



# Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação

**Fabiana de Amorim Marcello  
Rosa Maria Bueno Fischer**

**RESUMO – Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação.** O artigo apresenta e discute uma agenda para as pesquisas em cinema e educação, dialogando com autores como Ismail Xavier, Alain Badiou, Didi-Huberman, Foucault e Merleau-Ponty, entre outros. Propõe-se que tal tipo de investigação implica uma operação com narrativas filmicas, na qual a construção do objeto científico está relacionada a pelo menos três dimensões: as linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais e os objetivos em foco, e algumas interrogações de ordem filosófica, cultural e pedagógica, ligadas ao tempo presente.

**Palavras-chave: Cinema. Pesquisa. Educação. Linguagem. Filosofia.**

**ABSTRACT – Topics for Thinking Research on Cinema and Education.** This article presents and discusses an agenda for research on education and cinema, dialoguing with authors such as Ismail Xavier, Alain Badiou, Didi-Huberman, Foucault and Merleau-Ponty, among others. This type of research involves working with filmic narratives, in which the construction of the scientific object is related to at least three dimensions: the specific languages with which cinema is made, the audience for which the materials and goals are intended, and some philosophical, cultural and educational questions, related to the present time.

**Keywords: Cinema. Research. Education. Language. Philosophy.**

Na área da educação (como, por certo, em tantas outras) não é de modo algum escassa a produção voltada para o debate sobre a construção de nossos objetos de pesquisa, bem como de suas etapas, estrutura e ferramentas. Ocorre que, já há alguns anos, o que vimos entendendo por educação e, sobretudo, pelos espaços nos quais ela se efetiva, vêm se ampliando significativamente. Ou seja, *educação* não se limita mais a ser um sinônimo de *escola*, já que diversas instâncias da cultura hoje se ocupam, das mais diferentes formas, em produzir, em formar, enfim, em educar sujeitos. Com efeito, no interior de profundas transformações do social, sobretudo num mundo no qual múltiplas e diferenciadas imagens atravessam nosso cotidiano de maneira sem igual, nossos modos de pesquisar em educação igualmente ampliam-se, modificam-se e, mais ainda, tornam-se profundamente complexos.

A experiência que vimos tendo como pesquisadoras, orientadoras e, também, na condição de avaliadoras de trabalhos diversos que envolvem a temática educação e cinema, levam-nos a crer, cada vez mais, que algumas particularidades merecem ser pensadas, desenvolvidas e, sobretudo, destacadas, quando nos lançamos a pesquisar o cinema, partindo do campo educacional – ou, quem sabe, quando nos lançamos a pesquisar o campo educacional, partindo do cinema.

Deste modo, nossa intenção, neste texto, é a de organizar uma espécie de agenda de pesquisa – que mais se assemelha, talvez, a um leque de premissas relacionadas ao ato de investigar imagem e educação – que acaba dizendo respeito a um e mesmo (amplo) movimento de pensamento. Dito de outro modo, em primeiro lugar, cabe deixar claro que, para nós, pesquisar cinema e educação implica operar com narrativas filmicas, construindo um objeto de tal forma que, no mínimo, três grandes dimensões sejam contempladas: a complexidade das linguagens específicas com que se faz cinema, o público ao qual se destinam os materiais em foco (ou os sujeitos dos quais as narrativas falam, ou ainda o grupo do qual desejamos tratar ou a quem nos propomos certa ação investigativa); e, por fim (e não menos importante), interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética ou pedagógica que, possíveis de serem pensadas a partir de filmes ou de intervenções com o cinema, carregam consigo perguntas sobre o tempo presente.

Podemos, assim, imaginar um sem-número de propostas de pesquisa no âmbito das relações entre cinema e educação – mas, a nosso ver, a maior ou menor eficácia desse trabalho dependerá da construção de um objeto, na medida do possível, complexo, rico, pleno de questões, tanto no tocante a um tipo de criação particular (a narrativa cinematográfica), quanto ao tipo de sujeitos, de algum modo, envolvidos com filmes (na condição de espectadores, de personagens principais, ou mesmo de realizadores ou de *analistas* de imagens) em relação aos modos de existência propostos, ligados a problemas contemporâneos urgentes – ou, como diria Foucault (1995), relacionados aos perigos que nos cabe enfrentar, particularmente no campo da educação.

Poderíamos, em síntese, dizer que pesquisar o cinema na educação tem a ver com a educação do olhar. E trata-se, aqui, de um olhar que não se contenta

com o tratamento do mundo das imagens visíveis como tais, mas que, antes, se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais, a história presente, aprendendo com criações estéticas singulares, multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha (Didi-Huberman, 1998).

Assim, neste texto apresentamos um conjunto de discussões que mereciam ser levadas em conta, quando da elaboração de nossas investigações. Ao falarmos nessas três grandes dimensões, obviamente não estamos tratando de uma simples questão de escolha (ou seja, dizer por qual das três dimensões vamos optar). Ao contrário, entendemos que pesquisar sobre cinema e educação significa dar conta, de certa maneira, de cada uma delas e, sobretudo, de seu cotejo – mesmo que, durante o percurso investigativo, uma ou duas ganhem ênfases diferenciadas. Dito isso, e partindo dessa premissa básica, nosso objetivo é desenvolver um conjunto de vinte tópicos direcionados àqueles que se dedicam à construção de um objeto de pesquisa, situado no encontro entre cinema e educação. Passemos a eles.

## Uma Agenda para Pesquisas em Cinema e Educação

Antes de passarmos para os tópicos de nossa agenda, vale dizer que a separação, do que estamos chamando de três dimensões a serem contempladas em nossas pesquisas, se dá apenas e tão-somente em caráter didático. Em função disso, cada um dos vinte tópicos abaixo busca dar conta desse movimento inseparável entre a criação particular trazida pelo cinema (linguagem), pelos sujeitos envolvidos (seja como temática, seja como público espectador) e pelos modos de existência propostos – mesmo que, em certos momentos, privilegiando uma mais do que a outra.

1) Em primeiro lugar, em se tratando de pesquisa, talvez necessitemos exercitar uma mudança de perspectiva no que se refere a nossas análises de imagens, de narrativas, de enunciações várias; falamos, aqui, de aprender que não há nada *por trás* dos gestos do cinema, como nos ensina Agamben (2007) assim como não há nada por trás das palavras e das imagens – alguma coisa supostamente verdadeira e que estaria dita de modo pleno ali, naquela palavra, naquela imagem cinematográfica, ou naquele gesto – sendo gesto aquilo que tem a “[...] a evidência de algo que não podemos ver nem definir, mas que nos arrebatava” (Peixoto, 1992, p. 301) Isso implica, portanto, uma aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos. Olhar, simplesmente olhar (Teixeira; Larrosa; Lopes; 2006); neste ato, crer que o cinema olha para certos temas de hoje, e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo.

2) Ainda quanto à linguagem: mobilizar nossos esforços no que se refere à discussão (e, mais incisivamente, à problematização) sobre o tema da *representação da*

*realidade* no cinema. Como vários autores nos sugerem (Foucault, 2000; Didi-Huberman, 1998, entre outros), precisamos enfrentar a total impossibilidade de uma imagem efetivamente *representar algo*. Isso tem a ver com um olhar sobre (e em direção a) o cinema, um olhar que não busca, naquelas narrativas, o encontro com falsas ou verdadeiras imagens, mas que, antes, aceita olhar aquilo que é exposto naquela cena, naquela história, naquele movimento, naquele gesto, naquele cenário – aquilo que, embora pensado e planejado por alguém, está ali, a rigor, como se não tivesse qualquer transcendência ou intencionalidade. Ora, isso só faz sentido porque entendemos que a imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis – não por incompetência daquele que olha, mas por resistência da própria imagem, que desdobra os ditos que se fazem sobre ela, sempre em novas possibilidades, portanto, em novos ditos, que por sua vez não darão conta, por mais que se esforcem, em abarcá-la por completo. É essa tensão que nos interessa, ou seja, a recusa de um domínio de exterioridade que a representação propõe – como se a imagem pudesse dar conta, apreender em si, internamente, um *real* que lhe é exterior. Tal perspectiva corrobora a ideia de que a ligação entre os domínios daquilo que se vê e daquilo que se diz está mais no âmbito das possíveis articulações e complementaridades do que da dependência ou da obviedade de seu possível encadeamento: “[...] há disjunção entre falar e ver” (Deleuze, 1991, p. 73). Cabe entender, portanto, que há uma certa e relativa independência entre aquilo que se vê e aquilo que se diz, no sentido de que a linguagem segue normas específicas, “que não é uma proposição a designar um estado de coisas ou um objeto visível”; da mesma forma que aquilo que se vê não carrega em si “[...] sentido mudo, um significado de força que se atualiza na linguagem” (Deleuze, 1991, p. 73). Nesse sentido, a proposta de análise, aqui em jogo, não é a de fazermos um trabalho que fosse contra essa ideia – e que, portanto, estaria empenhado na busca das significações –, mas, antes, trata-se de analisar os materiais, considerando essa característica inelutável entre imagem e linguagem, ou seja, trata-se de fazer um trabalho *a partir* dessa incompatibilidade.

3) Seguindo na discussão sobre linguagem, recorreremos ao filósofo da percepção, Merleau-Ponty, para propor que a pesquisa com imagens do cinema precisa ir bem além da descrição do que aquela narrativa nos apresenta, ou da busca do que *de fato* está ali exposto, quanto a este ou àquele tema ou assunto. A posição do filósofo é de que o cinema coloca o espectador num *estado poético* e um filme, assim, “[...] não deseja exprimir nada além do que ele próprio” (Merleau-Ponty, 2003, p. 115). Esse é, a nosso ver, um exercício fundamental, para que não tratemos os filmes, predominantemente, a partir das alusões que julgamos terem sido feitas sobre algo, ou de modo especial às ideias já incorporadas a nós mesmos sobre aquilo de que trata uma certa narrativa visual. Para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar; importa deixar-se invadir pelas imagens, deixar-se emocionar, comover-se, muitas vezes, mesmo sem saber se algo realmente significa isto ou aquilo. Ora, isso não quer dizer que um

filme não possa ou não deva ser *pensado*. O importante, para o filósofo Merleau-Ponty, é que recebamos o filme como algo que, de certa forma, une corpo e espírito, estabelece um elo entre indivíduo e universo, entre o sujeito e seus semelhantes – muito mais do que um produto que nos ajuda a encontrar explicações sobre as coisas e o mundo (Merleau-Ponty, 2003, p. 116).

4) Da mesma forma, um filme é ao mesmo tempo pensamento e técnica, mas jamais esses dois polos existem separados entre si, já que “o pensamento e a técnica se correspondem” (citando Goethe, Merleau-Ponty escreve: “o que está no interior, também está no interior” (Merleau-Ponty, 2003, p. 117). Nessa perspectiva, por exemplo, o estudo de um filme como *Filhos do Paraíso* (1997), de Majid Majid, pode significar a entrega do espectador-analista a um estado poético tal, que lhe permita receber cada escolha do diretor, quanto a cenas e a fragmentos de cena, direção de atores (especialmente os dois personagens principais, os irmãos Ali e Zahra), planos e sequências, sonorização, uso e criação de tempos e velocidades dos gestos, e assim por diante. A antológica cena dos dois irmãos, à noite, com a família, sentados no chão, trocando segredos no caderno da escola, é exemplar: fala-nos, não só, de cumplicidade fraterna e infantil, fala-nos de afeto, de confiança mútua – e o importante, aqui, é sublinhar que isso existe (e é por nós percebido), justamente porque algumas escolhas técnicas muito precisas foram feitas pelo diretor. Isso tem a ver com a premissa de que o cinema não é apenas a escritura do movimento, mas a escritura do gesto (Larrosa, 2006), a partir da conversão do olhar. A conversão do olhar difere do exercício de conscientizar, como tradicionalmente entendido, pois o primeiro não diz respeito a uma conduta com um fim específico e nem é o caminhar de um lugar para o outro: a conversão do olhar é o fim em si mesmo; ela é, em si mesmo, movimento; e converge, assim, para uma ética: a ética do olhar.

5) Dissemos que uma das dimensões que não pode ser desconsiderada na pesquisa sobre cinema-educação seria aquela que se refere ao estado atento do estudioso às indagações do nosso tempo. Ora, imaginamos que é possível e necessário construir objetos de tal forma que os grandes e pequenos debates do presente estejam na base de nossas pesquisas. Por um lado, grandes e necessários debates sobre as fronteiras (as aproximações e os distanciamentos entre adultos e crianças, entre jovens e idosos, entre culturas do Ocidente e do Oriente, entre poesia e tecnologia – por exemplo); por outro lado, mínimos gestos cotidianos, captados por cineastas, de um modo tal que somos por eles colocados diante de perguntas éticas da maior valia para a educação, como a genuína solidariedade entre crianças e jovens, o desmanche de nossas formas de consumo de objetos e de pessoas, e assim por diante (como podemos ver no mesmo filme acima citado, *Filhos do Paraíso*).

6) Ao tratarmos os filmes com essa generosidade do olhar, trazemos para os espaços educacionais (em todos os níveis, da pesquisa científica em pós-graduação às práticas de formação de professores ou de educação infantil) um modo

particular de discussão da história presente; chamamos a atenção para a amplitude dos gestos humanos necessários neste tempo – seja como abertura a novos repertórios, seja como experimentação de formas diferenciadas de linguagem audiovisual, seja ainda como exigência de posicionamento ético quanto a fatos cotidianos, sociais, culturais ou políticos a que somos expostos ou dos quais nós mesmos somos muitas vezes até protagonistas. Trata-se, portanto, de inserir a pesquisa em cinema e educação no interior de uma discussão também política, já que entendemos que a educação do olhar e a formação estética são, sim, dimensões desta ordem – sobretudo, se considerarmos, por exemplo, que, para um grande contingente de crianças e jovens de nosso país, a escola é o único espaço por meio do qual se dão as experiências do universo da arte.

7) Mais uma vez, sublinhamos: é a partir da própria linguagem do cinema, dos recursos técnicos usados pelo diretor, que vamos tratar das indagações e dos perigos do tempo presente. Ou seja, não se trata de elaborar análises que se contentem em dizer que tal filme trata do tema da amizade entre irmãos, nos *ensina uma lição* de solidariedade etc. Antes, a proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças.

8) Dessa forma, isso nos impede de reduzir a discussão à busca de mostrar uma verdade que, por sua vez, estaria contida na imagem, ou seja, como se as imagens a serem analisadas pudessem trazer, mostrar, capturar e, portanto, *provar*, peremptoriamente, que aquilo é *bom* ou *ruim* (de se fazer, de se pensar, de ser). Cremos, ao contrário, que a leitura de imagens jamais pode se dar de maneira imediata ou mesmo linear, já que “[...] ela resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também aquelas (imagens) presentes na esfera do olhar que as recebe” (Xavier, 1988, p. 369). Nesse caso, não estamos falando, somente de uma questão de *recepção*, mas da característica fundamental que sustenta o próprio conceito de cinema: a de estabelecer relações entre imagens e movimento, entre imagem e tempo; por isso, trata-se de uma característica relacionada a ligações que o cinema nos provoca a estabelecer, como espectadores, já que elas não estão ali e nem são dadas de pronto na tela (Xavier, 1988, p. 369). Embora sejamos privados da feitura ou mesmo da tarefa de composição das imagens – portanto, privados do “privilegio da escolha” (Xavier, 1988, p. 370) deste ou daquele ângulo, desta ou daquela profundidade, desta ou daquela distância –, o cinema nos garante o exercício de uma dedução sobre aquilo que a montagem apenas sugere (cf. Xavier, 1988). Isso significa dar conta de especificidades outras que não dizem respeito somente ao que a imagem dá a ver; ou seja, importa mergulhar na imensidão da imagem (e, portanto, compreender essa *abertura* como componente criador), mas igualmente de seus limites.

9) Quando Alain Badiou escreve sobre o cinema como experimentação filosófica (2004), é muito claro ao afirmar que a experiência filosófica tem a ver com eleições, com escolhas que tornamos claras para o nosso interlocutor, aquele que nos ouve, nos lê ou nos vê; também ressalta que tal experiência, muitas vezes (ou sempre), significa viver um conflito, basicamente entre o poder institucional e o pensamento criador; finalmente, afirma que a experimentação filosófica implica a valorização daquilo que foge ao esperado, em suma, valorização da exceção (cf. Badiou, 2004). Ora, quando propomos que o pesquisador do cinema na educação esteja atento às perguntas que, historicamente, nós, neste exato momento, entendemos que um filme pode ser visto nessa perspectiva – como uma narrativa e um tipo de criação poética que nos coloquem na posição de quem experimenta algo, filosoficamente: uma narrativa que nos coloque diante de escolhas, de conflitos entre o instituído e o instituinte, que nos convide a ver a necessária exceção, sem a qual não conseguiríamos avançar, no sentido foucaultiano de pensar diferentemente do que pensávamos (cf. Foucault, 1998, p. 13).

10) No filme *Pequena Miss Sunshine* (2006), só para citar um exemplo, as cenas e os dramas daquela típica família de classe média norte-americana permitem-nos essa complexa e rica experimentação do *é e não é* ao mesmo tempo. Sem moralismos ou maniqueísmos de qualquer nuance, acompanhamos personagens que *são e não são*: a menina Olive deseja participar de um concurso mirim de beleza, sinceramente, e ninguém na família questiona a total falta nela do necessário *physique du rôle*; as aulas de como vencer na vida são dadas por um homem maduro cuja família está literalmente falida – o pai é o protótipo do perdedor, mas seu sonho é mesmo publicar um *best-seller* de autoajuda; o avô é drogado e às escondidas prepara a *performance* sensual da pequena candidata a *miss*; há ainda um tio suicida e *gay*, amante dos estudos literários; também o irmão da menina, Dwayne, um adolescente revoltado, que faz voto de silêncio e deseja um dia ser da Força Aérea; e, finalmente, a supermãe que serve comidas enlatadas, e que busca manter uma ordem para a total desestruturação daquela família de desajustados. O que isso nos sugere? *Little Miss Sunshine* nos serve, aqui, como um exemplo emblemático de postura frente às análises filmográficas, sobretudo quanto à sua resistência à identificação imediata, óbvia até. Poderíamos dizer que se trata de um filme sobre a sexualização precoce da infância? Ou, quem sabe, do descaso com os mais velhos? Talvez. No entanto, interessa-nos pensar, justamente, na zona de indeterminação e de desconforto que as imagens podem nos proporcionar; em sua capacidade de não poderem ser reduzidas a uma mera e linear atribuição do “isto é” (Fischer, 2006, p. 196). O que isso quer dizer? Em termos de percurso investigativo, significa investir nas tensões e nas dinâmicas implicadas nas narrativas; naquilo que elas podem nos reservar para além do já sabido, do já dito. Significa, portanto, dar à imagem a possibilidade de nos oferecer outros modos de pensar – para além da confirmação do que, antes dela, já sabíamos, algo em que já acreditávamos.

11) Mais uma vez a linguagem: apoiadas em Badiou, propomos que se veja a própria linguagem do cinema numa perspectiva filosófica. Aceitamos a hipótese de Alain Badiou (2004), de que o cinema é uma arte situada na fronteira da não-arte – exatamente pela relação dele com as outras artes e linguagens e, sobretudo, pelo que nele há das forças do instituído, especialmente da ordem do mercado e da indústria. Isso aparece, por exemplo, quando vemos, mesmo num filme considerado “de arte”, imagens banais, material vulgar, estereótipos, imagens já vistas em outro lugar, já conhecidas e divulgadas, inclusive cenas carentes de maior interesse. Afirmar que o cinema é uma “arte de massas” implica ainda supor uma relação paradoxal, que acaba por colocar em jogo pares que por muito tempo se colocavam como opostos uns aos outros: arte e “massas”, invenção e reconhecimento, novidade e gosto geral (Badiou, 2004, p. 30). O cinema, assim, acaba por oscilar ou por percorrer, muitas vezes de forma tênue, as margens da arte e da não-arte, ou seja, oscilar entre o espaço do clichê e da profunda criação. Ele se constitui como um espaço que “explora o limite da arte”, estando sempre “a ponto de passar para o outro lado” (Badiou, 2004, p. 30). Segundo Badiou, isso tudo não impede que um filme se torne ou venha a ser uma obra-prima (Badiou, 2004, p.33). Que consequências tiramos disso? Em primeiro lugar, que em nossas análises do cinema como linguagem e narrativa evitaremos, tanto quanto possível, a banalidade da separação entre filmes *de arte*, nobres, e outros, como os da indústria hollywoodiana, simplesmente porque estes, diferentemente daqueles, repetem fórmulas e soluções fáceis, elegem personagens maus e bons, procuram vender ideias tais ou quais do modo de vida capitalista. Ao contrário, buscaremos operar por dentro das narrativas, por dentro do filme ele mesmo, a ponto de inclusive mostrar como alguns clichês aprendidos do próprio cinema de bilheteria podem ser recriados em alguns filmes, subvertendo uma lógica predominantemente de consumo, mas não temendo sujar as mãos – ao buscar uma cumplicidade com o espectador.

12) A imagem nos impregna, diz Wim Wenders. Penetra nossos poros, faz-nos quase reféns delas. Este é um bom ponto de partida para pensar sobre a segunda dimensão à qual nos referimos acima – o espectador, o público-alvo, o sujeito com quem desejamos fazer um trabalho a partir do cinema, a figura humana que elegemos como central, a partir da narrativa mesmo (a personagem mulher, a personagem criança etc.). Se a imagem nos impregna, se ela tem essa força toda, podemos pensar sobre: a) a relevância de pesquisar os modos pelos quais determinados públicos experimentam o cinema, fazem suas escolhas, deixam-se impregnar por certas imagens, guardam, em sua memória, alguns filmes mais do que outros; aprendem, enfim, a desejar gêneros de filmes, diretores, temas, conflitos, soluções de dramas, e assim por diante; b) a importância de realizar estudos experimentais a respeito de imagens cinematográficas, com diferentes públicos (as crianças, por exemplo, ou suas professoras, ou ainda estudantes de Pedagogia), nos quais esses grupos não só veriam sistematicamente filmes selecionados, como também aprenderiam a realizar algum tipo de produção audiovisual com base no cinema (a exemplo do projeto “Cinema para aprender e desaprender e dos trabalhos realizados pelos alunos”, do Colégio de Aplicação da UFRJ); c) a urgência de pesquisas sobre



a própria imagem, as concepções que dela temos, e que estão presentes não só no que se refere a nossas experiências com o cinema, mas também com a TV, a fotografia, o que está disponível em sites da Internet, e em tantos outros lugares (museus de arte, *shoppings centers*, supermercados); d) a importância de descrever, a partir de filmes, os modos como se constroem narrativas visuais com determinadas figuras que as protagonizam: a criança (Marcello, 2008; Teixeira; Larrosa; Lopes, 2006).

13) Cabe ressaltar, aqui, a relevância de estudos com diferentes grupos, no que se refere às práticas culturais desses públicos com produtos audiovisuais, a partir do levantamento de dados quantitativos. A preparação e a aplicação cuidadosa de questionários permitem-nos obter, por exemplo, dados sobre o perfil socioeconômico-cultural de jovens, de crianças ou de professores; mais do que isso, tal tipo de levantamento pode trazer à visibilidade uma série de informações sobre escolhas de filmes, razões dessas escolhas, importância das diferentes narrativas ficcionais na vida cotidiana, e assim por diante. Ou seja: estamos falando, aqui, da abertura dos estudos de cinema também aos dados quantitativos, possíveis de serem obtidos por meio de questionários, desde que esses instrumentos sejam elaborados com rigor científico e, principalmente, desde que haja um efetivo tratamento dos dados, sempre tendo como referência os conceitos teóricos que estão na base desta ou daquela investigação. Na realidade, entendemos que qualquer dado quantitativo, na medida em que é tratado adequadamente, torna-se também qualitativo. Assim, por exemplo, se uma amostra de 500 jovens responde a um questionário, e um percentual significativo deles informa por que motivo seleciona tal tipo de filme como a narrativa audiovisual mais comovente ou de maior identificação com seus valores e expectativas, temos aí elementos preciosos para pensarmos não só as regras mercadológicas de distribuição de filmes em locadoras, em canais de TV ou em salas de exibição, mas igualmente os modos pelos quais estudantes universitários (de cursos de Pedagogia, por exemplo) elegez certas temáticas como prioritárias em suas vidas, ou certos personagens como plenamente identificados com seus sonhos e indagações existenciais. Certamente, o tratamento de dados como esses implicará o estabelecimento de diferentes relações, com outros achados, sempre a partir de nossas perguntas teóricas, no centro das quais estarão aquelas três dimensões de que vimos falando desde o início deste artigo: a linguagem do cinema, os sujeitos envolvidos (conforme nossas escolhas metodológicas) e as temáticas de urgência no presente.

14) O que escrevemos, até aqui, reforça uma ideia básica: a de que pesquisar a interface do cinema com a educação abre as portas para um sem-número de possibilidades; mas isso não quer dizer que estamos assumindo a opção relativista do *anything goes*. Neste artigo, fazemos uma proposta e a delimitamos claramente, na medida do possível. Não se trata de criar um *vade mecum* para esse campo de estudos. Desejamos, sim, sugerir que o pesquisador aceite o desafio de trabalhar, digamos, para além do *instituído* nos estudos sobre narrativas visuais e educação. Referimo-nos às análises que buscam, por exemplo, desvendar para o leitor quais seriam, *verdadeiramente*, as representações

da infância no cinema norte-americano de tal época, tendo como ponto de partida as relações lineares e unívocas entre signo e referente, imagem e *realidade*; ou os estudos sobre minorias sociais (como negros, portadores de deficiências etc.), trabalhadores (como as empregadas domésticas ou as professoras de redes públicas), nos quais os filmes analisados entram como meras ilustrações de enunciados pré-concebidos, retirados de outros campos de saber como a psicologia, a ciência política ou a própria pedagogia; ou ainda os estudos de recepção em que o cinema é utilizado para impulsionar debates sobre temáticas como *as drogas na adolescência*, as relações entre pais e filhos etc. Em muitas dessas modalidades, estamos diante de estudos que a rigor não se configurariam propriamente como pesquisa, e, sim, como intervenções pedagógicas; em outras, vê-se claramente que se trata bem mais de uma discussão acadêmica, em que o cinema serve apenas como pretexto ou como simples ilustração. Em todos esses casos (é preciso dizer), trata-se certamente de formas legítimas de trabalho. O que queremos sublinhar é que elas não poderiam ser consideradas como *estudos de cinema, pesquisas com cinema e educação*, na medida em que a linguagem específica do cinema não está em foco, não é levada em conta – na sua riqueza técnica, na sua estética própria.

15) Além disso, importa lembrar que uma das premissas da pesquisa é dar conta, em certa medida, de algumas das inquietações comuns em nosso tempo, quando o assunto é infância e cinema; juventude e cinema; cinema e violência; ou mídia, de modo mais amplo (apenas para tomarmos alguns exemplos). Somos hoje assolados por perguntas como: de que modo a criança é *influenciada* pela mídia? Qual o papel da mídia (ou do cinema, em particular) na produção de uma infância cada vez mais sexualizada, ou de uma juventude cada vez mais agressiva, agitada, violenta? Longe de tentarmos responder a estes questionamentos, nossa proposta é que voltemos nosso olhar a outras indagações, a nosso ver, anteriores: de que criança estamos falando, quando tratamos, em nossas pesquisas, da relação entre infância e cinema (infância e mídia)? Qual o conceito que temos de juventude, quando deixamos as questões de uma suposta influência tomarem a frente na arena das discussões? Temos clareza sobre estes aspectos? A ideia, portanto, é ir na direção contrária de uma generalização de categorias ou conceitos tão complexos como a infância, a juventude, a violência (e outros colocados em semelhante lógica). E isso a partir de dois movimentos: o primeiro, distante de toda e qualquer universalização; e outro, distante também da noção de *influência* – porque isso implicaria entender a imagem em um mero aspecto mimético, vertical e linear.

16) Outro ponto que nos parece fundamental diz respeito à inclusão rigorosa de uma revisão filmográfica durante a pesquisa. Ao elegermos um tema de pesquisa, nos comprometemos, em certa medida, com um trabalho que penetra no campo da criação cinematográfica em busca daquilo que a ele diz respeito, em busca daquilo que em relação a ele foi produzido. Mesmo que os filmes encontrados em

nossa revisão não venham a fazer parte do *corpus* empírico de nossos estudos, importa dar conta de uma materialidade que, antes de mais nada, é histórica e nos diz muito sobre um tempo e sobre uma temática. Trata-se de tentar responder, mesmo que ilusoriamente, à seguinte pergunta: “O que o cinema já produziu sobre *isso* (meu tema de pesquisa)?”. Ora, isso quer dizer que, por exemplo, ao pesquisarmos sobre infância e cinema, precisamos literalmente vasculhar a filmografia relativa ao tema em questão. Ora, mesmo que venhamos a analisar filmes contemporâneos, não podemos abrir mão de mencionar *O Garoto*, de Chaplin (1921), ou sobre a figura quase mítica de Shirley Temple. Ou, ainda, para dar um outro exemplo: pesquisar sobre cinema e juventude hoje significa que, de modo algum, não podemos deixar de lado clássicos como *Juventude Transviada* (1955). Isso porque, no percurso investigativo, importa dar conta, mesmo que de forma breve, das continuidades e descontinuidades, das rupturas e das ressonâncias de (e em) um mesmo campo, de (e em) uma mesma arte – o que significará, necessariamente, dar conta de continuidades, descontinuidades, rupturas e ressonâncias também presentes na cultura, de modo mais amplo.

17) Voltamos aqui a Alain Badiou. A riqueza do cinema estaria, entre outras coisas, no fato de que, pela linguagem específica que lhe é própria, essa forma de narrativa nos coloca diante de uma verdadeira experiência filosófica, já que é capaz de nos colocar diante de sínteses as mais variadas. Ora, nos diz Badiou: “Nossa experiência está sintetizada no tempo” (Badiou, 2004, p. 38). Como arte da montagem, o cinema opera com múltiplas temporalidades; inclusive, escreve o filósofo, um filme nos permite ver essa própria operação, a operação com os diferentes tempos: tempos velozes, cortes (abruptos ou não) na passagem de horas, dias ou séculos, tempos alongados, imobilidades temporais. Consequências disso? Muitas. Citamos apenas uma ideia, bem ampla, levantada pelo próprio Badiou: ele nos diz que o cinema, por suas características específicas de linguagem, pode inclusive “filmar o milagre” (Badiou, 2004, p. 41). Mais: no cinema pode-se “[...] fazer aparecer a luz interior do visível. E é aí que o próprio visível se transforma em acontecimento” (Badiou, 2004, p. 42).

18) Vejamos outras decorrências desse tipo de narrativa, que *faz milagres* diante de nossos olhos: 90 minutos de narrativa podem subverter modos de percebermos o tempo, podem colocar-nos diante da experiência radical da descontinuidade – tema tão caro a historiadores do acontecimento como Foucault (2000); ou então podem oferecer-nos a abertura ao pensamento do *se* (*se* o personagem fizesse isto? E *se* ele não tivesse chegado àquela hora, *se*, *se*, *se*?) – não para chegar à conclusão sobre um modo verdadeiro e correto de fazer as coisas, mas para nos deixar no lugar talvez desconfortável da liberdade de não haver, para aquele personagem (e para nós mesmos) uma única possibilidade; talvez estejamos falando aqui que o cinema pode, pelo milagre que faz com o tempo, nos presentear com o prazer da surpresa, com o sentimento

genuíno da experiência de podermos fugir das coisas dadas, contínuas, instituídas. Exemplo evidente disso é o filme *Corra, Lola, Corra* (1998).

19) Um dos temas contemporâneos, relacionado à discussão sobre as fronteiras, e sobre o mundo plenamente conectado e global, é o tema da alteridade, da necessidade da educação para e com a alteridade. Na educação, tal discussão assume total relevância. Para o pesquisador de cinema e educação, certamente esse é um tema crucial, já que falar do outro é próprio da narrativa cinematográfica: um filme nos apresenta o outro, nos apresenta sua vida íntima, sua relação com o espaço, sua relação com o mundo. O cinema amplia enormemente a possibilidade de “pensar o outro” (Badiou, 2004, p. 56). Badiou, nesta sua argumentação, questiona a ideia de *identidade* – para ele, o pensamento da *identidade* choca-se com o pensamento sobre o outro – “Porque o cinema exige o outro” (Badiou, 2004, p. 56).

20) Considerando todas as discussões que fazemos sobre o ato de ver e sobre o conceito de imagem, podemos dizer que o processo de análise deve estar comprometido, de algum modo, com o ato mesmo de *ver os conceitos nas imagens*. Neste sentido, olhar, ver os conceitos nas imagens diz respeito, acima de tudo, a vê-los em suas distorções, em suas incipiências, não na busca do conceito *real* e transparente (mais um eufemismo para a questão da aplicabilidade), mas na medida em que ver é permitir ir além, em que ver é também criar, em que no ato de ver colocamos sempre um pouco de nós mesmos.

## Para Além da Agenda

Não é por acaso que o último tópico do que chamamos de *agenda* de pesquisa em cinema e educação fala da importância de colocar um pouco de nós mesmos na análise, no tratamento com os conceitos com os quais lidamos, enfim, no trabalho investigativo. Isso porque para nós é disso que trata o ato mesmo de fazer pesquisa (e não apenas em cinema e educação, é claro): pesquisar tem a ver com criar, com inventar; tem a ver com a experiência de nos defrontarmos com algo que, até então, desconhecíamos (seja, quando olhamos atentamente para os chamados *dados* – aqui, para as imagens – seja, quando eles – e elas – só passam a fazer sentido, quando tensionados por aquele conceito caro para nós, daquele autor sobre o qual já há algum tempo vínhamos nos debruçando). A pesquisa só faz sentido no momento em que conseguimos promover o encontro genuíno e inventivo entre o chamado dado empírico e a teoria, (e não quando há a aplicação desta naquele, ou vice-versa); só acontece quando conseguimos nos surpreender (e não comprovar algo), quando conseguimos dinamizar (e não acondicionar); quando conseguimos, mesmo que modestamente, inovar (e não repetir). E, há algum tempo, acreditamos que o cinema pode ajudar nesse percurso.

Por fim, merece ser dito que as discussões que traçamos aqui sugerem, mesmo que indiretamente, um conjunto de indagações acerca da relação que,

de forma mais ampla, o campo educacional vem estabelecendo com o cinema. Dizendo de outro modo, falar sobre cinema, investir, a partir dele, nos caminhos de uma formação estética, apostar na experimentação, pela busca do que desacomoda quando falamos em pesquisa, não está, pois, afastado do modo como também pensamos que ele poderia se inserir no espaço escolar *stricto sensu*. Perguntamo-nos, assim, qual a natureza da relação entre cinema e escola? Com que *status* e com quais propósitos o cinema vem adentrando as salas de aula? Responder a estas indagações significa ter clara a natureza das conexões que estabelecemos entre cinema e educação em, pelo menos, duas de suas variáveis, quais sejam, uma relação específica que se tece com a imagem e uma relação particular na produção de um modo de ser telespectador.

Como já apontado pela estudiosa argentina Inés Dussel, a historicidade da imagem no contexto escolar está implicada em uma lógica do *ver para crer*, ou seja, em uma relação direta e funcional entre imagem e saber. Com isso, portanto, também aqui se opera com a formação de um tipo específico de espectador (seja ele pesquisador, seja ele aluno) que vê a imagem extraindo dela toda sua “opacidade” (Dussel, 2009, p. 185), já que é convidado a estabelecer com ela (imagem) uma relação imparcial e quase sempre à distância. Será que a educação e, assim, a escola de modo mais particular, não incluem, em alguma medida, o cinema no rol das operações de “tecnologias visuais da verdade” (Dussel, 2009, p. 185-186)? Ou seja, será que não se evidencia aí um tipo de relação particular com aquilo que vemos, e que insiste na estabilização dos conteúdos e das formas de representar o mundo?

Entendemos, assim, que o trabalho com cinema e educação precisa dar conta de questões prementes do nosso tempo, o que diz respeito à compreensão mais ampla dos “regimes escópicos contemporâneos” (Abramowski, 2010, p. 53), os quais convergem para o que chamamos de *pedagogias do olhar*. Estamos falando, aqui, dos diferentes modos a partir dos quais crianças, jovens, professores, pesquisadores produzem imagens e são por elas produzidos, e que certamente alteram as formas de ver também o cinema. Sintetizamos a seguir algumas características das novas *práticas de ver*, conforme a estudiosa Ana Abramowski. Segundo ela, estaríamos diante de: 1) um tempo de produção e distribuição massiva de imagens ligadas às suas múltiplas possibilidades de registro; 2) novas formas de conhecimento que se instauram e são produzidas, na medida em que acessíveis ao grande público, notadamente, via internet (*Google Earth, Youtube*, entre outros); 3) exposição da vida íntima e ampla publicização do privado; 4) “proliferação dos intercâmbios subjetivos mediados pela imagem” (Abramowski, 2010, p. 54) – ou seja, desde as possibilidades trazidas pelas redes sociais até aquelas com as quais vimos a estabelecer novas relações de tempo e espaço (videoconferências, *webcams* e mesmo a chance de assistirmos *online* e ao vivo, seja ao discurso do Papa, seja a então campanha de Barack Obama à presidência); 5) o imperativo da expressão pública dos sentimentos (e que se relaciona, obviamente, com a publicização da vida privada, já mencionada); ou, dizendo de outro modo, da profusão de imagens

cujo objetivo maior é nos capturar por meio da comoção e por sua lógica de adesão via investimento sentimental; 6) o efeito perturbador da multiplicação das imagens, pelos meios digitais, e a consequente impossibilidade de garantir o que é cópia, o que é manipulação ou o que seria efetivamente “original”; 7) a instauração de uma “hipervisibilidade” (Abramowski, 2010, p. 56), ou a crença ilusória de que chegamos a um ponto de *visão total* sobre as coisas e sobre o mundo que nos cerca.

Se quisermos, portanto, dar conta de entender e analisar de que modo os mais diferentes espaços assumem a tarefa de *educar* sujeitos, isso implica voltarmos nosso olhar para tantos outros artefatos cotidianos; implica, em igual medida, falarmos em outros tipos de pedagogia (como, neste caso, a pedagogia do olhar). E é justamente disso que trata este trabalho: da criação de ferramentas que nos permitam pensar o presente, a partir de um desses espaços – o cinema.

*Recebido em outubro de 2010 e aprovado em maio de 2011.*

## Referências

- ABRAMOWSKI, Ana. La Escuela y las Imágenes: variaciones de una vieja relación. In: DUSSEL, Inés et al. **Aportes de la Imagen en la Formación Docente**: abordajes conceptuales y pedagógicos. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, 2010. P. 45-65.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BADIOU, Alain. El Cine como Experimentación Filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar el Cinema I**: imagem, ética y filosofía. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.
- CORRA, Lola, Corra. Título Original: Lola Rennt. Direção: Tom Tykwer. Produção: Stefan Arndt; Gebhard Henke e outros. Intérpretes: Franka Potente; Moritz Bleibtreu e outros. Alemanha, 1998. 1 DVD (140 min.).
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O Que Vemos, o Que nos Olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DUSSEL, Inés. Escuela y Cultura de la Imagen: los nuevos desafíos. **Revista Nómadas**, Universidad Central Colombia, n. 30, p. 180-193, 2009.
- FILHOS do Paraíso. Título Original: Bacheha-Ye Aseman. Direção: Majid Majidi. Produção: Amir Esfandiari; Mohammad Esfandiari. Intérpretes: Mohammad Amir Naji; Amir Farrokh Hashemian e outros. Irã, 1997. 1 DVD (88 min.).
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 33, n.1, p. 193-208, jan./jun. 2008.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-78.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

JUVENTUDE Transviada. Título Original: Rebel Without a Cause. Direção: Nicholas Ray. Produção: David Weisbart. Intérpretes: James Dean; Natalie Wood; Sal Mineo e outros. Estados Unidos, 1955. 1 DVD (111 min.).

LARROSA, Jorge. As Crianças e as Fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angelopoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 51-73.

LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. Apresentação – Olhar a infância. In: LARROSA, Jorge; TEIXEIRA, Inês de Castro; LOPES, José de Sousa M. (Org.). **A Infância vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 11-27.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema**. 2008. 237 f. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Cinema e a Nova Psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, Embrafilmes, 2003. P. 101-118.

O GAROTO. Título Original: The Kid. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin; Jackie Coogan e outros. Estados Unidos, 1921. 1 DVD (80 min.).

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o Invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319.

PEQUENA Miss Sunshine. Título Original: Little Miss Sunshine. Direção: Jonathan Dayton; Valerie Faris. Produção: Albert Berger; Michael Beugg e outros. Intérpretes: Abigail Breslin; Greg Kinnear; Paul Dano e outros. Estados Unidos, 2006. 1 DVD (101 min.).

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras: 1988. P. 367-383.

Fabiana de Amorim Marcello é doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA.

E-mail: famarcello@uol.com.br

Rosa Maria Bueno Fischer é doutora em Educação, pesquisadora do CNPq e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: rosabfischer@terra.com.br