

RESENHA

A HIPÓTESE-CINEMA: PEQUENO TRATADO DE TRANSMISSÃO DO CINEMA DENTRO E FORA DA ESCOLA

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

Todos nós formulamos hipóteses diante de alguns problemas que os caminhos da vida nos levam a percorrer, e no sistema educativo não é diferente. Para concretizar projetos, é preciso mais do que apenas formular ideias. Este livro não só traz uma inovação pedagógica em relação à abordagem do cinema na educação, como também incentiva e propõe muitas mudanças referentes a práticas tradicionais bastante enraizadas no âmbito escolar, sobretudo em se tratando de currículo. Segundo o autor, para que uma ideia consiga conservar ao menos um pouco do seu caráter inovador, após terem sido atravessados todos os “filtros cinzas”, como se diz na fotografia, é preciso que esta seja de início particularmente radical e agitada. Sob a hipótese de que o cinema pode entrar na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte dela, o professor e cineasta francês nos conta como desenvolveu para o governo de Jack Lang¹, no projeto *Missão* de 5 anos, um trabalho de levar as artes às escolas, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar como um elemento de inovação.

Para o autor, na Pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente estabelecer a “funcionalidade” como um critério inexorável, “pois a globalização funciona, a divisão do trabalho funciona, o comércio funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir?” (p. 27). . Considera que o que é decisivo, não é nem mesmo o saber sobre o cinema, mas a maneira como nos apropriamos do seu objeto: “pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o

¹ Em 14 de dezembro de 2000 Jack Lang, desde o Ministerio de Educação da França, junto com o Ministério da Cultura, representado por Catherine Tasca lançaram o chamado “Plano de cinco anos” para introduzir a arte na escola de um modo até então inédito, isto é, não como ensino da arte mas como uma experiência de “fazer arte”. Bergala se desempenhou como consultor e conselheiro neste projeto da introdução da arte cinematográfica nas escolas públicas.

objeto cinema” (p. 27). Esse é o objetivo desse livro: convencer as pessoas que estiverem dispostas a compartilharem da ideia de que tanto para os alunos quanto para os professores, a arte deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. Por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar a seus agentes. Bergala cita um trecho de Jean-Luc Godard, no auto-retrato cinematográfico intitulado *J-L G / J-L G*, que problematiza esta questão:

Porque se existe a regra, existe a exceção. Existe a cultura, que é de regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos falam da regra, computadores, *T-shirts*, televisão, ninguém fala da exceção, isso não se diz. Isso se escreve Flaubert, Dostoiévski, isso se compõe Gershwin, Mozart, isso se pinta Cézanne, Vermeer, isso se filma Antonioni, Vigo”. (Bergala, 2008, p. 30).

A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso. A escola pode possibilitar o encontro com o cinema, ajudar os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não pode obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Este processo é absolutamente individual, ainda que ocorra numa situação de experiência muda coletiva.

Para esclarecer um pouco essa nova abordagem do cinema na Pedagogia, Bergala explica que o cinema em sala de aula tem sido reduzido e usado como linguagem e ferramenta ideológica, um mero instrumento didático-pedagógico para atingir um determinado objetivo. Ele mesmo admite ter contribuído para uma pedagogia de tipo “linguageira”, mas sempre com uma extrema desconfiança das abordagens que visam, antes de tudo, em nome do desenvolvimento do espírito crítico, à famosa “resposta ideológica”, em detrimento da especificidade do cinema. Num colóquio em Toulouse, em 1992, foi dada a Bergala a oportunidade de dizer que:

(...) talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, descodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (p. 33-34)

O segundo aspecto dessa “hipótese-cinema” diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a leitura dos filmes e a passagem ao ato - a realização. Para Bergala, não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador, que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura e à formação do espírito crítico; nem, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. É essa pedagogia

generalizada da criação que seria preciso implementar numa educação para o cinema como arte, aprendendo a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação. A grande arte no cinema se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo que não poderia existir senão através do cinema. A arte que se contenta em enviar mensagens não é arte, e isso vale também para o cinema.

Uma outra questão muito bem colocada nesse livro, diz respeito aos malefícios do “e” entre cinema e audiovisual. Existe uma ideia falsa que confunde e impede o pensamento sério sobre a questão do cinema na escola: a de que o cinema supostamente daria ferramentas para que o indivíduo se arme contra a televisão. Tal abordagem crítica da televisão teria muito mais a ver com a instituição cívica do que com a educação artística. No entanto, pode-se obrigar alguém a aprender; mas se pode obrigá-lo a ser tocado? De acordo com o autor, existe um prazer mais construído na relação com a obra, que não é necessariamente imediato e sem esforço, e em cuja aprendizagem a escola tem um papel importante.

Com base na avaliação desta específica relação entre cinema e espectador, que se constitui como um problema de ordem interna e externa ao sistema educativo, Bergala nos apresenta a sua estratégia. Graças à possibilidade tecnológica do DVD, a ideia é fornecer uma coletânea inicial de filmes capazes de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo. Como? Estabelecendo uma pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, que relacione filmes, seqüências, planos e imagens oriundas de outras artes. Sua missão é facilitar o acesso ao que ele chama de “baú de tesouros” sempre disponíveis numa filmoteca, tanto para professores quanto para alunos. Não seria, portanto, um programa fechado, composto de obras obrigatórias e um sistema de avaliações.

Tomando como pressuposto a asserção de que a escola deve propor uma outra cultura cinematográfica, que se tornará ainda que involuntariamente “alternativa”, é freqüente que se proponha partir do que as crianças gostam. O autor rejeita este tipo de abordagem, por acreditar que ela parte de um desprezo da capacidade intelectual das crianças e, sobretudo, porque o que se constitui como “o que elas gostam”, não se criou espontaneamente, mas a partir de um intenso e constante bombardeio publicitário dos meios de comunicação. Só se pode considerar o encontro com a obra de arte, como uma experiência real, se esta desencadear o sentimento de sermos expulsos do conforto dos nossos hábitos automatizados de consumidor, fazendo-nos questionar nossas idéias pré-concebidas. Não existe, portanto, um caminho, nem reto nem curvilíneo, que conduza das superproduções americanas comuns ao *Onde fica a casa do meu amigo?*, de Kiarostami, ao *Evangelho segundo São Mateus* de Pasolini ou a *Un été chez grand-père* de Hou Hsiao-Hsien.

Pode-se argumentar, atualmente, em relação à cinemateca virtual ilimitada, proporcionada pela Internet, que esta poderia constituir a solução definitiva da transmissão do cinema, na medida em que possibilita o livre acesso às produções cinematográficas. Sem negar as vantagens da livre circulação da arte, o autor argumenta que tal situação por si só, não leva nossas crianças ao encontro da arte. Abre-se um campo infinito de possibilidades, mas o que se observa é que só se busca o que é designado pela publicidade do momento, como sendo desejável. Temos o livre acesso, mas por outro lado, somos liberados até mesmo de ter que escolher, visto que outros já o fizeram por nós, seguindo, assim, o que foi aprovado pela maioria.

A filmoteca pode modestamente ajudar nessa escolha, por apresentar uma primeira triagem dentre esta infinidade de opções. A iniciação artística pode começar às vezes por uma simples atitude de sensibilidade pedagógica: “colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa.” (p.111). Ou melhor, citando Walter Benjamin, ao falar desses colecionadores que, “recebendo-nos em suas casas, não exibem seus tesouros. Diríamos que os mostram muito discretamente. Apenas deixam que sejam vistos” (*apud* BERGALA, p.111). Entretanto, o que se considera inédito nessa iniciação é a possibilidade que o DVD proporciona em termos de inovação para o ensino de cinema com a pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos.

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor. (p. 125)

Deste modo, professores e alunos podem refletir e articular juntos, o que cada sequência engendra, destituindo a exclusividade do saber docente. É notável, a capacidade que as crianças têm de se apropriar de pedaços de filmes e memorizá-los. O autor destaca dois modos de escolher e pensar um trecho de filme: como um extrato autônomo, apreendido em sua totalidade; ou ao contrário, como um pedaço retirado de um filme, no qual o corte se faz presente. Em ambas as maneiras, pode-se chegar a resultados positivos pedagógicos.

Esta “pedagogia do fragmento”, que considera o plano como “a menor célula viva” de um filme, possibilita o desenvolvimento de um olhar, que ultrapassa o simples acompanhamento do fluxo narrativo. Analisando-se uma unidade menor, pode-se unir a abordagem analítica à iniciação à criação. E só mais tarde, é que chegará para a criança, o tempo da integralidade do filme. Afinal, se podemos mostrar um trecho de um bom filme a uma criança, porque deveríamos privá-la deste contato, esperando que atinja a idade adulta?

Ao contrário do que muitos pensam quando se fala em aula de cinema na escola, o que prevalece em sua teoria não é simplesmente uma operação técnica. O autor elucida a distinção entre uma análise fílmica clássica e uma “análise de criação”. A primeira preocupa-se apenas em decodificar o filme, realizar uma leitura; já a “análise da criação” tem um caráter transitório e se constitui como uma primeira iniciação à passagem ao ato. Trata-se, portanto, de uma tentativa de retorno ao momento em que o cineasta ainda não tinha feito suas escolhas definitivas. Num esforço de lógica e imaginação desse campo de possíveis, que se apresenta no processo de criação.

O ato de criação cinematográfica envolve três operações mentais: a eleição (escolher), a disposição (posicionar) e o ataque (decidir), que devem ser encaradas antes de suas operações técnicas. Estas três operações mentais não podem ser visualizadas cronologicamente, elas se combinam a cada momento, dialeticamente, durante as etapas do trabalho.

A qualidade da experiência de realização reside numa única questão para o autor, a de colocar em dúvida se realmente essa criação em sala de aula está se confrontando efetivamente com o cinema. A experiência da passagem ao ato é, em sua teoria, insubstituível, por suscitar um saber não acessível apenas pela análise dos filmes. Ao realizarmos tal experiência no contexto escolar, pressupõe-se que o resultado deve ser visto e apreciado coletivamente. Preocupado em fugir do lugar comum do “espetáculo de fim de ano”, o autor reitera que o importante é o processo criativo com um rastro de aprendizagem e não com ênfase no produto acabado. O que não foi filmado enriquece o que o foi.

Sua proposta não é a improvisação e sim levar em conta as condições objetivas reais, presente em todo ato da criação cinematográfica. Repetindo-se essas condições de “escuta” do real, garante-se que a filmagem não será apenas uma simulação ao ato. Essa simulação a qual o autor se remete, sob o risco de perder de vista tudo aquilo que, num plano de cinema, depende da percepção: a luz, as matérias, os ritmos internos de deslocamento dos possíveis atores, o som enfim, tudo que depende do sensível mais do que do sentido, da significação. (p. 199)

Ou seja, por mais que as novas tecnologias digitais, com suas regulagens automáticas e todos os recursos oferecidos aos jovens sejam de máxima conveniência, o que está em jogo nesse aprendizado não se intimida com a técnica. São questões de escolhas sensoriais, visuais e sonoras dos planos a serem filmados pelos alunos.

Pensar a criação cinematográfica como uma possibilidade concreta de integração e de criação coletiva, em direção ao desenvolvimento de relações mais horizontais e igualitárias pode se tornar um objetivo no contexto escolar, mas não é algo que ocorre espontaneamente. Em geral, o que se observa no set de filmagem com crianças é uma reprodução das hierarquias presentes em uma equipe de cinema profissional, que embora careça de harmonia, tem pouco de coletiva.

A abordagem do cinema como arte pode levar em conta outras habilidades que o sistema escolar deixa escapar e que para se manter coerente, estas não podem ser olvidadas. Há outras formas de inteligência, de iniciativas, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem à realização – que tem como mérito ampliar o campo desses novos possíveis para cada aluno envolvido. Dentro de um coletivo de cartas marcadas, ele se refere àqueles alunos menos “eleitos” pela turma, que só podem trabalhar com a escrita e a língua falada, e poderão ser eleitos pelo não dito ou o inefável, sobretudo, porque só através arte se pode dizer de outra maneira.

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

Sua hipótese é uma iluminação para a infância e seu encontro com o cinema na escola.

Gisela Pascale de Camargo Leite

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: gpcl@terra.com.br

Marina Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: marinarodrigues_1@yahoo.com.br