive sobre os preconceitos.

Preconceitos tratados, de diversos modos e a partir de múltiplos pontos de vista, em filmes de todas as épocas e de todos os estilos. Do modo engraçado como algumas comédias lidam com o machismo e o racismo, como a recente comédia francesa “Que mal eu fiz a Deus”, que, ao abordar o segundo, acaba também tratando do primeiro. O filme traz uma família conservadora e católica do interior da França, em desespero em virtude do casamento de três das quatro filhas do casal com um judeu, um árabe e um chinês. O futuro casamento da quarta filha com um católico, africano e negro, dá o tom da trama em que diferentes racismos se cruzam, evidenciando o ridículo da coisa toda e com um final feliz, possibilitado pela construção coletiva da tolerância e do respeito mútuos. Filmes mais tristes e pesados são a maioria nesses casos, como “Na época do Ragtime”, filme de 1981 que retrata a derrocada da vida de um negro, pianista de bar, a partir de sua reação a humilhações sofridas e negligenciadas pela polícia. O pianista, perseguido pela própria polícia, tenta de todo modo lutar por leis de igualdade entre as raças. Sua mulher tenta pedir ajuda num comício do vice-presidente e morre espancada por um dos guardas. Exemplos de filmes que retratam, em comédias, romances, episódios históricos e outros, questões relacionadas ao machismo e ao racismo e à homofobia não faltam. Philadelphia tornou-se um clássico da luta contra a homofobia, enquanto Thelma e Louise ainda encanta novas gerações de mulheres. As Sufragistas, filme de 2015 e ainda em cartaz e o recente (2014) “Selma”, são exemplos de filmes romanceados mas retratando episódios reais da luta das mulheres pelo direito de voto e pelos direitos civis de negros, respectivamente, são alguns exemplos.

Aqui também fragmentos de filmes muito nos ensinam. O detetive de polícia negro tentando convencer policiais de outra jurisdição de que o bandido era seu adversário de luta branco, em meio a um tiroteio cerrado, traz, com fina ironia, uma referência ao “Racismo nosso de cada dia⁵” do mesmo modo que, em outras circunstâncias emerge, sem grandes tematizações, a luta contra ele e o sucesso de iniciativas que o superam, exatamente por não o tematizarem ao apresentarem personagens negros e brancos em saudável interação – como sabemos ser parte, também, do cotidiano de alguns nas sociedades ainda e insistentemente racistas.

⁵ ZONA mortal (Drop zone).

No trabalho realizado em um Projeto de Pesquisa e Extensão por uma de nós desenvolvido, pudemos perceber a forte presença de filmes que remetem à escola e à docência no repertório de sentidos e valores que compõem representações de docência entre alunos dos cursos de formação de professores e também entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A lista não é pequena, incluindo desde austeros modelos de professor e escola a imagens que expressam sátiras da condição docente e dos imaginários que a envolvem. “Ao Mestre com carinho”, “A onda”, “Sociedade dos poetas mortos”, “O sorriso da Monalisa”, “Uma professora sem classe” e “Escritores da Liberdade”, foram alguns dos filmes mais citados quando os participantes da pesquisa foram convidados a contar suas experiências docentes/com as escolas e suas percepções sobre ser professor.

A questão da mulher não é diferente: em mais uma comédia romântica, esta sobre os clássicos erros femininos nas relações a dois, a jornalista desafiada a narrar uma experiência romântica malsucedida em virtude desses erros ouve de sua editora-chefe – depois de publicada a reportagem – que, a partir dali, poderá escrever sobre o que quiser, afirmando a ela que “o céu é o limite”. Ao ser questionada sobre a possibilidade de reportagens sobre economia e política, a editora afirma que não é a isso que se refere, mas a temas “femininos”, dando exemplos assustadoramente conservadores⁶. É assim que vamos, nos cotidianos de nossa presença nos cinemas, capturando fragmentos de normas e lições sociais, bem como possibilidades transgressoras e valores outros, todas incorporadas às redes de *sujeitosconhecimentosvalores* que tecemos cotidianamente de diferentes formas.

Dentre tantas formas em que se apresentam as produções culturais e artísticas, o cinema se destaca por seu alcance e por sua versatilidade. Chega a públicos distintos, atravessa uma infinidade de repertórios culturais, comunica e interroga comportamentos sociais, alimenta representações e estereótipos, mas também os denuncia e desloca. Pensamos com Gumbrecht sobre aquilo que cerca as formas de aproximação de uma produção literária e artística em uma direção diferente das interpretações mais sistemáticas e da restrição aos sentidos e significados que alimentam os usos mais convencionais do cinema na educação. As linhas que um filme pode traçar com nossas percepções desenvolvem-se entre os “tons”, as *atmosferas* que ele evoca e todo o jogo de *ambiência* (GUMBRECHT, 2014) que uma obra busca produzir com o modo como singularmente ela nos toca.

⁶ COMO perder um homem em dez dias (How to lose a guy in ten days).

Não fizemos referência às tantas descobertas que fazemos com os filmes sobre artefatos, domésticos ou não, avanços tecnológicos, sobre valores sociais e sua evolução no tempo, sobre os modos de vestir, falar, habitar de tempos outros! Muitos outros filmes nos levaram a aprender e a desaprender coisas sobre o mundo, as sociedades, as trajetórias históricas de valores e culturas outras. Quando entramos em contato com essa pluralidade de formas de ver e viver o mundo que se expressam nas viagens pelas culturas que o cinema também nos propicia, ampliamos o repertório dos modos de sentir e podemos mesmo aprender outros sentidos nesses deslocamentos culturais. Filmes asiáticos e, particularmente, os iranianos muito ensinaram às novas gerações sobre a vida no mundo árabe, e os “nossos” filmes brasileiros, ao mergulharem na realidade social do país para além de suas capitais, também nos traz muitas aprendizagens sobre nós mesmos.

Maturana (2004) chama atenção para o fato de que as culturas são redes de conversações, elas “produzem a configuração do emocional” com as quais operamos em nossas interações. Todas essas aprendizagens nos enriquecem, nos formam, nos tornam aquilo que *somos sentimos fazemos pensamos!* Com ou sem pretensão maior ou consciência apurada, o cinema é lócus de aprendizagens! De modo mais ou menos sistemático ou estruturado, cada vez que entramos em contato com um filme, ele nos abre portas para mudanças na nossa compreensão do mundo em sua pluralidade.

Lendo sonhos: aprendendo sobre a humanidade entre medos e desejos

Buscando um pouco de sistematicidade, trago uma experiência explicitamente destinada à produção de uma reflexão sobre aprendizagens com o cinema, a de rever o filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, que foi uma experiência desafiadora e interessante. Minha memória me dizia de um filme impactante, verdadeiro e mobilizante, mas os primeiros sonhos, com belas imagens com as quais não me identifiquei, me trouxeram sono e dúvidas: decepcionada num primeiro momento, perguntava-me o que dizer sobre esse filme promovendo um diálogo que valesse a pena, para mim e para o leitor?

Como costuma acontecer com frequência, o interesse e o sentido daquilo que me parecia desconexo e desinteressante num primeiro momento surgiram quando as imagens e ideias dos primeiros sonhos conectaram-se, enredaram-se às de outros, formando aquilo que alguns chamam

de uma “totalidade coerente” e que eu prefiro chamar de rede de significados, na qual as relações e enredamentos entre narrativas, circunstâncias, noções e imagens – imaginadas ou concretas – produzem significados que transbordam cada elemento da rede, produzindo um emaranhado que transcende as partes que o formam, cada uma com sua rede própria de significados.

Do menino punido com a necessidade do haraquiri por sua curiosidade desobediente, à morte causada pela arrogância humana no uso do nuclear, a maior parte dos sonhos de Kurosawa sonham com punições a desobediências diversas. Numa primeira aproximação, poderíamos compreendê-los como meros defensores da obediência, o que incomoda e compromete nossa adesão ao cineasta e à sua mensagem.

No entanto, há, como sempre, outras leituras possíveis. E é com base em uma delas, que me surgiu, enquanto via o filme e refletia sobre suas possíveis mensagens, a discussão que proponho e trago aqui. Mais do que defender a obediência, Kurosawa parece defender, por meio dos sonhos que apresenta, a humildade e o respeito da humanidade pelas forças da natureza – humana ou não. Pensado sob esse ponto de vista, o filme nos traz modos, naturais ou não, de punição ao desrespeito à natureza, às forças naturais, e, em uma de suas narrativas, à força da solidariedade humana contra o absurdo da guerra e as tantas mortes que causa.

A aparente exceção ao esquema acima anunciado é o sonho com Van Gogh e sua arte. O artista “louco”, como a lavadeira na beira do rio faz questão de lembrar ao rapaz que o busca depois de ver suas obras em um museu, parece surgir no filme como para nos lembrar que “a arte existe para que a realidade não nos mate” (VICTORIO FILHO, 2007), para que a realidade das más ações que a arrogância humana vem produzindo no e sobre o mundo natural e social não nos mate, como a alguns personagens da obra, nem nos condene a delírios e carências como em outros contos.

É, portanto, essa arrogância incontida da “Ciência sem Consciência” (MORIN, 1996) moderna, expressão da arrogância maior de conhecimento das leis naturais para a sua dominação e modificação pela vontade humana e suas tecnologias, e suas nefastas consequências que me soam como a principal aprendizagem que o filme proporciona: a de que temos que ter cuidado! A “invasão da privacidade” da vida animal ou o desmatamento inconsequente – que faz desaparecer o belo – são as duas primeiras lições. A humanidade, representada por uma criança, talvez não por acaso, ouve de modos diversos a sabedoria dos mais velhos (a mãe terra, quem sabe) a lhe anunciar as consequências dessas ações como formas de punição à inconsequência.

De novo o filme, mas poderia ser outro, nos permite outras aproximações com o cinema ao pensarmos a educação quando nos permitimos explorar o campo estético-expressivo sem limitá-lo à arte e aos seus bens de consumo, como aprendemos com Boaventura de Sousa Santos (2000) que, ao lembrar as características dessa forma de racionalidade, nos lembra que “fora do alcance da colonização, manteve-se a irreduzível individualidade intersubjetiva do *homo-ludens*” (SANTOS, 2000, p. 76), ativo e presente na maior parte de nossa experiência cinematográfica. O cinema nos provoca fundamentalmente explorando a imagem. O que se refere à imagem como um processo associado a criar, imaginar, divagar, abstrair. A referência à imagem como ânima pretende distinguir a potência que nos traz uma imagem tanto nos tantos sentidos que produzimos na interação com ela, a partir dela, para fora dela quanto no modo como essa aproximação indica os conhecimentos e emoções que compõem nossas redes e com os quais nossa mediação com as imagens se dá. E não é pelo fato da imagem no cinema estar por princípio em movimento, mas, sobretudo pelo modo como coloca o nosso pensar-sentir em movimento.

Imagens nos trazem incontáveis possibilidades de percepções e de tessituras. Abrem diálogos entre mundos- de quem as produziu e do espectador que com elas interage. Que *palavras criam mundos* já nos fartamos de afirmar e de experimentar em nossos mergulhos poéticos/literários. Além de imagens e palavras, o cinema nos traz os sons, a performance dos atores, as pausas e silêncios e a cuidadosa combinação entre tais elementos. Longe das lições e usos didatizantes, um filme tem muito a nos contar daquilo que nos toca e do que é capaz de suspender as opiniões e juízos em tempos de distanciamento da experiência (LARROSA, 2004).

Na sequência do filme, um pesadelo cujo protagonista é um grupo de montanhistas, incapaz de continuar sua caminhada em meio à nevasca que pretendiam enfrentar para atingir (conquistar) o cume da montanha, parece querer dizer que a pretensão de dominação da natureza pode levar à morte, tanto de líderes como de seguidores. O sonho da salvação vem pelas mãos acolhedoras de uma mulher, tão misteriosa quanto protetora e compreensiva. Cobrindo com um manto em cores e quente o líder da expedição, ela o salva da morte, ou não. Ou apenas aponta ao espectador uma possível salvação contra o frio extremo e a inconsciência. Mas soa como ilusão, como sonho de chegada ao local protegido do frio e da neve e que, portanto, é também símbolo do fracasso da empreitada conquistadora. Esteticamente, esse é um sonho sem cor e sem vida. A ilusão que os salva da fracassada tentativa de conquistar o cume do mundo é colorida, viva,

sedutora. Será mesmo uma ilusão? Ou apenas um sinal do que a vida pode ser para além das conquistas?

Depois desse pesadelo, um ainda pior, aquele que é protagonizado por alguém que se crê responsável pela morte de seus subordinados. É ao horror da guerra que o sonho faz referência, à destruição humana que ela causa, independentemente de quem pense que a venceu. Fracassa aqui a busca de controle do homem pelo homem, arrogância suprema que a história enuncia desde seus primórdios. Por meio de imposições de toda ordem aos “sem poder”, nossas sociedades vêm produzindo ações sociais monstruosas cujos resultados destroem vencedores e vencidos.

Desses dois pesadelos, pesados e trágicos, surge um novo sonho, com a obra de Van Gogh já referida. A sequência que se segue foi a que mobilizou as ideias que trago aqui. A usina nuclear que explode e mata tudo o que encontra pelo caminho, o ogro – mutação de uma humanidade autoenvenenada – presente e protagonista de outro conto e, finalmente, o sábio idoso na aldeia sem nome e sua mensagem de otimismo. A última fala do filme, antes da banda dançante que acompanha o funeral na aldeia, festejando a vida, traz-nos uma bela lição. Diz o velho com quem o rapaz conversa: “Há quem diga que a vida é dura, isso não é verdade, é bom estar vivo!”. É uma mensagem de otimismo, mas um otimismo que requer abdicar de alguns desejos, que propõe uma reconciliação com a mãe terra pelo uso responsável e solidário – inclusive com os próprios – dos recursos naturais. A aldeia vive e festeja a vida, inclusive naquilo que ela possui de mais triste, que é a morte. Vive e deixa viver, canta, dança e toca músicas, pensa no amor – inclusive na desilusão amorosa – como uma dimensão fundamental da vida humana, valoriza a vida como processo de interação, de diálogo, de ações e transformações voltadas a criar coisas úteis ao corpo e ao espírito.

Aprendo, assim, com Kurosawa, seu filme e seus personagens, que a vida é mais do que o controle, que a ciência moderna e sua razão arrogante nos dizem ser a meta. Segundo esses valores, a vida é melhor com mais progresso, com mais tecnologia, com mais consumo. Os sonhos de Kurosawa questionam essa máxima, apontando os riscos da desmedida com que a sociedade contemporânea a proclama, por meio de enunciações e feitos. Adaptarmo-nos aos ritmos da natureza, inclusive aos nossos próprios, às possibilidades que o mundo oferece sem querer controlá-las, dominá-las e modificá-las, adaptando-as a nossos desejos de poder, a nossos sistemas de enriquecimento, ao consumismo irresponsável, pode ser bom e gratificante, diz o último sonho. A calma de uma pequena aldeia, a sabedoria ancestral de um velhinho com cem

anos de idade, o respeito mútuo surgem como antídotos aos sonhos e pesadelos das histórias anteriores.

Epílogo

Muito mais poderia ser dito sobre a experiência fílmica que temos e da qual trouxemos para este texto alguns fragmentos. Ideal seria que este texto fosse uma “série” e não um filme, pois poderíamos apenas suspender a argumentação para continuar a desenvolvê-la em um próximo episódio. Mas esse não virá, pelo menos não está planejado. Talvez um segundo “filme” de uma trilogia imaginária um dia nos seja possível.

Mas em virtude dos limites de tempo e de tamanho do texto, o que temos para hoje é apenas isso, um filme em fragmentos, como aqueles que tematizam as cidades que amamos como Paris, Nova York ou o Rio de Janeiro⁷.

Fragmentos de experiências e de entendimentos, ensaisticamente apresentados com vistas a demonstrar que esse é o próprio da experiência fílmica que não pode ser uma história linear com princípio, meio e fim; é sempre plural, enredada a outras experiências que vivemos ou a que assistimos em outros filmes. Muito mais do que formar uma narrativa domável e apresentável de modo coerente e organizado, é de caos que falamos, de um caos prigoginiano que produz, a cada momento, autoorganizações fugazes e precárias, prontas para serem substituídas por outras-novas redes.

Deixamos, assim, aos nossos leitores, o desafio de dialogar com nosso caos, enriquecendo-o com suas próprias experiências fílmicas e com as aprendizagens que com elas viabilizaram.

Como em um filme interativo, esperamos que as imagens que, por meio de palavras, aqui compartilhamos, produzam e façam lembrar de outras, modifiquem-se como em uma sequência de frames das tantas películas com que mantivemos contato, desenhando novas ânimes a cada momento.

⁷ Os três filmes têm o mesmo perfil, diretores consagrados e de diferentes nacionalidades produzem “curtas” com a paisagem das cidades e um longa é montado com as diferentes histórias e visões. O primeiro deles é Paris, eu te amo (Paris, je t’aime), produção francesa de 2006. Nova York, eu te amo (New York, I love you) é uma produção estadunidense de 2008 e Rio, eu te amo é uma produção brasileira de 2014.

Referências

- AVATAR. Direção de James Cameron. EUA: 20th Century Fox, 2009. (162 min.): son., color.
- CINDERELA. Direção de Kenneth Brannagh. EUA: Walt Disney Pictures, 2015. (115 min.): son., color.
- COMO perder um homem em dez dias. Direção de Donal Petrie. EUA: Paramount Pictures, 2003. (116 min.): son., color.
- NA ÉPOCA do ragtime. Direção de Milos Forman. EUA, 1981. (155 min.): son., color.
- ESCRITORES da liberdade. Direção de Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. (122 min.): son., color.
- GRANDES esperanças. Direção de Alfonso Cuarón. EUA: Fox Films, 1998. (111 min.): son., color.
- GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: PUC, 2010.
- GUMBRECHT, H. U. **Atmosfera, ambiência, stimmung**: sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-RJ, 2014.
- O HOMEM-ARANHA. Direção de Sam Raimi. EUA: Columbia Pictures, 2002. (121 min.): son., color.
- JAMES BOND contra o satânico Dr. No. Direção de Terence Young. Reino Unido: Metro-Goldwyn Mayer, 1962. (105 min.): son., color.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- O LORAX: em busca da Trúfala perdida. Direção de Chris Renaud, Kyle Balda. EUA: Illumination Entertainment, 2012. (86 min.): son., color.
- MATURANA, H. Entrevista com Humberto Maturana concedida ao Centro de Ciências de Educação e Humanidades. **Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 2. Nov. 2004. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- AO MESTRE com carinho. Direção de James Clavell. Reino Unido: Columbia Pictures Corporation, 1967. (105 min.): son., color.
- MEU querido presidente. Direção de Rob Reiner. EUA: CIC Video, 1995. (113 min.): son., color.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- UM OLHAR do paraíso. Direção de Peter Jackson. EUA, Reino Unido, Nova Zelândia: Paramount Pictures, 2010. (135 min.): son., color.
- A ONDA. Direção de Dennis Gansel. Alemanha: Constantin Film Produktion, 2008. Son., color.
- O OVO da serpente. Direção de Ingmar Bergman. Alemanha/EUA, 1978. (120 min.): son., color.
- PHILADELPHIA. Direção de Jonathan Demme. EUA: Tristar Pictures, 1993. (125 min.): son., color.
- PROFESSORA sem classe. Direção de Jake Kasdan. EUA: Columbia Pictures, 2011. (92 min.): son., color.
- QUE mal eu fiz a Deus? Direção de Philippe de Chauveron. França : Union Générale cinématographique, 2014. (97 min.): son., color.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

O SATÂNICO Dr. No, em 1962. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/James_Bond.>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SELMA. Direção de Ana Duvernay. Reino Unido, EUA: Paramount Pictures, 2014. (128 min.): son., color.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção de Peter Weir. EUA: Touchstone Pictures, 1989. (128 min.): son., color.

SONHOS. Direção de Akira Kurosawa. Los Angeles: Warner Brothers, 1990. (120 min.): son., color.

O SORRISO de Mona Lisa. Direção de Mike Newell. EUA: Revolution Studios, 2002. (117 min.): son., color.

AS SUFRAGISTAS. Direção de Sarah Gavron. EUA, Reino Unido: Universal Pictures, 2015. (106 min.): son., color.

THELMA e Louise. Direção de Ridley Scott. EUA, França: Metro-Goldwyn Mayer, 1991. (129 min.): son., color.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2007, vol.28, no.98, p.97-110.

ZONA mortal. Direção de John Badham. EUA: Paramount Pictures, 1994. (101 min.): son., color.

Inês Barbosa de Oliveira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: inesbo2108@gmail.com

Alexandra Garcia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: alegarcialima@hotmail.com