HIPÓTESE-CINEMA: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS

Marilia Franco

Escola de Comunicações e Artes

Universidade de São Paulo

E-mail: marilia.franco@gmail.com

Resumo

Neste texto, procuramos traçar um rápido panorama histórico das relações entre cinema, sociedade e educação no início do século XX, no mundo ocidental, de modo a entender em que caldo de cultura estamos mergulhados, para desenvolver um projeto de formação cinematográfico/audiovisual a partir do espaço escolar. Ilumina-nos a proposta da "Hipótese-Cinema" apresentada por Alain Bergala, mas refletimos também sobre as especiais condições do consumo audiovisual estrangeiro a que somos submetidos e que consequências isso traz para a hipótese alteridade que deve predominar nos fundamentos da educação escolar.

Palavras-chave: Cinema – Filme – Educação

HYPOTHESIS-CINEMA: MULTIPLE DIALOGS

Abstract

In this text, we tried to outline a brief historic overview on the relations among cinema, society and education at the outset of the 20th century in the western world, so as to understand the kind of culture stuff we are involved in, aiming at developing a cinematographic/audiovisual education project starting at school environment. We are enlightened by Alan Bergala's proposal of ", but reflecting on the special conditions of the foreign audiovisual consumption we are exposed to and the consequences they bring to the alterity hypothesis the school education should be grounded on.

Keywords: Cinema – Movies – Education

HIPÓTESE-CINEMA: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS

> Os pesquisadores mostraram a pessoas com problemas de retenção de memória pequenos filmes alegres e tristes. Embora os participantes não tenham conseguido lembrar o que assistiram, o estudo verificou que eles mantiveram as emoções suscitadas pelos filmes.[1]

Há tempos venho acompanhando os estudos de neurociência, e há vários experimentos que se utilizam de filmes para observar o desenvolvimento de atividades cerebrais. O texto citado acima, descrito numa informação da Revista FAPESP, de divulgação cientifica, é o mais recente. O que se repete, nesses estudos, é a demonstração da relevância das emoções provocadas pelos filmes e a permanência dos efeitos emocionais, chegando mesmo a produzir alterações fisiológicas nos espectadores (diante de cenas de violência ou de relações amorosas, por exemplo). Esses estudos não têm objetivos de avaliar questões ligadas à educação. Apenas usam os filmes para "simular" estados emocionais e observar o funcionamento cerebral.

Ora, se essas simulações são relevantes para os estudos científicos de neurociência, como esse conhecimento poderia contribuir para avaliar também a relevância do cinema na formação de crianças e jovens, pensada a partir dessa estimulação emocional tão significativa?

A hipótese-cinema de Alain Bergala

Não consigo ler o texto de Bergala, em que relata a experiência de criação de uma videoteca de cem filmes que formem cultura cinematográfica a partir da escola, sem encontrar nas entrelinhas a compreensão profunda dessa dimensão de permanência emotiva que o filme proporciona e das consequências formadoras dessa cultura assim experimentada.

Ressalto a absoluta relevância da proposta de que esses filmes sejam experimentados como vivência cultural escolar e não como suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos. O que o autor propõe é uma forma de inserção do cinema na escola que redimensiona os dois campos – o cinema e a escola –, atribuindo-lhes uma importância formadora para além das pragmáticas das disciplinas escolares racionalmente organizadas nas várias seções de

[1] http://www.agencia.fapesp.br/materia/12028/memorias-vao-emocoes-ficam.htm 16/04/10.

conhecimento, e para além da mera função de entretenimento com que a escola sempre tratou o cinema.

Bergala exalta com clareza o fundamento e o valor estético do cinema:

> A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Esse tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais-valia artística. (BERGALA, 2008, p.47)

E destaca a importância da experiência emocional que essa natureza estética da linguagem cinematográfica proporciona: "Ela se dá cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema" (idem, p.47).

Essa percepção, sensibilidade e sabedoria, que orientam a proposta de desenvolver uma cultura cinematográfica no ambiente escolar, não chegam a estar tão distantes de alguns momentos da história da educação no Brasil.

Um pouco de historia…

Desde os anos 1920, há o reconhecimento de que a influência do cinema é forte e decisiva.

Num rápido panorama histórico, o que temos na década de 1920 é a constatação da adesão dos públicos – jovens ou não, cultos ou não – às emoções oferecidas pelo, já predominante, cinema de ficção.

Foi nessa década que educadores, pais e instituições religiosas começaram a se preocupar com a moral e os costumes que estavam se difundindo através dos filmes e do cinema, algumas vezes em contradição direta com aquilo que se buscava na formação das novas gerações e que se valorizava como comportamento socialmente equilibrado.

É importante fazermos aqui uma distinção entre filme e cinema, para compreendermos a dinâmica entre cultura, lazer e consumo que se constituía na sociedade de então, a partir da difusão e consolidação das mídias de massa – jornalismo, rádio e cinema.

Filme e cinema

O filme é um objeto estético/cultural de consumo individualizado. Sua fruição se dá dentro de uma bolha perceptiva, construída pela tecnologia da projeção das imagens em movimento em sala escura. O espectador fica "sozinho" para desfrutar das emoções proporcionadas pela história, contada através de uma linguagem que hipertrofia as percepções visual e sonora (esta última a partir de 1930). Isso favorece que haja uma adesão sem restrições ao entrecho desenvolvido. Todos os elementos característicos da linguagem cinematográfica – planos, movimentos de câmera, efeitos de iluminação, campo sonoro – e a montagem – que, além de organizar a lógica da história contada, usa recursos para acelerar ou retardar os efeitos emocionantes – foram sendo construídos rigorosamente para capturar, sem restrições, a atenção do espectador.

Imerso nesse mar de estímulos sensoriais que vivificam a história contada, o espectador se deixa conduzir por um conjunto de emoções, experimentando uma verdadeira "vivência virtual" em torno da aventura cinematográfica oferecida.

Na dinâmica imediata após a projeção, há um impulso de prolongar essas sensações/emoções individuais em situações socializantes como debates ou descrições daquilo que acabou de ser visto. Os planos, detalhes e mesmo o fluxo narrativo preciso do filme, no entanto, podem ir esmaecendo na memória do espectador, mas a simples evocação do nome do filme, a reprodução de um trecho da trilha sonora ou a vista do cartaz ou de uma foto de cena do filme são suficientes para colocar o espectador naquele "estado de emoção" primitivo que o filme proporcionou. Isto é, a memória pode falhar, mas as emoções se mantêm.

Os estudos de neurociência, citados no início deste texto, deixam evidentes a existência e a importância dessa impregnação afetivo/emocional proporcionada pela linguagem ou pela estética cinematográfica. Para mim, essas constatações ajudam a entender as hipóteses de Bergala.

É o filme, como apropriação individual em larga escala, que viabiliza o cinema como negócio, consumo social e mídia de massa. O cinema oferece aos espectadores um cardápio de emoções codificadas através dos gêneros e autores cinematográficos. Esses cardápios são expostos por meio de sinopses dos filmes, de trailers, de reportagens – que começam a ser veiculadas antes mesmo do início das filmagens –, de comentários críticos publicados em jornais, revistas, programas de TV. E, hoje, tudo isso junto está disponível na rede para consulta a qualquer

momento. O cinema-negócio também oferece os consumos conexos – trilhas sonoras, figurinos, objetos, cartazes, games e um sem número de artefatos que reiteram a fruição social, exibida e compartilhada, daquele filme ou gênero ou autor. O filme favorece mecanismos psicológicos de projeção/identificação[2] e o cinema, como fenômeno social, favorece mecanismos de pertencimento quando as emoções proporcionadas pelos filmes são socializadas por meio de um sem número de modos oferecidos pelo cinema-negócio e pelas ações culturais que se aprofundam em várias formas de cinefilia.

Essa dupla magia ajudou a consolidar o cinema como um dos maiores negócios do século XX e como a mídia mestre na configuração da cultura de massa.

É no campo político, no entanto, que está o mais explícito reconhecimento do cinema como meio educador, nas famosas palavras de um presidente norte-americano que proclamou: "onde entram nossos filmes, entram nossos produtos". É justamente o caldo afetivo, formado pelo efeito psicológico do filme na formação das emoções e desejos do espectador, e a memória reiterada desse "estado anímico" oferecido pela mídia cinema, com suas ações e conexões sociais, que forma a base afetivo-cultural dos gostos, desejos, sonhos. E, a médio e longo prazo, passa a constituir uma identidade moral, ideológica e cultural, que parece "natural", e se torna orientadora dos comportamentos.

Até hoje, há poucos estudos sociológicos sobre o cinema,[3] em comparação com inúmeros estudos psicopedagógicos sobre a influência dos filmes, que começaram a ser publicados justamente em torno dos anos 1920 e tiveram bom impulso nos anos 1950/60,[4] com o apoio da UNESCO. Esses estudos, em geral vindos de pesquisadores europeus, dialogavam com a constituição das cinematografias educativas que foram criadas na França, Itália, Alemanha, Inglaterra, com maiores ou menores vínculos com o Estado. Também nos EUA, algumas

---

[2] O melhor texto sobre esses processos está em MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: MORIN, Edgar. *Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes Editores, 1970. pp. 105-139.

[3] Um dos melhores textos de sociologia do cinema é TUDOR, Andrew. *Cine y comunicación social.* Barcelona: Gustavo Gili, 1974.

[4] FIELD, Mary. *Cinéma pour enfants*. Paris: Les Èditions du Cerf, 1958; LUNDERS, Leo. *Los problemas del cine y la juventud*. Madrid: Rialp, 1959; MIALARET, Gaston. *Psicopedagogia de los medios audiovisuales en la enseñanza primária*. Buenos Aires: Sudamericana, 1964; DIEUZEIDI, Henri. *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Europa-América, 1967; BULLAUDE, José. *Enseñanza audiovisual y comunicación*. Buenos Aires: Libreria del Colégio, 1968.

produtoras cinematográficas criaram braços educativos, oferecendo filmes feitos para a educação formal.

Essas experiências, bastante diversificadas, cometeram, no entanto, o mesmo equívoco de tentar limpar dos filmes os elementos mais emotivos e aproximá-los mais da lógica racional da educação formal. Resumindo bastante o resultado dessa produção, o que restou foi uma cinematografia fria, nem bem cinema, nem bem aula. E a história acabou guardando a ideia de que filme educativo é chato.

Mas afinal, de que cultura cinematográfica podemos falar, no Brasil?

Todo esse debate, no entanto, pouco ou nada fez mudar o rumo do cinema-negócio, que se espalhou pelo mundo como um grande desejo de todas as nações ocidentais e como uma avassaladora realidade de invasão cultural feita pelo cinema norte-americano. Digo isso sem traços de xenofobia, mas como a reiteração de algo que não pode ser ignorado na elaboração de qualquer projeto de integração do cinema em ações de educação.

Para entender bem a dimensão desse desejo em confronto com esse domínio é indispensável ler o texto *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, de Paulo Emílio Salles Gomes, no qual, depois de uma brilhante descrição e análise das condições de produção cinematográfica nos países subdesenvolvidos, ele define que a partir do cinema "nada nos é estrangeiro, porque tudo o é" (1980, p.88). Para Paulo Emílio, nós, os fruidores do cinema, nos debatemos na "dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro" (idem).

Quando pensamos na força dos mecanismos de projeção/identificação oferecidos pelos filmes a cada espectador e na profundidade da influência dessas vivências na formação da personalidade, sobretudo para crianças e jovens, podemos avaliar os resíduos disso numa formação que fica entre o não ser e o ser outro.

Para pensar as relações entre cinema e educação, portanto, é preciso estar claro que filme e cinema têm dimensões diferentes, mas indissociáveis na constituição da cultura audiovisual que marcou a personalidade e os hábitos culturais do século XX.

Cinema e educação no Brasil

Essa dinâmica não foi diferente no Brasil, lembrando que as projeções de imagens em movimento chegaram por aqui ainda em fins do século XIX, com as primeiras exibições de vistas animadas sendo noticiadas na imprensa do Rio de Janeiro já em 1896.

No rumo dessa história também é importante resgatar duas publicações[5] que serviram de base para a construção dos projetos de integração do cinema à educação brasileira. Projetos esses que estavam apontados nos Movimentos da Escola Nova e se consolidam com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932.[6] Propostos por vários intelectuais e educadores, orientaram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e também sua primeira reforma em 1937, quando passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Os dois livros comentam a necessidade de integrar o cinema a qualquer projeto de educação para o desenvolvimento e o progresso do país e oferecem detalhados passos para a construção de serviços de cinematografia educativa.

O que podemos perceber, portanto, é o efetivo interesse de um grupo de educadores brasileiros em integrar o cinema e a educação nesse grande movimento de constituição de um plano nacional de educação, pensada como obrigação do Estado e destinada à formação obrigatória e indiscriminada de ricos e pobres, homens e mulheres, como base indispensável para a construção de uma sociedade moderna, progressista, justa e igualitária. Esses ideais estão explícitos nos textos dos manifestos.

Concretizando as ideias comentadas acima, em 1937 foi criado o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo, dentro do Ministério da Educação e Saúde. Para ele, foram nomeados: como diretor, Edgard Roquette Pinto (um dos signatários dos manifestos e pioneiro das comunicações no Brasil); e como diretor técnico, o cineasta Humberto Mauro, que ficou na função até sua aposentadoria, em 1974. Ao contrário de muitas iniciativas renovadoras que duram pouco e acabam sem deixar rastros, o INCE deixou uma produção de mais de 500 filmes sobre as mais variadas temáticas e nos mais variados formatos, tanto pelas criações geniais de Humberto Mauro, quanto pela integração ao seu acervo de inúmeras produções de outros cineastas. De fato,

---

[5] SERRANO, Jonathas e Venancio Filho. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930; ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1931.

[6] www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm.

mudando de nome ou de alocação institucional (DFC – Departamento do Filme Cultural/INC; DONAC – Diretoria de Operações Não Comerciais/EMBRAFILME e Fundação do Cinema Brasileiro), esse trabalho voltado para a educação só foi encerrado em 1990, com as iniciativas arrasadoras do governo Collor na área das artes e da cultura.[7]

É importante destacar que grande parte desse acervo, sejam filmes ou documentos de trabalho, encontra-se preservada nos arquivos hoje pertencentes ao CTAV – Centro Técnico Audiovisual, órgão do Ministério da Cultura com sede na Av. Brasil, no Rio de Janeiro. Também vários títulos estão disponíveis em DVD, embora não seja muito fácil ter acesso a esse material.[8]

É uma pena, no entanto, que o espírito com que Roquette Pinto e Humberto Mauro entendiam a integração do cinema à educação não tenha se mantido vivo nas décadas seguintes ao seu trabalho efetivo.

Essa visão está clara num texto deixado por Roquette Pinto, certamente já iluminado pela experiência do INCE. Assim ele escreveu:

> Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre cinema educativo e cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que, aliás, não tem muita importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiação... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente a inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade. (ROQUETTE PINTO, 1944, p.16)

Poderíamos aproximar esta visão de Roquette Pinto desta afirmação de Bergala?

> (…) os encontros importantes, no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O

[7] A mais completa referência sobre o INCE e Humberto Mauro está em SCHWARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

[8] www.ctav.gov.br/.

> momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. (2008, p.61)

Para mim, há um denso diálogo entre essa hipótese-cinema que Bergala relata, sobre o desenvolvimento do projeto de cultura cinematográfica na escola, e a visão de Roquette Pinto, que orientou a formação do INCE e foi executada cinematograficamente por Humberto Mauro. Infelizmente, a escola brasileira aproximou-se dessa filmografia e de todas as que estão por aí à disposição da educação a partir de uma premissa ideológica que responde melhor aos pressupostos racionalistas da educação formal, de certa forma desprezando o fundamento estético do cinema para privilegiar a formação crítica do aluno/espectador. Essa situação também é descrita com precisão por Bergala:

> A ideia de uma resposta ideológica, de uma pedagogia que visa prioritariamente desenvolver o espírito crítico, está ligada a uma concepção do cinema como mau objeto.(2008, p. 44)

O que quero deixar claro é que não podemos nos orientar pelas propostas de Bergala, por melhores que elas sejam (e são ótimas), sem entender que não vamos começar do zero, mas sim que já temos uma história construída na educação brasileira, cheia de contradições, preconceitos e mistérios, pois, de um modo geral, essas informações não têm uma ampla difusão na formação do educador brasileiro, mas mesmo assim ele encarna esse fascínio e esse preconceito e fica muito perdido diante da proposta de usar filmes dentro da escola.

Mas afinal, de que educação a partir do cinema estamos falando?

Pois é! Parece que temos por aqui alguma contradição entre o texto que abre este artigo, a história rápida das relações entre cinema e educação no mundo e no Brasil e uma realidade contemporânea que busca ressintonizar essas relações.

Tenho absoluta convicção de que, para começar qualquer reflexão ou ação que envolva audiovisual e educação, é preciso avaliar o que entendemos por educação e quais dimensões de audiovisual temos em mente. Particularmente, estou de acordo com Roquette Pinto (1944) de que “educação é principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiação...” ao que

acrescentaria um comentário de Sergio Santeiro que afirma “o cinema não é o melhor divertimento, o cinema é um divertimento pra nos fazer melhores”.[9]

Só a partir da visão libertária de Roquette Pinto sobre o que seja educação entendo ser possível pensar na integração do cinema/audiovisual às suas premissas e práticas, do mesmo modo que entendo a frase de Santeiro como a síntese do que o cinema pode ser, se o aceitarmos como ele se fez ao longo de seus mais de cem anos. E a hipótese-cinema de Bergala é o mapa para que possa se realizar essa viagem-cinema-educação.

Educação audiovisual na era multimídia

Se é possível, no entanto, estabelecermos alguns parâmetros para definir as diferenças e aproximações entre instrução e educação, nesse momento é bastante difícil delimitarmos o que quer que seja no campo do audiovisual. Qualquer definição dependerá das condições das tecnologias, das mídias e das formas de fruição atualmente proporcionadas, e em todos esses campos estamos com alterações e novidades muito aceleradas para que haja qualquer estabilidade que possa servir de parâmetro.

Refugio-me, então, nos fundamentos, para daí tentar observar o que vem se passando. Um desses fundamentos é o cinema. Com ele, nasce a construção da comunicação audiovisual tecnologicamente mediada. Isto é, a criação de um modo de registrar histórias – verdadeiras ou ficcionais – e narrá-las, fixando-as num suporte manipulável e que pereniza cada obra, permitindo que ela siga intacta para a fruição de todos os públicos, independente de tempo e lugar.

O outro fundamento é contar histórias ou construir narrativas. Isso é um fato/hábito tão antigo quanto o próprio homem, e a construção da cultura humana é intrinsecamente ligada a isso. Inúmeras formas e motivações foram sendo construídas e transmitidas entre os homens e os povos para registrar e fixar essas histórias, e muitas dessas formas evoluíram para o que hoje entendemos como expressões estéticas ou linguagens artísticas. Sendo assim, o cinema acrescenta seu potencial tecnológico a uma forma de vida habitual e já amplamente experimentada.

[9] Sergio Santeiro – Tudo que reluz é ouro – webtexto via lista CINEMABRASIL – 25.4.10.

Considerando esses fundamentos, para trazer a conversa para o tempo presente, passarei, então, a usar sempre cinema/audiovisual para me referir a esse modo de expressão/comunicação, incluindo nisso todas as formas atuais disponíveis. Passo a me referir à educação escolar como instrução, sem nenhum demérito ao termo, mas apenas para diferenciar os momentos em que se demanda maior sistemática de métodos e práticas, e usarei o termo educação todas as vezes em que estiver me referindo a transformações mais abrangentes de visão de mundo/comportamento, surgidas de situações mais aleatórias e mesmo emocionantes.

Foi nos anos 1980 que ouvi, pela primeira vez, o termo "edutainment" – educação com entretenimento, ou melhor, educação a partir do entretenimento. Era o que se buscava oficializar nos EUA – onde o termo surgiu –, ampliando o leque possível para o diálogo entre mídia e educação. Parece-me que essa já era a visão de alguns dos nossos educadores nos anos 1940.

Há, no entanto, uma questão fundamental, sobre a qual não me estenderei neste texto, mas que não pode ficar ausente desta reflexão, como mais uma face desses múltiplos diálogos. O que descrevi até agora mostra iniciativas de educadores brasileiros, encampadas pelo Estado, de uma forma ou de outra, e alimentadas pela produção cinematográfica, sobretudo através dos curtas-metragens. O acesso ao site www.portacurtas.com.br será certamente uma surpresa para quem ainda não conhece ou não explorou essa mina de ouro de cinema/audiovisual para a educação e até mesmo para a instrução.

Refiro-me a integração efetiva do trabalho com cinema/audiovisual na formação de professores. Como não vou debater esse assunto aqui, deixo para cada leitor a sugestão de fazer uma avaliação pessoal de como entende ser possível essa integração, que conceitos e preconceitos aprendeu na escola sobre o assunto, que teorias e métodos tem à mão para se orientar e, sobretudo, que condições encontra nas suas práticas educacionais e escolares para usar o cinema/audiovisual.

Ora, se há diferença entre instrução e educação, conforme afirma Roquette Pinto, e se os hábitos culturais de consumo das mídias audiovisuais – cinema, tevê, DVD, tevê no ônibus, youtube etc – estão presentes hoje para qualquer lado que se olhe, como fundamentar, então, as práticas com cinema/audiovisual dentro de um espaço que privilegia atividades instrucionais?

Bergala vai ao âmago dessas questões. Para trabalhar com ele, no entanto, é fundamental estarmos atentos às diferenças de valorização das culturas francesa e brasileira que subjazem nas

duas sociedades. Para isso, volto a chamar atenção sobre as ideias de Paulo Emílio Salles Gomes citadas acima, lembrando que as telas francesas também sofrem uma brutal ocupação pelo cinema norte-americano, mas a valorização da cultura e da língua francesa tem séculos de consolidação frente às décadas de ocupação de suas telas.

Bergala diz o seguinte:

> A hipótese [de Jack Lang – mentor do projeto] extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é, por definição, um elemento perturbador dentro da instituição. (2008, pp. 29-30)

A essas afirmações, acrescenta-se um comentário sobre a diferença de natureza e objetivo das linguagens artísticas (cinema/audiovisual) e científicas (supostamente, as privilegiadas na instrução). A linguagem científica tem perfil analítico, descritivo, minucioso, metódico, de rigoroso vínculo com o real, procurando responder às suas demandas. Tem como finalidade mobilizar as nossas competências cognitivas de racionalidade. A linguagem artística, por outro lado, é, em todas as formas de expressão estética, uma linguagem de síntese, que resume, que reconfigura, que desconfigura, que mais indaga do que responde, que dialoga com o sonho, o devaneio e a incerteza. Busca, seja nas formas mais tradicionais como nas mais experimentais, mobilizar nossa percepção, sensibilidade e adesão afetiva, emocional, intuitiva.

Ao aceitarmos essas argumentações teremos que aceitar também o caráter subversivo, ou anárquico, como diz Bergala, do uso de filmes nos contextos instrucionais da sala de aula. Este é, no entanto, apenas um dos espaços em que se pode usar o cinema/audiovisual para os fins da educação. Do mesmo modo, podemos trabalhar com os filmes sem ter que exibi-los diretamente no contexto de uma aula.

Considerando essas características dos filmes-cinema, da forma como eles se inserem nos nossos hábitos culturais oferecendo-nos vivências virtuais extraculturais, por serem expressão de outros espaços, hábitos e história, é da maior importância que a escola tenha uma intervenção na elaboração das emoções residuais que esses filmes deixam. A aceitação desse consumo cultural por parte da escola é fundamento para que tais resíduos se tornem objeto de socialização. Não se pode, no entanto, pretender “limpar” suas influências, pois perderemos qualquer autoridade se

atuarmos, *a priori*, como juízes condenatórios dos mais queridos e desveladores sentimentos oferecidos pelos filmes aos alunos. Emoções não devem estar em julgamento. Para que sejam trabalhadas por quem as teve é preciso, antes de qualquer coisa, que sejam aceitas, respeitadas e compreendidas.

Sobre isso, diz Bergala:

> Sempre foi uma ingenuidade acreditar que uma criança, tendo tido prazer assistindo a um filme ruim, renegará intimamente esse prazer pessoal assim que lhe for demonstrado, mesmo através de uma análise fina e justa, que esse filme é ruim ou pernicioso. (2008, p.46)

O consumo do cinema/audiovisual, por suas características intrínsecas psicopedagógicas, pode oferecer um dos mais profundos exercícios de alteridade que está ao alcance dos corações, sobretudo das crianças e dos adolescentes. Sua fruição representa um exercício semiconsciente de projeção/identificação/diferenciação oferecido pelas histórias, personagens, sentimentos e ações hipertrofiadas nos filmes, seriados, telenovelas e mesmo "reality shows" ou outros formatos narrativos, entregues de bandeja pelas mídias dominantes – televisão, DVD's, cinema.

O docente espectador

A inclusão, portanto, desse parque cultural cinematográfico/audiovisual a qualquer projeto educacional exigirá de docentes e gestores educacionais um conhecimento da história que resumi no início deste texto e uma compreensão profunda dos fundamentos e mecanismos experimentados no consumo cotidiano dessas mídias, por todos nós, na sociedade contemporânea. Infelizmente, essas questões quase não são abordadas na escola de formação de professores (até hoje!!!).

Os docentes, no entanto, como cidadãos, têm experiência sobre essas questões a partir de suas vivências pessoais, e alguns são mesmo cinéfilos, "televisófilos e midiófilos" (perdão pelos neologismos), na melhor acepção dos termos. O que tenho visto, nas três décadas em que venho trabalhando com o assunto, no entanto, é que a maioria dos professores tem uma certa vergonha de suas "midiofilias" e, por isso mesmo, fica insegura em aplicar essas experiências às suas práticas educacionais. Não será, entretanto, numa disciplina com perfil de "métodos e técnicas do uso do audiovisual no ensino" que essa falta será suprida.

É aqui que temos muito a aprender com a hipótese-cinema de Bergala, sendo que teremos uma tarefa adicional, que é desenvolver o interesse e o consumo, pelo público escolar, da produção cinematográfica/audiovisual brasileira.

Além da ideia da organização de uma coleção de filmes fundadores da comunicação audiovisual, que faça parte dos equipamentos pedagógicos, como os livros da biblioteca, é indispensável entender e aplicar o conceito de Bergala sobre o papel do professor-transmissor da cultura audiovisual. Teremos que reformatar essa ideia e os procedimentos que a atualizam às nossas condições especiais de fruidores daquilo que "nos é estrangeiro", reelaborar nossos preconceitos com a cinematografia nacional e integrar aos acervos escolares as peças televisivas históricas, como algo que formou nossa cultura familiar e social e pela qual temos bastante apreço. Pois se acreditamos que nosso cinema "só tem palavrão", acreditamos com a mesma intensidade que temos "a melhor televisão do mundo". Certamente, não será fácil equilibrar todas essas questões, mas a melhor maneira é assumi-las e fazê-las dialogar.

Quanto ao papel do professor como transmissor de cultura audiovisual, Bergala trabalha a questão numa perspectiva profundamente generosa, tanto para o professor quanto para o aluno, quando afirma que a cultura cinematográfica/audiovisual se constrói a partir de uma fruição estético/emocional dos filmes que é física e intransferível entre pessoas e gerações. Sendo assim, esse "gosto pessoal" só pode ser compartilhado através do relato sincero das emoções vivenciadas, de modo a gerar um interesse no outro em viver experiência assemelhada.

Deixo aqui quase uma provocação sobre o assunto, pois ele merece um estudo à parte, mas entendo que essa visão de Bergala – que merece um capítulo inteiro no seu livro – abre um caminho promissor para que a fruição do cinema/audiovisual seja, também, instrumento de formação da noção de alteridade, questão difícil, mas indispensável para a educação de crianças e jovens.

Em tempo: no decorrer da preparação deste texto, foi aprovado o Projeto de Lei n° 185/08, de autoria do senador Cristóvão Buarque, que insere o parágrafo 6° ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) e que diz o seguinte: "a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais."

Essa informação adensa o que está problematizado neste texto e evidencia a necessidade urgente de que se desenvolvam ações imediatas e efetivas para que essa lei “pegue”.

O projeto exposto por Bergala e executado em colaboração entre os Ministérios da Cultura e da Educação da França tem ainda mais um grande mérito, que é propor ampla liberdade de acesso aos acervos audiovisuais das escolas, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Nisso há grande coincidência com a ideologia em que se fundamentam as ideias expostas por Roquette Pinto. As ideias e as práticas sugeridas por Bergala representam o que eu chamaria de um passaporte para a liberdade de gostar das mídias. E mais, um alvará para compartilhar esse prazer entre professores e alunos. E, ainda, construir conhecimento com isso.

Infelizmente, estamos muito atrasados na integração desses mundos de forma prazerosa e produtiva, mas um esforço coletivo – entre educadores e produtores audiovisuais – poderá nos fazer recuperar um pouco do tempo perdido. Deixo aqui um desafio para todos nós: vamos começar a elaborar nossas listas pessoais de quais seriam os cem produtos audiovisuais que colocaríamos nessa coleção?

Esse seria, no entanto, apenas o primeiro passo para caminhar, frente a todos os desafios históricos, ideológicos, estéticos, psicossociais, técnicos, gerenciais e políticos que teríamos que compreender, equacionar e enfrentar, na direção de fazer do cinema/audiovisual um instrumento de construção/compreensão da alteridade. Ela, a alteridade, nos ajuda a nos vermos no outro, a compreender as semelhanças e a aceitar as diferenças. Ela é o fundamento da convivência, da colaboração, da capacidade de construir coletivamente. Desenvolver a noção que ela nos oferece é um desejo teórico de todos, mas também uma prática revolucionária depois de, pelo menos, um século de exercício estimulado por competitividade e individualismo, de que não estão imunes os modelos escolares ainda em execução em nosso país.

Será um caminho difícil, mas trilhado com grande emoção e prazer.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda., 1931.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

MORIN, Edgar. *Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

ROQUETTE PINTO, Edgard. O Instituto Nacional de Cinema. In: *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, v. I, n. 3, Ano VII, março, 1944.

SCHWARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: UNESP, 2004.

SERRANO, Jonathas e Venancio Filho. *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

TUDOR, Andrew. *Cine y comunicación social*. Barcelona: Gustavo Gili, 1974.