

VAMOS FALAR SOBRE O FILME: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE JOVENS E CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA.

Gabriela do Amaral Peruffo

RESUMO

Com a proposta de trabalhar o cinema na sala de aula, o presente trabalho se propõe a analisar a experiência com filmes na aula de História a partir dos relatos de jovens estudantes de duas turmas de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Na tentativa de criar um espaço para que os estudantes pudessem pensar acerca dos temas trabalhados na aula de História a partir das visões de mundo apresentadas nos filmes, foram analisados relatos de duas turmas, um 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental e um 3º ano do Ensino Médio, acerca de cinco filmes. Esta análise se valeu de três categorias que se articularam com a teoria acerca de cinema, história e educação para que se conseguisse identificar certos traços de mudanças na produção do conhecimento relacionado às visões de mundo apresentadas pelo filme em sua experiência na aula de História. Estas categorias contemplaram marcadores que dizem respeito ao repertório, à sensibilização e a desnaturalização em relação aos temas abordados nos filmes exibidos.

Palavras-chave: Cinema e História; Cinema e Educação; Juventudes; Experiência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma proposta de atividade com filmes nas aulas de História na tentativa de pensar a experiência com o cinema como um indicador, uma brecha onde podem aparecer efeitos de deslocamento do sujeito quando lhes é possibilitado pensar acerca do conhecimento histórico com outra linguagem que não é usual deste processo. Trata-se de uma pesquisa realizada em 2015 com jovens estudantes do Ensino Fundamental – 9º ano - e Médio – 3º ano - de uma escola privada localizada em Porto Alegre, onde se possibilitou um espaço de abertura para que estes estudantes pudessem expressar suas ideias, impressões, inquietudes e críticas acerca de filmes que foram exibidos durante as aulas de História. Um recuo dentro dos períodos de aula para que pudessem falar sobre um filme, com a ideia de tentar amenizar os traços de hierarquia presentes neste tipo de atividade entre professor e aluno, tentando escapar de possíveis antecipações de sua compreensão, colocar todos em uma condição de espectadores (RANCIÈRE, 2005). Criando um ponto de escuta dentro dos períodos da aula de História para conseguir perceber nestes estudantes de que maneiras esta experiência alterava o seu olhar em relação à história, a si mesmos e ao mundo, para além da sala de aula. Ao se depararem com um filme que está fora de seu repertório, que formas de consciência sobre eles mesmos e o mundo aparecem na superfície de suas falas? Portando ao trazer o cinema para a aula de História o que fica para os meus alunos além dos conteúdos programados? E isso que fica traz mudanças na sua maneira de relacionar-se com o cinema e a História para além da sala de aula?

Na tentativa de contemplar estes questionamentos, foram registrados seus relatos para que deste material lançasse mão de elaborar uma análise a partir de três categorias. Estas categorias foram tecidas conforme a leitura e releitura das transcrições onde o que se buscava era a possibilidade de encontrar pequenas impressões que expressassem o repertório cinematográfico, as emoções despertadas pelo filme e as mudanças em como olhavam para certas questões que estavam representadas ali.

O ENREDO DA PESQUISA: ELENCO E SUAS REFERÊNCIAS.

Podemos olhar para os estudantes que deram voz a esta experiência considerando o conceito de *juventudes*¹ (DAYRELL, 2014, p. 112) sob uma perspectiva de um momento em que os sujeitos fazem descobertas sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, seus afetos, sua futura profissão. E estas possibilidades de experienciar a juventude estão norteadas por contextos históricos, sociais e culturais distintos que pautam as possibilidades da vida destes sujeitos. Dayrell nos convida a pensar a partir do estereótipo produzido acerca deste jovem como um “vir a ser” adulto, como parte de uma transição, de passagem de uma fase que parece não lhes permitir acomodar-se por muito tempo. Ao se enxergarem nesta condição de jovens e no potencial de transição que ela lhes apresenta, acabam passando por mudanças de maneira “randômica” em busca de uma possível identidade, e de seu lugar no mundo.

“Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.” (DAYRELL, 2014, p.112).

Pensando nos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, eles são jovens com expectativas que vão além do espaço escolar², o fim do Ensino Médio é um momento em que eles devem decidir o que farão de suas vidas. E, ainda que isto não se apresente como uma obrigação para alguns deles – ao que se refere ao projeto de vida familiar – para muitos, este é o sentimento que os invade. Incertezas e inseguranças em relação ao mundo e a vida sem a escola norteadas a sua rotina, seu horário de acordar, seus dias de provas, seu contato diário com os colegas e professores, que se misturam com uma ânsia de finalmente conseguir ser quem eles desejam seguindo rumo àquilo que querem para a vida, mesmo que este ideal mude daqui meses ou anos.

Já para a turma de 9º ano, concluir o Ensino Fundamental implica em uma mudança de fase dentro do contexto escolar, uma ascensão ao Ensino Médio, etapa marcada pelo processo que os prepara para os exames que lhes permitirão entrar na universidade, para a vida após escola, etapa que os “autoriza” a uma série de direitos adquiridos dentro do espaço escolar. Como se eles finalmente saíssem daquela condição em que não sabem se são crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, e conseguissem encontrar um solo firme para definir que são

¹ No plural para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

² Quando me refiro aos alunos do 9º ano e suas expectativas escolares, não deixo de pensar que elas, assim como as dos alunos do 3º anos também ultrapassam os limites da escola, mas devo me ater àquilo que observei enquanto professora e pesquisadora durante a rotina dentro deste espaço.

jovens com todos os significados que permeiam esta expectativa. Em termos muito práticos da rotina dentro da escola em questão, eles passam a ter o mesmo número de disciplinas e professores que seus “amigos maiores”. Temos na escuta destes jovens relatos de expectativas bem distintas em seu espaço e tempo, tendo em comum o fato de serem ambas as turmas concluintes de um processo de aprendizagem, de um ciclo dentro da sua vida escolar, e compartilharem de um mesmo espaço físico.

O cenário desta experiência nos remete a duas salas de aula, cada sala em um andar. Nelas se passavam dois momentos, um de exibição do filme, que incluía montagem do equipamento audiovisual, acomodação de todos – por vezes sentavam-se no chão da sala, outras vezes nas próprias classes, não havia uma configuração pré-estabelecida - e assistir ao filme. Alguns dias depois, acontecia o outro momento, onde os espectadores, jovens, estudantes teriam a possibilidade de falar, comentar, discutir, expressar suas impressões sobre a película que assistiram. As aulas que seguiram a exibição dos filmes foram registradas por áudio. O trabalho empírico trouxe relatos referentes a seis atividades realizadas com cinco obras cinematográficas selecionadas³, dois documentários que trazem como tema questões sobre infância e trabalho infantil em diferentes contextos sociais no mundo. Dois filmes produzidos na Alemanha que remontam acontecimentos históricos, em um deles a Queda do Muro de Berlim e seus reflexos para a Alemanha Oriental, no outro temos um enredo baseado em um incidente que ocorreu em uma escola estadunidense nos anos 60 quando um professor tenta trabalhar o conceito de autocracia conduzindo os estudantes a um verdadeiro regime autocrático, que remete ao ideal Nazista da Segunda Guerra Mundial. E finalmente, uma coprodução entre Brasil e Argentina que aborda a ditadura militar argentina sob a ótica de uma criança. A lista apresenta indícios a respeito do processo de curadoria, das escolhas e da preocupação em não trabalhar com produções hollywoodianas, tendo em vista o interesse em ampliar o repertório destes jovens que tem nestas produções um acesso muito privilegiado através de sua veiculação na TV e sua distribuição nos cinemas. Sendo o público da pesquisa, jovens entre 15 e 18 anos que frequentam salas de cinema principalmente nos shoppings da cidade onde os filmes *blockbusters* tem uma incidência muito maior do que produções de outros países, inclusive nacionais.

Acerca destas escolhas, recorro a Rancière ao entender que todas as obras selecionadas são de caráter ficcional, são produções ficcionais que jogam com diferentes tipos de vestígios,

³“Infância Clandestina”, “A Onda”, “O Lado Negro do Chocolate”, “A Invenção da Infância” e “Adeus Lenin!”.

de elementos do real, para propor em suas versões, possibilidades de pensar a História. Portanto mesmo que alguns filmes tratem de narrativas de acontecimentos históricos, ainda assim a maneira como é feita a construção do enredo e da estética do filme, são criações ficcionais que partem da realidade. No filme, cada imagem está colocada em determinado lugar e em um dado momento porque por trás desta escolha existe uma intenção, e um juízo de valor de quem as produziu e ordenou (HUBERMAN, 2012). Portanto compreender que por trás da produção de sentidos sobre a história que cada filme pode provocar, existe um jogo de forças políticas e sociais que permeiam as escolhas do grupo que o produziu, e que estas são leituras que produzirão uma representação a partir de escolhas feitas no presente e que darão visibilidade a este passado que se quer mostrar. Em se tratando do trabalho empírico realizado nesta pesquisa, tivemos dois jogos envolvidos, de um lado, temos as escolhas de quem produziu o filme, e de outro as escolhas do professor ao selecionar tal filme para exibir aos seus alunos. O professor tem o privilégio de eleger os títulos que serão exibidos para os seus alunos, e esta escolha nunca é neutra e imparcial, acidental, pois existe sim um juízo de gosto ao escolher *Infância Clandestina* e não *O ano em que meus pais saíram de férias*,⁴ e ele é compartilhado com os alunos. O ato de selecionar através de algum critério não reduz a abertura que esta experiência poderá proporcionar individualmente. Trata-se de uma atitude desatrelada de polarização na relação entre locutor e ouvinte, é a que nos tira, por um instante, pelo tempo de um filme, do lugar de professor e aluno (RANCIÈRE, 2010). E que pode trazer reflexões que perpassam os limites conceituais de uma aula de História, tendo reverberação para além dos limites escolares.

CINEMA E HISTÓRIA: O OLHAR DO HISTORIADOR SOBRE O CINEMA

Se a história nos traz narrativas para versões de acontecimentos, o cinema nos traz formas de representação, de encenação de casos possíveis do real. No diálogo entre cinema e

⁴ Ambos os filmes que abordam a ditadura militar na América Latina sob o olhar da criança.

História, o historiador Marc Ferro⁵ afirma que o filme é um documento histórico e pode ser encarado como um testemunho da sociedade que o produziu, refletindo ideologias e costumes coletivos de uma época, ou, ainda, como representação do passado, trazendo temas de um passado distante ou recente. O autor também afirma que o filme é um documento de análise que se difere a todos os outros, pois consegue dar autonomia a quem o produz, revelando muito além do que pretendia mostra-se, e muitas vezes trazendo interpretações inversas de uma época ou sociedade até então feitas somente sobre a ótica de fontes oficiais escritas ou fotográficas.

Ismail Xavier nos provoca a pensar toda a produção cinematográfica como uma obra ficcional sobre o passado, por mais preocupada com a abordagem histórica, seja através de seu argumento ou de sua expressão estética, e, independente de ser um filme histórico, um drama ou um documentário, temos que levar em conta seus realizadores, as experiências que os constituíram e os conduziram a ocupar o lugar em que se encontram.

“Aqui é assumido que o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades, sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora”. (XAVIER, 2008, p.14)

Mesmo que o argumento do filme trate sobre um passado muito distante, esse recorte da história acaba dizendo muito sobre o presente e a visão de quem o realizou deixa traços na construção de sua obra. Sendo o filme produto de um trabalho coletivo, ele está impregnado de sentidos e símbolos daqueles que o produzem, e irá atingir os espectadores através de uma compreensão individual que cada um terá na experiência com a obra cinematográfica. Portanto falar sobre o passado através do cinema é falar sobre o presente, sobre suas possibilidades de dialogar historicamente com os temas suscitados pelos filmes. Sobre como os testemunhos e a ficção pertencem a um mesmo regime de sentido, e como a fronteira que os separa encontra-se cada vez menos demarcada. Rancière nos provoca ainda mais, ao ponderar considerando que não se trata em definir tudo como uma ficção;

“Trata-se de constatar que a ficção na era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre fato e ficção, e que estes modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da realidade social”. (RANCIÈRE, 2005).

O professor de História pode lançar mão de filmes que remontem passados muito distantes, pois a partir deles, segundo nos coloca Marc Ferro, é possível analisar o presente

⁵ Historiador francês, um dos principais representantes da Escola do Annales, ele é responsável por integrar o cinema como “novo objeto” para o fazer histórico.

em que o filme foi produzido, ao mesmo tempo em que suscita temas que muitas vezes caem no esquecimento. Todos esses “filmes históricos” funcionam como meio de representação de realidades históricas, ou como total criação fictícia do imaginário da história. É comum o uso destas obras pelo professor de história, e é inegável sua função estética para mostrar eventos ou processos históricos. Portanto não se trata em questionar a sua utilidade, mas sim a maneira de abordagem que se dá para estas obras associadas à construção do conhecimento em sala de aula. “O real e o ficcional, a realidade e a fantasia são extremos de um caminho pelo qual cinema e educação transitam e, eventualmente, se encontram” (FRESQUET, 2013, p. 30).

Ao trazer um filme para o contexto da aula de História abre-se a chance de ampliar o repertório que os alunos têm em relação ao que imaginam sobre certo momento histórico. A história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi (FOUCAULT, 2006, p.499), aqui a experiência com o cinema na sala de aula tem um potencial de abertura, de movimento para que os estudantes possam adentrar em certos conceitos da História de maneira a conseguir problematizá-los e pensá-los em seu potencial de contingência e mutabilidade.

Problematizar não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento. (FOUCAULT, 2004, p 242).

Portanto ao utilizar outra linguagem, neste caso, cinematográfica, o que se pretendeu não foi criar uma estratégia onde estas imagens em movimento assegurem a veracidade de algum acontecimento da História citado em aula, ou que o filme comprovasse ou respondesse questões levantadas pelos estudantes, também não se tratava em traçar relações que resultem em explicações, esclarecimentos sobre o enredo do filme e os acontecimentos históricos. Mas sim, tentar encontrar nas falas destes jovens, uma maior disponibilidade em construir pensamentos acerca destas imagens, rever conceitos históricos dados como verdadeiros, questionar como eles foram formulados, por quem, em que dado momento?

O CINEMA EM SALA DE AULA: LIMITES E APROPRIAÇÕES

Pensar o potencial do cinema dentro do espaço escolar e suas possíveis interações dialoga com a proposta de Alain Bergala que propõe o cinema não somente como uma tecnologia de suporte didático para o professor, mas como arte e linguagem (BERGALA, 2007). Porém, em sua integralidade, a proposta do cineasta nos coloca diante de uma série de

limitações que o cinema encontra ao “adentrar” a sala de aula – duração de uma aula e duração do filme, espaço físico limitado, calendário letivo, currículo, entre tantas. Os limites com os quais o cinema esbarra quando entra no formato escolar suscita provocações acerca da própria definição que temos de educação, e o quanto ela dá conta de incluir ou não uma linguagem como o cinema. A pedagoga argentina Maria Silvia Serra nos traz algumas reflexões acerca do que significa para a escola abrir espaço para o cinema. Quando afirma que esta se apresenta como mediadora na relação entre cinema e pedagogia;

Na experiência escolar, abrir as portas ao cinema, bem poderia ser um modo de que lógicas vozes e imagens estranhas, estrangeiras, a visitem, suspendam suas certezas por um momento e façam outra coisa dela. (SERRA, 2011, p.153).

Para o cinema, sua entrada na escola implica em um deslocamento do seu espaço cultural original para um espaço escolar. Mesmo que deste movimento, alguns elementos da prática cultural fiquem pelo caminho, ainda é possível que esta estreia contemple algumas especificidades do discurso cinematográfico, sem que se perca tudo o que ele tem de pedagógico por si só antes mesmo de chegar à escola, como nos sugere a autora. O que significa incorporar o filme como algo a mais do que mera ilustração de certo conteúdo de aula, como uma experiência cinematográfica. Não tentando interpretá-lo ou analisá-lo de imediato, mas deixando-se emocionar, comover-se, antes mesmo de objetivar qualquer significação dos elementos narrativos ou estéticos que integram o filme. Muito se perde se, ao exibir um filme para os estudantes o objetivo seja lhes entregar um questionário para ser preenchido com a finalidade de dar conta de toda a sua experiência em algumas linhas. Longe de desconsiderar os limites que o formato escolar impõe para que a experiência com o cinema se dê em sua integralidade – toda a prática de sentar-se em uma sala enorme e escura cercada de estranhos que irão compartilhar aquele espaço e assistir ao filme em seu volume máximo na grande tela – o que a autora propõe é que a escola se coloque como mediadora desta experiência.

Neste ponto foi possível identificar em muitos aspectos o trabalho de campo realizado, pois, partir do formato escolar e incluir o cinema foi o exercício que se tentou realizar nesta pesquisa, lidar com as limitações que tal formato impõe conseguindo resistir, conviver e penetrar nas brechas aproveitando ao máximo o potencial de contingência que elas apresentavam aos estudantes que integraram esta pesquisa. Talvez a maior dificuldade em pensar este tipo de experiência dentro de um contexto pedagógico, seja justamente aquilo que é da ordem subjetiva, aquilo que não nos permite atalhos, não tem uma fórmula que dê conta de contemplar os efeitos que ela cria. Não podemos apressar na escuta de um aluno, aquilo

que o comoveu, portanto, nem sempre haverá sincronia nas expectativas, pois cada um destes jovens carrega uma carga de conceitos, representações e formalizações que farão ou não sentido em um dado momento.

O QUE FICA ALÉM DA AULA?

Ao criar um ponto de escuta para os alunos, através de uma proposta de discussão em que eles poderiam falar sobre os filmes que foram exibidos em aula, foi possível registrar suas falas para que deste material emergissem três categorias de análise. Estas categorias foram elaboradas conforme a leitura e releitura das transcrições onde o que me instigava era a possibilidade de encontrar pequenas impressões que expressassem o repertório cinematográfico, as emoções despertadas pelo filme e as mudanças em como olhavam para certas questões que estavam representadas ali. “O que fica além da aula” é o que reverbera, é quando um filme lhes incomoda para além do horário escolar, é quando o encantamento que o filme pode provocar traz mudanças na maneira de perceber o mundo e o outro, e faz com que eles olhem – mesmo que por alguns instantes – para aquele tema, aquela pergunta, de maneira diferente do que a instantes atrás. Ao revisar as transcrições, não se buscou encontrar ali determinadas categorias prontas, mas sim certos pontos que se pretendia identificar. Pontos que diziam respeito ao que os alunos tinham como referência de cinema, da ideia de realidade que eles constroem a partir do que consomem em termos de filmes, da maneira como são afetados por eles e como esse movimento pode trazer deslocamento da maneira de ver e pensar sobre certos temas, sobre si mesmos e sobre o mundo.

A primeira categoria se refere ao que chamei de Estoque de Imagens, a parti da análise dos relatos, foi possível avistar as referências que estes estudantes traziam de representações da História e de repertório de imagens, o que estava em seu *set list* cinematográfico e como estas referências iam surgindo sutilmente em suas falas. Às vezes faziam alusão a algum filme que lembraram ao assistirem o filme em aula ou recordavam outros filmes devido a algum tema em meio à discussão - como quando uma das alunas da turma 301 citou o filme *Vovózona*⁶ durante a discussão sobre *A Invenção da Infância* - ou porque tal personagem lembrava o de outro filme, mas às vezes simplesmente porque tinham assistido algo no final de semana e o citavam. Aquele filme clichê, para alguns irá produzir deslocamento,

⁶ Comédia do diretor Raja Gosnell produzida em 2000, em que um agente do FBI se disfarça de avó para prender um assassino em uma pequena cidade no sul dos Estados Unidos.

dependendo do estoque de imagens que este sujeito carrega. Já em outros pode ser totalmente tedioso, não provocar deslocamento algum do lugar comum, aquele filme simplesmente passa pelos olhos do espectador que o analisará sem maiores reflexões. Por isso não existem respostas certas ou erradas quando do diálogo sobre um filme surgem colocações muito individuais de cada um, que dialogam com as referências que cada sujeito traz consigo. Cabe aqui então, dar ouvidos a elas, atentando para as especificidades que cada um dos estudantes apresentava e que às vezes se revelavam de maneira muito nítida ao longo de uma discussão sobre um filme. Estas revelações atendem ao contexto em que cada sujeito se vê inserido quando as elaboram, as experiências que o conduziram até aquele momento e que ajudaram a construir suas referências em relação ao tema tratado no filme.

Elas nos levam a perceber que o estoque de imagens quando se amplia, pode também funcionar através de uma reiteração do modo de ver o mundo. Se só assistem comédias românticas hollywoodianas estão ampliando seu estoque somente em uma direção, reforçando uma leitura de mundo. O que e como estes jovens espectadores conhecem a realidade está relacionado à maneira como irão perceber e associar estas imagens⁷. Cada filme é uma combinação e uma ordenação única das imagens e sua recepção irá depender do repertório de cada um dos sujeitos em questão, a chave para a compreensão e para a abertura a esta experiência está relacionada diretamente ao estoque de imagens que trazem consigo. A maneira como os sujeitos interpretam os signos presentes em uma produção ficcional tem a ver com o espaço, o tempo, o grupo, e os discursos que norteiam o universo de cada um. Eles precisam identificar-se com as imagens para que elas possam ativar elementos de sua memória, mas isto é somente uma parte de um processo que levará ao próximo ponto de análise, e que está na ordem do sensível, o que lhes afeta no que estão vendo e por quais motivos, o que é ativado em seus pensamentos quando algo no filme lhes afeta, emociona, sensibiliza e mal conseguem colocar em palavras.

Para Eagleton, a experiência estética está relacionada ao repertório, aos sistemas de significação que cada um vai construindo ao longo de suas experiências e do contexto histórico em que está inserido. Somente a percepção e as sensações não se bastam para que se consiga atribuir significados aquele momento, é preciso considerar os aspectos históricos para agregar valor aquele conteúdo.

⁷ Retomamos a Deleuze (2004) e a ideia de que ao se constituir de uma associação de imagens, que está sempre em transformação, o cinema deve ser pensado sempre como um movimento de criação e abstração.

Quando o espectador entra no jogo do “como se fosse verdade” e utiliza suas faculdades emocionais para preencher lacunas e criar condições de abertura à experiência no plano estético. Estas lacunas serão preenchidas pela interpretação que o espectador faz, onde ele ativa elementos de experiências que ocorreram fora deste espaço escolar, e com outro dispositivo que não este filme, mas que lhe constituíram como sujeitos. A percepção visual do filme é uma deixa, uma pista, que suscita na memória ou na imaginação outras ideias, controladas pelos interesses e pelas experiências anteriores. Quando a imagem nos permite pensar sobre ela, aí se dá a percepção, e é isso que nos afeta, nos provoca. O filme pode operar como um intercessor (DELEUZE, 1992), quando eu me proponho a escolher uma obra para ser trabalhada em aula os alunos têm a experiência com aquele filme e pode haver uma interferência entre os conceitos, representações e formalizações que poderão fazer sentido ou não para eles. Não existe um controle dessas interferências, mas o filme pode ser um intercessor de ativação de traços de um tempo, e eu poderei criar novos intercessores a partir de um filme ou de outro. À medida que eu tento objetivar o movimento de ativação dos elementos, eu perco todo o papel criador, perco a subjetividade da construção possível para cada sujeito a partir daquela experiência. Cada um dos estudantes irá carregar um apanhado de conceitos, representações e formalizações que poderão dar ou não sentido aquele filme.

Quanto mais nos pedem para lembrar, no rastro da explosão da informação e da comercialização da memória, mais nos sentimos no perigo do esquecimento e mais forte é a necessidade de esquecer. (HUYSEN, 2000; p. 15).

Essa memória seria constituída de fragmentos, fraturas do tempo vivido que são impossíveis de unir, juntar, colar, ou qualquer outra ação que nos traga a ideia de reconstrução. Mas mesmo que o filme desperte uma nostalgia com o tempo passado, um desejo de reconstruir, ainda que mentalmente, aquilo que havia antes e que em dado momento parece tão melhor do que o meu presente, é uma nova configuração de memória que está operando em um sujeito que já modificou desde aquele tempo passado idealizado pelos seus pensamentos.

Em uma das discussões envolvendo o terceiro ano do Ensino Médio adentramos mais no tema da infância apresentando o documentário *A Invenção da Infância* - que apresenta como tema o conceito de infância e o questiona em diferentes contextos do país e em realidades sociais opostas. Logo nas primeiras falas, foi possível perceber que houve um

estranhamento⁸ em relação à ideia de infância apresentada pelo filme ao entoarem frases como; “*isso não é rotina de uma criança*” ou “*isso é absurdo!*”, ao referirem-se a exemplos mostrados no filme, surgem como pistas de uma desnaturalização do modo como viam o tema em questão. Tais manifestações suscitam a reflexão de que o discurso que nega que repele o que está representado no filme, de certa forma, acaba por ser um sinal de deslocamento do olhar que os alunos tinham em relação àquele tema, e como este olhar se modifica a partir da experiência com o filme. Essa noção longínqua referente à sua própria infância é um indicativo de que, ao se perceberem, ou ainda se afirmarem como jovens cuja relação com a infância é distante, evidencia o ponto de fala que o sujeito apresenta do presente, e o deslocamento temporal realizado ao relatar sua realidade passada, de forma crítica, emitindo juízo e análise comparativa sobre sua própria vivência e a realidade de infância apresentada pelo filme.

Neste sentido, o filme exerce aqui um papel de intercessor (DELEUZE, 1992), pois, ao ser provocado pelo conteúdo ou pela forma do filme ativa elementos que fazem com que os alunos construam novamente algum momento, fazendo sentido naquele instante, tal como se esvazia no instante seguinte, para se alimentar de outros sentidos. Para que o aluno se permita permear pelos estímulos do filme, é preciso um exercício sobre si, num aspecto de reconhecimento e de disposição. Aqui o desafio é o de identificar-se a si mesmo, o seu contexto, a sua visão de mundo de forma a reconfigurar seu pensamento e a reflexão sobre as diferentes realidades apresentadas, o exercício crítico perante o conceito de infância, e o espaço que a criança tem, em diferentes contextos, para se desenvolver, seja através de obrigações ou de tempo disponível para o lazer; o paralelo que foi proposto por alguns alunos com sua própria realidade; as referências que foram trazidas a partir do estímulo do filme apresentado; a sustentação de um argumento, as visões de mundo colocadas em cheque, sendo expostas para que, uma vez reconhecíveis, possam ser objeto de reflexão, autoconhecimento e também de construção de novos conhecimentos. Elencar tantos desafios, abrir tantas brechas, adentrá-las e ainda assim deixar algumas lacunas resulta naquilo que Rancière nos traz como sendo o desacordo essencial entre o que nos afeta e aquilo que nosso pensamento pode dominar (RANCIÈRE, 2012). É neste desacordo, na mínima brecha que acontece o deslocamento, um pequeno movimento de mudança que pode ocorrer quando se abre um

⁸ Não excludo as possibilidades de estranhamento por parte daqueles alunos que, por alguma razão, optaram por não verbalizar suas impressões. Porém, procurei me deter nos dados possíveis para a minha análise, neste caso, a manifestação deles a partir de uma discussão.

mínimo espaço para que estes jovens se manifestem. Esta saída do lugar comum configura-se como o terceiro ponto de análise desta pesquisa.

De acordo com Rancière, os espectadores emancipados são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história e finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela (RANCIÈRE, 2005).

A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu em outros lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. (RANCIÈRE, 2010, p.15).

A saída do lugar comum sob a ótica da emancipação do espectador pode ser vista como um exercício de aterrar os abismos. Na relação de comunicação sempre existe uma distância entre o que eu não conheço e o que eu irei conhecer, entre uma ignorância e um saber, e traçamos caminhos para percorrer esta distância. O cinema aqui funciona como um meio fundamental de nos mostrar o outro e sua visão de mundo, ampliando as possibilidades de pensar sobre si mesmo, nos tirando do lugar comum e colocando-nos diante do que é diferente de nós, e de como pensamos.

O fragmento que apresentarei partiu do aluno Guilherme⁹ da turma 301, durante um momento da discussão sobre o filme argentino *Infância Clandestina* em que os demais estavam julgando o quanto o fato da família do protagonista do filme¹⁰ estar envolvida em movimento de resistência à ditadura militar argentina fez com que o menino perdesse aquilo que, para os alunos que ali estavam, seria o ideal de infância.

Guilherme 301: perdeu a infância tá, triste, mas foi por uma causa nobre. Se eu fosse o Ernesto, eu ia ter orgulho de ter passado por isso, claro que é tirada a infância, isso é fato, ele não brinca com os outros meninos que pais seguem a risca o regime da ditadura, são conservadores. Mas teu tio é um revolucionário que luta pelo teu país, e tua família. Eu teria orgulho e acho que ele assumiu isso mais para o final do filme.

Tatiana 301: acho que eu entendi o que ele quis dizer, é que ele gostava pelo o que os pais dele lutavam.

O trecho em que Guilherme percebe o quanto aquilo que está colocado como questão central dentro do filme, pode ganhar outro sentido dependendo da combinação que o espectador faz daquilo que vê, sente e interpreta no filme nos remete a Foucault (2010) para

⁹ Embora os nomes dos estudantes tenham sido modificados, seus responsáveis estavam cientes do uso de seus relatos na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹⁰ O filme se passa sobre a perspectiva de Ernesto, este é o nome atribuído pelos seus familiares, uma vez que o seu nome verdadeiro, Juan, será revelado somente no final do filme. Não fica explícito a idade exata deste personagem ao longo do enredo.

pensarmos as relações de poder as quais estamos submetidos. Segundo esta ideia, o sujeito está sempre rodeado de práticas que o permitem constituir um olhar sobre si mesmo e sobre o mundo, e esta construção é incessante, ultrapassando os limites que estão impostos na relação de poder a qual está submetido. Nesta construção incessante sempre sobram brechas, que são inconscientes, mas que servem pelo potencial de contingência que apresentam e que contribui para a formação deste sujeito. Estes casos remontam a ideia da emancipação do espectador (RANCIÈRE, 2010), pois ele consegue trabalhar com o que viu, transitando e até mesmo emitindo juízo das posições colocadas pelo enredo do filme. São estes os indícios de que os abismos podem ser suavizados na relação entre o professor e o aluno, quando colocamos todos como espectadores, pois nota-se que conseguem interrogar o filme trazendo para a discussão ideias que dialogam com a visão de mundo deles, enquanto alunos espectadores, e de quem produziu o filme, e que embora o professor tenha sido o mediador deste encontro, por alguns instantes sua presença também é a de espectador como os outros colegas ali presentes.

ATÉ ONDE CHEGAMOS?

Afinal, se a escola é um espaço onde pode haver diferentes possibilidades de experiências com potenciais de mudança no modo de pensar e relacionar-se com o mundo e com o outro destes jovens estudantes, a experiência com o filme na duração de uma aula pode constituir-se em um destes momentos onde estes sujeitos fazem uma experiência de si mesmos, e dos modos de existência possíveis do mundo.

O que motivou esta investigação foi uma inquietação de conseguir avistar um ganho para estes jovens espectadores e alunos. Ganho este que se expressou através de um olhar diferente, desconfiado, duvidoso, provocador, contingente, um olhar que os tirou do lugar comum, como o próprio título da categoria anunciara. Que refletiu na maneira que se expressaram, das posições que assumiram em relação a estes temas, mesmo que este posicionamento tenha mudado minutos depois, que lhes colocou no lugar de personagens estranhos e os afastou daqueles não tão estranhos. Que lhes permitiu fazer relações com o que já viram colocando em cheque aquilo que lhes era totalmente avesso. E garimpar o seu estoque de imagens, tomando consciência de que por vezes, lhes faltara referências, se permitiram emocionar e então pensar sobre o que lhes emocionou, e finalmente, fizeram interjeições a este filme, feito por um estranho qualquer e que agora estava dentro da nossa

aula. Aula esta que permitiu adentrar no mundo de referências destes jovens, tornando possível identificar as maneiras como se relacionam com as imagens, e as representações carregam em seu estoque, e criar um momento em que pudessem ativar elementos de sua memória, se emocionar com eles e perceber que, nem tudo pode ser somente de uma forma, que podem sim questionar suas próprias referências, que por trás de uma ideia de verdade existe um universo de outras possíveis verdades.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J; BERGALA, A; MARIE, M y VERNET, M. Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje. Buenos Aires. Paidós, 2005.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (org.). Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

_____ Pequeno Manual de Inestética. São Paulo. Estação Liberdade, 2002.

BERGALA, Alain. La hipótesis del cine. Barcelona, Laertes Ediciones, 2007.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2006.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo (org.). Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

_____ A Imagem - movimento. Cinema 1. Lisboa. Assírio & Alvim, 2004.

DIDI- HUBERMAN, Georges. Imagens apesar de tudo. Lisboa. KKYM, 2012.

EAGLETON, Terry. A Ideologia da Estética. Rio de Janeiro. Zahar, 1993.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001.

FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2010.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. São Paulo, Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. O que são luzes? In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (Coleção Ditos e Escritos, v.II). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000. P. 335-351.

_____ “Aula de 5 de janeiro de 1983” In. O governo de si e dos outros. São Paulo, Martins Fontes, 2010. (p.3-39)

GUATTARI, Félix. O Divã do Pobre. In: Psicanálise e Cinema. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa: Relógio d' Água, 1984.

GUTFREIND, Cristiane F. O cinema como objeto de comunicação histórica. In. Revista Fronteiras – estudos midiáticos v. VII Nº 1. Unisinos, 2005.

HUYSEN, Andreas. Seduzidos pela Memória. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MELUCCI, Alberto. O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

METZ, Christian. A Significação no cinema. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1972.

MORETIN, Eduardo. O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, M. H. História e cinema dimensões históricas do audiovisual. São Paulo. Alameda, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo. Contexto, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. Revista Lusófona de Educação, 18, 2011, p.111-123.

RANCIÈRE, Jacques. A Partilha do Sensível. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____ O Destino das Imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____ El Espectador Emancipado. Manantial. Buenos Aires, 2010.

SERRA, María Silvia. Cine, escuela y discurso pedagógico: Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2011.

_____ El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? In: DUSSEL, Inés. GUTIERREZ, Daniela (org.). Educar la Mirada: Políticas y pedagogías de la imagen. Ediciones Manantial. Buenos Aires, 2006.

XAVIER, Ismail (org.). A Experiência do Cinema: antologia. Edições Graal. Rio de Janeiro, 2003.

_____ O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo, Paz e Terra, 2008.