



HANS HENRIQUE DA SILVA MENDONÇA

**PEDAGOGIA DA IMAGEM:
CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA**

**LAVRAS – MG
2019**

HANS HENRIQUE DA SILVA MENDONÇA

**PEDAGOGIA DA IMAGEM:
CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Mendonça, Hans Henrique da Silva.

Pedagogia da Imagem : Cinema como possibilidade formativa /
Hans Henrique da Silva Mendonça. - 2019.

71 p.

Orientador(a): Carlos Betlinski.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Estética. 2. Formação. 3. Educação. I. Betlinski, Carlos. II.
Título.

PEDAGOGIA DA IMAGEM:
CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA
PEDAGOGY OF THE IMAGE:
CINEMA AS FORMATIVE POSSIBILITY

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 05 de julho de 2019.

Prof. Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Prof ^a . Dr ^a . Dalva de Souza Lobo	UFLA
Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes	UFSCAR

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

LAVRAS – MG
2019

*Dedico a todas as crianças e adolescentes
que são e serão atendidos pelo Instituto 7 Gerações*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade e por todo conhecimento compartilhado.

Ao Instituto 7 Gerações, pelo apoio, incentivo e por ter permitido que eu pudesse realizar essa especialização.

Ao professor Dr. Carlos Betlinski, pela orientação, amizade e disposição para ajudar.

À professora Dra. Dalva Lobo pelas preciosas contribuições na qualificação desta pesquisa e pelo incentivo durante essa jornada.

A todos os amigos que fiz durante esse processo, de modo especial a todos os professores que tive nesse período. Uma menção especial ao Prof. Dr. Vanderlei Barbosa pelas partilhas e ensinamentos.

Aos meus avós, José Alves da Silva e Marta Carlos da Silva pelo amor e apoio incondicional, em todas as minhas decisões nas diferentes etapas da minha vida. Inclusive foi por eles que esse mestrado foi possível.

Aos amigos de agora e de toda hora que incentivaram e me apoiaram nessa caminhada, de modo especial, Marcos H. Rodrigues, Raffaella K. O. Furtado, Samuel C. O. Furtado, Lívia C. Menezes, Adelino B. Freire Neto, Cíntia B. Souza, Túlio M. R. Corrêa e Alessandro J. R. Carvalho.

A Deus por não permitir que eu me perca dele.

Gratidão.

*“Ser ou não ser.
Essa não é realmente uma questão.”*

Jean-Luc Godard

RESUMO

PEDAGOGIA DA IMAGEM: CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

O cinema é um dos principais modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea e é um instrumento amplamente usado em processos educativos e em situações de ensino e aprendizagem. Influente, persuasivo e parte importante da indústria cultural, o cinema torna-se, assim, um fenômeno ambivalente, podendo ser indutor da massificação e alienação das pessoas, bem como meio de formação cultural e instrumento de provocação do pensamento por meio de imagens. Sendo, desta maneira, imprescindível sua problematização em vista das possibilidades que esta arte oferece. A presente pesquisa abordou o tema da formação estética mediada pelo cinema e teve como seu foco central a compreensão da pedagogia da imagem produzida a partir de um estilo de fazer cinema de Jean Luc-Godard. O problema que orientou essa investigação foi saber como praticar uma pedagogia da imagem cinematográfica no ambiente educacional. Como objetivos apontamos: identificar procedimentos de como utilizar o cinema na atividade educativa escolar na perspectiva da pedagogia da imagem; construir argumentos para os processos formativos na perspectiva do teórico-crítico Walter Benjamin e do cineasta e diretor Jean Luc-Godard. Quanto aos procedimentos metodológicos foi exploratória e adotou as fontes bibliográficas como forma de apropriação conceitual e como suporte para a análise do problema de pesquisa. Destacamos os escritos de Walter Benjamin e de Jean Luc-Godard sobre cinema como autores centrais relacionando-os com a temática da pedagogia da imagem nos processos educativos. Como resultados desta investigação foi possível delinear uma compreensão da utilização do cinema como arte capaz de produzir pensamento, construímos argumentos a respeito da relação do uso da arte cinematográfica no campo educacional e apontamos algumas possibilidades de utilização do cinema nos processos de ensino-aprendizagem. De modo especial, apontamos três possibilidades de oficinas a partir do cinema, que por sua vez são complementares e tematizam três momentos: conhecer cinema, ver cinema e produzir cinema. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma maior preocupação com a formação estética dos professores visando uma educação capaz de colaborar de modo mais efetivo na formação de sujeitos mais críticos, criativos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Jean Luc-Godard. Pedagogia da imagem. Cinema. Educação.

ABSTRACT

PEDAGOGY OF THE IMAGE: CINEMA AS FORMATIVE POSSIBILITY

Cinema is one of the main modes of cultural expression of industrial society and it is a widely used instrument in educational procedures, as well as, in teaching and learning processes. Since cinema is influential, persuasive and an important part of cultural industry, it becomes, therefore, an ambivalent phenomenon because it can be an inducer of massification and people alienation, as well as a means of cultural formation and a causing thought instrument through images. Consequently, its problematization is crucial in view of the possibilities that this art offers. The present research addressed the theme of aesthetic education mediated by cinema and it had, as its central focus, the understanding of the image pedagogy produced from a filmmaking style of Jean Luc-Godard. Research guiding problem was to learn how to practice a pedagogy of the cinematographic image in the educational environment. Objectives are: identify procedures of how to use cinema in school educational activity under an image pedagogy perspective; to construct arguments for the formative processes under the perspective of the theoretical-critical Walter Benjamin and of the filmmaker and director Jean Luc-Godard. Regarding methodological procedures, the research was exploratory and adopted the bibliographic sources as a form of conceptual appropriation and as support for the analysis of the research problem. We highlight the writings of Walter Benjamin and Jean Luc-Godard on cinema as central authors relating them to the theme of image pedagogy in educational processes. As a result of this research it was possible to build an understanding of the use of cinema as art capable of producing thought, we construct arguments about the relation of the use of cinematographic art in educational field, in addition, some possibilities of using it in teaching-learning processes were pointed out. In a special way, we point out three possibilities of workshops from the cinema, which in turn are complementary and thematize three moments: to know cinema, to see cinema and to produce cinema. The results showed the need for greater concern with the aesthetic education of teachers, aiming at an education able to collaborate more effectively in the education of more critical, creative and conscious subjects.

KEY WORDS: Jean Luc-Godard. Pedagogy of the image. Cinema. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CINEMA: ENCONTRO DA TECNOLOGIA COM A ARTE NA EDUCAÇÃO...	15
1.1 Educação mediada por tecnologias.....	15
1.2 Cinema: a possibilidade de uma formação estética	19
2. CINEMA: DE BENJAMIN A GODARD.....	23
2.1 A reprodutibilidade técnica e as mudanças na relação com a arte	23
2.2 Cinema: a arte da reprodutibilidade técnica	29
2.3 O cinema ensaio de Godard.....	38
3. PEDAGOGIA DA IMAGEM: POSSIBILIDADES FORMATIVAS.....	46
3.1 Pedagogia da imagem godardiana.....	46
3.2 Possibilidades formativas: oficinas de cinema.....	52
3.2.1 Propostas de oficina de cinema.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é impossível pensar sobre a educação fora do contexto das novas tecnologias. Pierre Lévy (Cf. 1999) afirma que vivemos na era da cibercultura e que não adianta perder tempo discutindo se isso é bom ou ruim, pois se trata de um caminho irreversível. Contudo, cabe interrogar se simplesmente a utilização de um instrumento tecnológico, por si só, significa um avanço no campo educacional, pois qualquer instrumento, seja referente aos das novas tecnologias ou não, se não for utilizado com enfoque formativo, pode se tornar prejudicial e danoso para os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que pode ser utilizado apenas para preencher o tempo, para distração ou como meio de entreter, sem o compromisso de educar.

Assim, cabe aos educadores a tarefa de interpretar as consequências, positivas e negativas, do uso de tecnologias nos ambientes de ensino aprendizagem, bem como desenvolver projetos de intervenção pedagógica, de estruturação de processos ou de aplicação de tecnologia a serviço da educação. É neste contexto que se insere esta pesquisa, buscando apontar possibilidades de utilização do cinema como instrumento formativo nos ambientes educacionais.

Dentre as novas tecnologias, o cinema foi uma das primeiras a se popularizar no ambiente educacional e a ser utilizada no contexto de ensino-aprendizagem. Grande parte das escolas ou, ao menos, parte significativa delas tem uma sala para a reprodução de filmes ou aparelhos de televisão/data show para esta finalidade na própria sala de aula. A utilização de filmes, documentários, bem como outros produtos da arte cinematográfica, é cada vez mais presente no ambiente educacional e tem marcado presença significativa nas relações de ensino-aprendizagem. Além das iniciativas espontâneas por parte dos docentes, existe até lei que determina a sua utilização no processo educacional.

Contudo, não adianta oferecer estrutura física, suporte tecnológico nas escolas e até mesmo uma lei que determina a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais no ambiente escolar se os professores não forem formados na perspectiva de uma educação mediada por tecnologias. Sem uma correta formação e instrução os professores acabam travando uma “briga” com os instrumentos tecnológicos no ambiente educacional, ora negando a sua utilização, ora utilizando-a de modo equivocado. Essa “batalha” parece não só perdida, como vã nos dias atuais.

No que tange especificamente a utilização de filmes, eles são usados muitas vezes para “tapar buraco” na falta de algum professor ou apenas como meio ilustrativo de um determinado assunto, isto é, o filme é utilizado a partir da concepção de uma pedagogia do transporte e não é trabalhado como uma arte que carrega um potencial formativo em si mesmo, isto é, uma pedagogia da imagem. Importante ressaltar, que quando a tecnologia que faz a mediação do processo educacional é o cinema, além de instrumento tecnológico, está se falando de uma arte - o espectador precisa estar consciente disto - e, conseqüentemente, de uma formação estética.

Não se está negando ou discutindo aqui o valor da utilização de filmes para ilustrar conteúdos do currículo tradicional. Essa perspectiva também deve ser problematizada, por exemplo: quando se deve utilizar um filme durante as aulas? Qual o critério para a seleção deste filme? Como trabalhar corretamente esse recurso? São questões pertinentes, que já geraram inúmeras pesquisas, como é possível perceber, ao fazer uma pesquisa por artigos científicos com indexadores como: cinema, sala de aula, filmes, atividades pedagógicas.

Contudo, o enfoque desta pesquisa está em compreender o cinema a partir de uma pedagogia da imagem e não de uma pedagogia por meio da imagem. Isto é, busca-se pela compreensão da pedagogia da imagem cinematográfica, ou seja, como a recepção e produção de vídeos/filmes carregam um potencial formativo, e na identificação de procedimentos de como utilizar os filmes na e para a formação de alunos mais críticos e criativos.

A busca por uma resposta a essa problemática se concentrou no trabalho do teórico-crítico Walter Benjamin, que dedicou parte de seu trabalho à análise sobre a obra de arte e, de modo especial, sobre o cinema, e no do cineasta e teórico de cinema Jean-Luc Godard. A escolha por esses referenciais se dá pelo modo como ambos trabalham propositivamente a possibilidade da utilização do cinema como forma privilegiada de atingir as pessoas e transformá-las. Benjamin destaca que o cinema é o ápice da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica e o meio mais adequado para o trabalho com a coletividade a partir do século XX. Godard, dedica-se a produzir filmes e a teorizar sobre um cinema capaz de fazer pensar a partir da plasticidade das imagens.

Diante do exposto, a pergunta central desta pesquisa é: como praticar uma pedagogia da imagem cinematográfica na escola? Essa problemática se desdobra em algumas questões complementares que serão tratadas no desenvolvimento deste trabalho: como trabalhar com as tecnologias áudio-visuais no campo da educação? O que é a arte cinematográfica? Qual é o poder das imagens sobre as pessoas? Como trabalhar o cinema no ambiente educacional?

Assim, o objetivo geral é compreender como o cinema, por meio dos filmes, pode constituir-se como atividade formativa, isto é, como uma pedagogia da imagem, em vista da formação de sujeitos críticos e reflexivos e os objetivos específicos são: conceituar o que é a arte cinematográfica ressaltando seu caráter pedagógico; caracterizar os modos de percepção do cinema identificando elementos formativos numa perspectiva crítica e elencar possibilidades de intervenção escolar considerando a dimensão pedagógica do cinema.

A pesquisa é qualitativa e quanto aos seus objetivos é do tipo exploratória, pois pretendemos aprofundar os conhecimentos sobre a relação cinema e educação. Quanto aos procedimentos seguimos a metodologia bibliográfica e temos como um dos pilares teóricos o ensaio benjaminiano: “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” escrito em 1936, a fim de compreender o significado e as implicações da arte na era de sua reprodutibilidade técnica, o que significa, qual sua função e também compreender o cinema, arte por excelência da era da reprodutibilidade técnica, como expressão de uma cultura produzida pelo ser humano, mas que, ao mesmo tempo, também o produz e o forma como tal e de comentadores da obra benjaminiana, de modo especial, das reflexões e contribuições da teórica-crítica Susan Buck-Morss.

Outro conceito fundamental na concepção de Walter Benjamin, sobre o fazer artístico na era da reprodutibilidade técnica, é o de montagem. Segundo ele, é impossível pensar a modernidade sem esse conceito. É a montagem, o poder criativo e o princípio vital da arte cinematográfica. E é justamente essa concepção que aponta para a conexão com a obra cinematográfica de Jean Luc-Godard.

Godard era um cinéfilo desde a sua juventude, participava de cine clubes e foi crítico de cinema. Seu amor pela sétima arte culmina com a sua participação, como teórico e cineasta, no movimento do cinema francês conhecido como Nouvelle Vague, o qual é considerado um dos mais inventivos membros. Nessa nova onda do cinema francês, eles se desafiaram a fazer o que julgavam o correto na arte de fazer cinema, rompendo com a estrutura narrativa linear, saindo dos estúdios e questionando o cotidiano das pessoas. Esse movimento resgatou o cinema de autor, o que é marcante na obra cinematográfica de Godard que é a produção de filmes-ensaio, isto é, filmes que não queriam ilustrar um roteiro pronto, mas questionar e fazer pensar a partir das imagens.

As referências teóricas sobre a obra de Godard, como a própria inspiração inicial para pesquisá-lo está na participação do pesquisador no grupo de estudos de cinema da Universidade Federal de Lavras, o “Cinema Com Vida”, em que foram assistidos e debatidos filmes de Godard, como também foram realizados mini-cursos sobre sua obra. Ademais, serão

utilizados artigos científicos com a finalidade de caracterizar a pedagogia da imagem godardiana no contexto propriamente da educação e serve de base teórica para essa parte da pesquisa o livro “Godard e a educação”. Esse livro é composto por 12 artigos frutos de um trabalho de pesquisa do grupo CINEAD da Faculdade de Educação da UFRJ.

A análise das teorias tratadas para responder o problema de pesquisa proposto assumirá uma tipificação qualitativa, em que será possível fazer uma análise mais subjetiva e interpretativa, buscando investigar questões mais voltadas para o processo e na significação do que meramente em quantidade.

Conforme aponta Flick

Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

Desse modo, a pesquisa qualitativa será escolhida para este estudo, pois a interpretação dos dados será pautada em concepções e princípios epistemológicos que fundamentam um percurso formativo embasado na perspectiva do Interacionismo Socio Discursivo. (2008, p.24).

A metodologia proposta poderá gerar conhecimentos práticos, uma vez que poderá indicar uma abordagem estruturada que favorecerá propostas de atividades concretas baseadas nas concepções de Walter Benjamin e Jean Luc Godard.

O caminho para responder as perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos inicia, no primeiro capítulo, por uma discussão a respeito do uso de tecnologias como mediação para processos educacionais e pela caracterização do cinema, não só como tecnologia, mas como arte, o que apontada para a necessidade de uma formação estética. No segundo capítulo, o foco é a definição do que é o cinema e suas características a partir de Walter Benjamin e a ligação entre sua concepção e o cinema realizado por Godard. No terceiro capítulo, o foco será a relação direta entre a pedagogia da imagem oriunda da obra godardiana e a educação, culminando com propostas de oficinas de cinema condizentes com as teorias trabalhadas.

Com os resultados da pesquisa pudemos evidenciar o modo como o cinema pode ser utilizado como atividade formativa em vista de uma pedagogia da imagem a partir da concepção de Walter Benjamin e Jean-Luc Godard. Ademais, pudemos indicar alguns

critérios estéticos e pedagógicos para a escolha dos filmes, documentários e demais produtos da arte cinematográfica para a utilização em atividades de ensino-aprendizagem, além de nos arriscarmos, a título de exercício do planejamento pedagógico, apontar algumas possibilidades de oficinas de cinema a serem realizadas.

1. CINEMA: ENCONTRO DA TECNOLOGIA COM A ARTE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo busca-se uma perspectiva a respeito de como trabalhar com as novas tecnologias no campo da educação. De modo especial, será trabalhado o cinema, isto é, a utilização de filmes como exemplo das novas tecnologias. Além de ser uma nova tecnologia no campo da educação, o cinema também é uma arte, o que aponta para a sua compreensão enquanto meio de formação estética.

1.1. Educação mediada por tecnologias

O rápido e constante avanço tecnológico das últimas décadas impactou fortemente as relações humanas e, conseqüentemente, a própria autocompreensão do ser humano. O desenvolvimento das tecnologias digitais e de comunicação modificaram sensivelmente as noções de tempo e espaço, o acesso, antes restrito e difícil aos acontecimentos e mesmo ao conhecimento, hoje é imediato e instantâneo. Tudo está disponível e na velocidade de um clique.

Esse processo inverte, talvez pela primeira vez na história, o primado do conhecimento, uma vez que as tecnologias são dominadas pelas gerações mais jovens e são elas, que ensinam para os mais velhos como se portar nesse novo mundo que se configura na atualidade. Essa realidade também coloca em xeque a noção e, mesmo, o respeito pela autoridade dos mais velhos. É perceptível que essas mudanças acarretam muitas modificações sociológicas e que precisam ser enfrentadas com urgência.

O campo da educação não passa incólume a essa revolução tecnológica. As crianças chegam à sala de aula com um grande acervo de registros, desde muito novas estão imersas nessa realidade tecnológica e virtual. Se antes eram utilizadas cantigas de ninar para acalmar os bebês, hoje são dados celulares, tabletes e demais aparelhos tecnológicos. Como afirma Oliveira (2009), as novas gerações, que já são alfabetizadas digitalmente, desenvolvem novas formas de cognição. Oliveira não se refere aqui ao letramento de modo geral, mas ao letramento digital que tem antecedido ao letramento formal.

Não é o intuito deste trabalho, discutir os benefícios e malefícios destas práticas, mas constatar essa realidade e contrapô-la aos desafios educacionais. Pois, se a infância é a do século XXI, grande parte das salas de aulas parecem presas no século XIX. O quadro negro e

o giz ainda constituem a única realidade de grande parte dos espaços educacionais. E, aqui, se encontra o risco de um choque de realidades que gera desinteresse nos alunos e que não fala ou faz sentido a eles.

Por outro lado, não adianta substituir os quadros negros por quadros “high techs”. Não é a simples mudança do aparato tecnológico que fará a educação fazer sentido. Urge compreender as modificações de sensibilidade e, não combatê-las, mas, por meio delas, acessar e dialogar com os estudantes. Pois, se por um lado, cada vez mais as crianças e adolescentes possuem muitos “conhecimentos”, não se pode dizer que tenham desenvolvido igualmente a capacidade de processá-los, articulá-los e compreendê-los.

Segundo Bondía (2002), o excesso de estímulos, o que na visão benjaminiana, pode ser considerado como o excesso de choques, tem transformado a geração atual em uma sociedade da informação, isto é, uma sociedade que busca estar o tempo todo informada do que acontece, mas que não sedimenta ou se apropria de um conhecimento, porque está sob o imperativo da novidade, da nova informação, do novo acontecimento. Esse sujeito informado é ainda o sujeito que opina, pretensamente de modo crítico e pessoal. Uma opinião caracterizada comumente por se radicalizar em possibilidades antagônicas, sem a preocupação ou a intenção do diálogo e da construção de caminhos de convergência. Como consequência desta realidade, é perceptível o crescimento de movimentos extremistas, da intolerância, da violência e do preconceito, isto é, de uma sociedade que cada dia mais vive na perspectiva do “nós contra eles”.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (BONDIA, 2002, p.23)

São também marcas desta sociedade a falta de tempo e o excesso de trabalho. Essas reclamações são constantes em qualquer conversa trivial, as pessoas estão sempre reclamando que tem coisas demais para fazer e que o tempo passa cada dia mais rápido. Essa realidade é presente também no ambiente escolar, onde o conhecimento se tornou uma mercadoria

intercambiável, com currículos cada vez mais com pacotes mais numerosos e curtos. Os estudantes “estudam” muitos conteúdos, mas acabam não tendo tempo de se apropriar de quase nada.

A mudança da sociedade deve se iniciar por uma educação que não esteja sob o signo de uma educação bancária, como afirma Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1998), isto é, de uma educação dos depósitos de informação, de “conhecimento”, na qual os alunos são considerados tábulas rasas e que os professores são os detentores únicos da verdade. A educação tem o potencial de ser o caminho para o desenvolvimento da consciência crítica, para isso ela deve ser marcada pelo diálogo, pela problematização da realidade, enfim, é por meio da reflexão e do pensamento que é possível libertar o mundo da barbárie.

Neste mundo acelerado, educar nessa perspectiva libertadora, que conjuga teoria e prática, conhecimento e vida, é preciso, pois,

Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p. 24)

Bondia defende, assim, uma educação que resgata a experiência, a possibilidade de relação entre o conhecimento e a vida humana. De certo modo, uma educação para a sensibilidade, para o resgate dos sentidos corporais. A educação deve, assim, não se centrar unicamente em aspectos técnicos e/ou científicos, mas também em valores estéticos, éticos e políticos.

Desta forma, as novas tecnologias precisam ser compreendidas dentro deste contexto de processo educacional e o seu uso guiado também por esses valores. Isto ressalta a importância de pensar e planejar o uso da tecnologia, o que salienta a necessidade de uma formação de professores e educadores para o uso das tecnologias visando o letramento digital.

Os professores e os formadores têm nas tecnologias educacionais um instrumental extraordinário para potencializar a educação de seus alunos e

devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumental. Ao mesmo tempo devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter a acuidade e a percepção das virtudes específicas que estão subjacentes à essa utilização e desenvolver atividades outras que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas. (PUCCI, 2000, p.18)

Outro cuidado importante que deve ser tomado por parte de professores e educadores na escolha e no uso da tecnologia na educação, são os valores que estão implícitos e inerentes dentro de uma determinada tecnologia. No que tange ao cinema, que é o objeto desta reflexão, ele traz valores intrínsecos que não podem ser usados de modo inocente e não problematizados. Dependendo do modo como se aproxima do cinema, de como a pessoa se relaciona com essa arte, o cinema pode ser tanto um mero meio de distração e, até mesmo, de manipulação, bem como um fomentador de pensamentos e questionamentos.

Se for verdade que toda obra de arte fala por si mesma, ou seja, expressa valores estéticos em si, também é fato que ela pode mediar os processos de pensamento fazendo despertar a sensibilidade, imaginação e o conhecimento daqueles que a apreciam. De outro modo, haverá apenas uma relação de consumo ou de mero entretenimento como se pode verificar na massificação produzida pela indústria cultural. Nesse caso, o potencial expressivo, a compreensão da totalidade social e do homem como sujeito histórico e capaz de autorreflexão, fica na esfera de uma semiformação, como ressaltou Adorno. (BETLINSKI, 2016, p.119)

Justamente por seu grande apelo econômico, o cinema também se tornou uma grande mercadoria, não só pelo seu retorno financeiro, mas como pela sua capacidade de influenciar e, até mesmo, moldar e massificar as pessoas. Assim, os filmes podem ser expressão da arte cinematográfica ou, simplesmente, mais um produto da indústria cultural, que obedece a lógica capitalista e visa apenas o lucro.

Segundo Adorno, uma das características da atual sociedade tecnológica é a criação de um gigantesco aparato da indústria cultural. A indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para se conservar, se manter ou submeter os indivíduos. Por isso, diz Adorno, os veículos de comunicação não são instrumentos neutros; eles estão plenos de conteúdos ideológicos. Isto é, os 'mass-media' não só transmitem ideologia, mas constituem ideologia, independentemente dos conteúdos transmitidos. As técnicas produzem, independentemente do conteúdo, estados de paralisia

mental acompanhados de passiva aceitação do existente. (OLIVEIRA, 2009, p. 39-40)

Obviamente, fugindo de toda e qualquer generalização a priori, não se pode reduzir tudo o que é produzido pelo cinema a esse esquema mercadológico. O cinema é um fenômeno muito mais amplo e complexo que pode produzir a alienação, mas, também, pode proporcionar a formação de pensamentos críticos e criativos. Devido a sua ambivalência, não se deve utilizá-lo de modo ingênuo nas relações de ensino-aprendizagem, pois se corre o risco de, ao invés de estimular o pensamento crítico-criativo dos alunos, contribuir para a sua massificação e alienação.

Evidencia-se, assim, que, independente da intencionalidade do uso, o cinema carrega em si mesmo um valor próprio, uma pedagogia que lhe é inerente e que independentemente do seu acesso no ambiente educacional, é um instrumento formativo e que precisa ser problematizado e compreendido.

1.2.Cinema: a possibilidade de uma formação estética

O cinema não é apenas um instrumento tecnológico, mas uma arte que resulta do avanço tecnológico dos meios de reprodução. Benjamin afirma que o cinema é a arte por excelência na era da reprodutibilidade técnica, portadora de um valor de exposição e de uma função política. Ademais, a arte cinematográfica fala ao sujeito do século XXI, isto é, está em consonância com sua sensibilidade e seus modos de recepção e representatividade. Além de ser uma arte que fala ao sujeito coletivo, o que permite interpretar as significâncias derivadas do filme de modo mais amplo e crítico. Por isso, ao tratar da relação do cinema com a educação, não se está tratando apenas de uma educação mediada por tecnologia, mas de uma tecnologia artística e que aponta para uma formação estética.

A formação estética no cinema é esse processo de conhecimento, de apropriação de conceitos mediados especialmente por imagens, narrativas e discursos capazes de orientar e reorientar o olhar daqueles que assumem uma postura e uma atitude política e ética diante das telas. (BETLINSKI, 2016, p. 121)

Contudo, como já acenado anteriormente, não são todos os filmes que correspondem a esses propósitos da formação estética. Diante disso, com base no estudo anterior, é possível

traçar um primeiro critério para a utilização de filmes no ambiente educacional: os filmes precisam conter valores estéticos e características que sejam capazes de desenvolver nos alunos o pensamento e uma atitude crítica diante da realidade. Em outras palavras, o cinema precisa ser portador de um choque que desperte a consciência e a estética cinematográfica a ser utilizada pode contribuir para uma educação crítica e emancipatória.

Benjamin defendia a ideia de que o cinema ampliou as condições de contemplação e percepção do mundo, possibilitando uma análise mais completa do que é representado. No cinema, arte e ciência se interpenetram e situações e conhecimentos que antes poderiam passar despercebidos, agora podem ser vistos, analisados e compreendidos.

Por meio de grandes planos, do foco em detalhes ocultos nos objetos familiares e da investigação de ambientes comuns graças à direção genial da câmera, o filme amplia a visão sobre as coerções que regem o nosso cotidiano e é capaz de nos assegurar um campo de ação enorme e insuspeitável. (BENJAMIN et al, 2012, p.27)

Com essa ampliação do campo de visão e observação, o filósofo afirma que se abre o inconsciente óptico, isto é, o cinema por meio de cortes, closes, câmera lenta, ampliações, dentre outros recursos possíveis, traz ao consciente elementos que passam totalmente despercebidos ao olho nu. Buck-Morss compara a tela como uma extensão da capacidade cognitiva humana, como uma espécie de prótese que não só amplia, como também transforma a natureza da percepção cognitiva.

Portanto, essa característica do cinema evidencia não só o seu valor científico, como também aponta para a importância desta arte como portadora de novos elementos e conhecimentos que podem ampliar e aprofundar qualquer discussão ou reflexão, estando em profunda consonância com uma educação emancipatória.

Todavia, Benjamin não desconsidera a ambiguidade que pode haver no cinema, como dito anteriormente. Outro conceito fundamental para compreender sua teoria sobre o cinema é o de choque, segundo ele, “o cinema, cujo elemento de distração é sobretudo de natureza tátil, baseado fundamentalmente nas mudanças de locais e cenários, atinge o espectador na forma de choques sucessivos” (BENJAMIN et al, 2012, p. 29). Esse efeito de choque exige maior esforço de atenção para ser compreendido, caso contrário, ao invés de conduzir a reflexão, ele conduz à alienação, pois, baseado em Freud, Benjamin compreende que a consciência é um escudo que protege o organismo dos choques e, conseqüentemente, impede a retenção deles.

Nesse ponto a reflexão aponta para duas necessidades: uma referente ao espectador, que precisa ser formado para a sensibilidade e a perceptibilidade, e, outra referente à produção

cinematográfica, não há como formar para a perceptibilidade através de um cinema produzido com um bombardeio de choques que se destina a entorpecer e anestésiar o espectador e não conduzi-lo a uma experiência formativo-pedagógica. Segundo Buck-Morss:

O aparato técnico da câmera, incapaz de ‘retribuir nosso olhar’, capta a apatia dos olhos que confrontam a máquina – olhos que ‘perderam a capacidade de olhar’. É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados por impressões fragmentadas, veem demais – e não registram nada. Assim, a simultaneidade entre a estimulação excessiva e o torpor é característica da nova organização sinestésica como anestesia. Essa inversão dialética, pela qual a estética passa de um modo cognitivo de estar ‘em contato’ com a realidade para um modo de bloquear a realidade, destrói a capacidade do organismo humano de reagir politicamente, mesmo quando está em jogo a autopreservação: quem ‘deixou para trás a experiência’ já ‘não é capaz de distinguir o amigo fiel do inimigo mortal’ (BENJAMIN et al., 2012, p. 169)

O cinema, de modo especial o utilizado no ambiente educacional, precisa ser o que é, isto é, arte e não mera mercadoria que serve a um sistema dominante e alienante. Como arte, ele precisa estar em consonância com a tarefa da arte nos dias atuais, que segundo Buck-Morss (In BENJAMIN et al, 2012, p. 156), “é desfazer a alienação do sensório corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as”. Desta maneira,

Mais do que um instrumento de distração e entretenimento, a arte cinematográfica tem o potencial de reconstituir e estabelecer a percepção pela forma de choques, atravessando, como nos mostra Susan Buck-Morss em *Estética e Anestésica*: o ensaio sobre a obra de arte de Walter Benjamin, o escudo entorpecente da consciência. Trata-se de uma potência de resistência do cinema, uma forma de abertura ao olhar do outro, que responde à alienação sensorial – esta que, como nos ensina Walter Benjamin, se encontra na base da vida política, transformando a humanidade em espetáculo de si própria e a autodestruição em prazer estético. (TRAMONTIN; CERNICCHIARO, 2016, p. 61)

Um cinema que corresponde ao pensamento de cinema apontado por Benjamin é o realizado por Jean-Luc Godard. Um dos membros mais criativos do movimento do cinema francês Nouvelle Vague, seus filmes caracterizados como filmes-ensaio buscam levantar dúvidas, promover questionamentos sobre a existência, sobre a sociedade, isto é, tratam da possibilidade de pensar e de produzir pensamentos por meio da plasticidade das imagens.

Godard não tem a pretensão de formular tratados sobre as questões que discute, tem como foco fazer um cinema que produza problemas, gere pensamentos e confronte pontos de

vista a partir dos quais o espectador construa o saber sobre o cinema. O cinema godardiano é um cinema comprometido com questões sociais, que motiva a ação, a intervenção social, ou seja, seu projeto pedagógico tem uma função política.

Nesse contexto, cada imagem é como um conceito filosófico que Godard organiza em uma estrutura narrativa não linear, na qual a montagem é um processo que se mostra e revela uma pedagogia. O método godardiano não organiza os conceitos ou, melhor, as imagens em uma sequência linear e nem tem a preocupação dialética de produzir sínteses, mas de modo a contrapor imagens, a permitir um vazio entre elas que geram certo estranhamento por parte do espectador e é esse estranhamento que incomoda e suscita o pensar.

Jean-Luc Godard é exemplar nas relações entre cinema e pensamento, arte e filosofia, nessa perspectiva proposta por Gilles Deleuze. Seu cinema incita a pensar em uma Pedagogia da Imagem, ou, dito de outro modo, não o que são imagens justas, mas justamente o que são imagens? Imagens cinematográficas: corolário de seu já famoso adágio cinematográfico. (VASCONCELLOS, 2008, p.162)

O cinema realizado por Godard corresponde, assim, ao critério de cinema postulado para ser utilizado em situações de ensino-aprendizagem. Por outro lado, não se está afirmando aqui que é simplesmente passar um filme de Godard em sala de aula. É necessário compreender como Godard produz um cinema compromissado com pensamento, dito de outro modo, é preciso caracterizar e compreender a pedagogia da imagem godardiana, para se pensar possibilidades de sua utilização no ambiente escolar.

No entanto, antes de definir a pedagogia da imagem godardiana, é necessário compreender com mais propriedade o que é o próprio cinema enquanto arte e tecnologia, como também entende-lo como expressão da arte na era de sua reprodutibilidade técnica compromissado com uma formação estética e não com o capital da Indústria Cultural. Assim, é necessário ampliar e aprofundar o estudo já iniciado sobre o cinema a partir dos conceitos de Walter Benjamin e da obra de Jean-Luc Godard.

2. CINEMA: DE BENJAMIN A GODARD

A arte cinematográfica é um dos mais influentes modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea, capaz de levar milhões de pessoas às salas de cinema mundo a fora. Segundo o teórico-crítico Walter Benjamin (2012), o cinema é o agente mais poderoso da obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. Segundo Gonçalves (2008), essa afirmação benjaminiana apoia-se no fato de o cinema possuir uma sensibilidade já transformada pelos cotidianos da vida moderna e se estabelecer como uma arte que corresponde adequadamente ao homem moderno. O cinema, compreendido a partir desta concepção benjaminiana, possibilitou o acesso das massas à obra de arte, bem como a consequente alteração da relação das massas com a arte.

Contudo, não se pretende fazer uma teoria da arte ou do cinema. A arte cinematográfica será enfocada pelo prisma da preocupação no campo da educação, ou seja, a partir da preocupação em compreender como esse fenômeno pode contribuir para a formação do ser humano que está imerso na cultura audiovisual contemporânea. Diante disso, descarta-se a perspectiva do puro entretenimento e problematiza-se como o cinema pode levar à produção de sentido, isto é, como pode ser, não um instrumento de “acomodação”, mas, o provocador de transformação pessoal e, conseqüentemente, social.

2.1.A reprodutibilidade técnica e as mudanças na arte

Com o advento do processo de industrialização capitalista e o desenvolvimento tecnológico crescendo de modo exponencial, o mundo passou, a partir do século XVIII, por uma profunda mudança de paradigma na esfera econômica, que impactou toda a sociedade e a sua organização. O mundo das artes vive, nesse contexto, o encontro da estética com a técnica e é impactado por novas formas de produção e reprodução, de modo especial, com o surgimento da fotografia e do cinema.

A reprodutibilidade técnica transforma o significado e a função das artes. O que anteriormente estava à disposição de poucos, passa a ser produzido para as massas. Isso faz com que por um lado as obras artísticas, a partir da reprodutibilidade, percam o valor aurático, mas ganhem o valor de exposição.

Walter Benjamin acredita que o fato da arte não se encontrar mais restrita a um grupo específico, no caso, a elite, mas ser produzida e reproduzida em larga escala, possibilita que ela alcance e impacte um número muito maior de pessoas, num processo que ele chama de

democratização da arte. Para o filósofo, não adianta simplesmente criticar esse processo ou ficar fazendo prognósticos sobre uma arte do proletariado após a tomada do poder ou sobre a arte de uma sociedade sem classes, é preciso compreender como a arte se desenvolveu nas condições de produção capitalista.

A visão otimista e aberta de Benjamin em relação a esse processo não deve ser interpretada como uma omissão diante dos perigos da lógica do capitalismo selvagem ou como uma submissão à indústria cultural. Ele acreditava que era preciso transformar a realidade não apenas em função desta mudança de concepção da arte, mas, principalmente, a partir dela.

Por isso seria um equívoco subestimar o valor dessas teses para a luta política. Elas deixam de lado conceitos consagrados, como criatividade, genialidade, validade eterna e mistério, conceito cujo emprego incontrolado conduz à elaboração do material fático em sentido fascista. Os novos conceitos que introduzimos na teoria da arte distinguem-se dos anteriores porque não podem ser usados para objetivos fascistas. Em compensação, podem ser úteis à formulação de exigências revolucionárias. (BENJAMIN et al, 2012, p.10)

Nos cinco primeiros pontos do ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin faz um resgate histórico da arte a partir das suas técnicas de reprodução e, em meio a esse percurso, trabalha conceitos fundamentais para a compreensão do significado que ele atribui a arte, como, por exemplo, autenticidade e aura.

Benjamin parte do pressuposto de que toda obra é e sempre foi suscetível à reprodução. Desde a Antiguidade, as obras eram copiadas como forma de exercício ou para divulgação, no entanto, as técnicas de reprodução eram pouco desenvolvidas e as cópias se distinguiam com facilidade das originais. Deste modo, as obras de arte eram exemplares únicos e não produzidos em série.

O fenômeno novo neste processo são o avanço e desenvolvimento das técnicas de reprodução. Na Antiguidade as únicas técnicas conhecidas eram a da fundição e a da cunhagem, as quais permitiam a produção em escala das moedas, das terracotas e do bronze. No campo artístico, o ocidente só vai conhecer a xilografia, técnica que permitia a reprodução técnica de desenhos, na Idade Média. Concomitante a esse processo, o campo da literatura sofrerá grande impacto com o surgimento da tipografia, que permitirá a reprodução técnica e em larga escala da escrita. Nesse processo de evolução, ainda que lento, surgem à

gravura em metal e a água-forte e, somente no século XIX, são desenvolvidas a litografia e, finalmente, a fotografia.

As duas últimas técnicas impactaram fortemente o campo da arte. A litografia permitiu as artes gráficas a se equipararem com a imprensa e ilustrarem a vida cotidiana, o que já passa a vincular a imagem com o processo mercadológico. Pouco tempo depois, com a fotografia, a mão é pela primeira vez dispensada da tarefa artística, que agora fica apenas na dependência do olho, o que acelerou de modo extraordinário o processo de reprodução de imagens.

No século XIX a reprodução técnica atingiu tal grau, que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, mas conquistou para si um lugar entre os processos artísticos. (BENJAMIN et al, 2012, p.11)

Benjamin aponta, assim, para o processo irreversível que aconteceu e impactou o campo da arte: as técnicas de reprodução cresceram e amadureceram tanto, que conquistaram sua emancipação, a tal ponto de se tornarem também uma arte, ou melhor, transformaram o próprio conceito de arte e sua função. Para evidenciar essa mudança da arte e estudar esse processo, Benjamin utiliza os conceitos de autenticidade e aura, além de explicar como esse fenômeno modificou a percepção da coletividade humana.

O filósofo define autenticidade como “*a essência de tudo que é transmissível desde a origem, da sua permanência física até seu testemunho histórico*” (BENJAMIN et al, 2012, p.13), em outras palavras, é a obra única, o exemplar único e que possui caminho histórico, com as alterações que sofreu ao longo do tempo e também as sucessivas relações de posse pelas quais passou. Assim, a autenticidade de uma obra está diretamente relacionada até com as possíveis experiências estéticas que tenha sofrido ao longo dos anos e com os lugares por onde esteve exposta ou não, “é no aqui-e-agora do original que consiste sua autenticidade” (BENJAMIN et al, 2012, p.12).

Desta maneira, a autenticidade não se configura como um valor da arte produzida a partir da reprodutibilidade técnica, pois não se manifesta nas reproduções, mas na obra que é única. Por outro lado, mesmo não possuindo o valor de autenticidade, não está se afirmando que a reprodução não tenha valor ou importância, mas, apenas, que ela tem um valor distinto.

Ele (Benjamin) argumenta que a reprodução técnica destrói a autenticidade da obra de arte, além de lhe conferir novo valor de uso, por aproximá-la do fruidor: a proximidade atribui atualidade à obra na época das massas. (FRANCO, 2015, p. 99)

A reprodução técnica permite salientar aspectos do original que são imperceptíveis ao olho humano e permitem uma compreensão mais ampla da obra, como também leva a cópia do original a lugares em que o original não pode ir. Por exemplo não fosse a fotografia, a maior parte da humanidade nunca teria contemplado os afrescos de Michelangelo no teto da capela Sistina.

Contudo, apesar de a reprodução técnica permitir essa democratização do acesso à arte para as massas, por não carregar o aqui-e- agora da obra autêntica, o testemunho histórico se esvai na reprodução e é justamente a isso que se perde que Benjamin conceitua por aura. Para clarear mais o conceito de aura, retomemos o exemplo dos afrescos de Michelangelo no teto da capela Sistina, a contemplação de uma foto ou um vídeo deles não se compara a contemplação *in loco*, uma vez que esta permite à percepção a contemplação de todo o contexto em que as obras estão inseridas, é essa percepção que deriva da contemplação do original e do contexto em que está inserida e que não se encontra na contemplação da reprodução que é a aura da obra de arte na concepção benjaminiana.

A técnica da reprodução, assim podemos formular, separa aquilo que foi reproduzido e o âmbito da tradição. Ao multiplicar a reprodução, ela substitui a existência única por uma existência serial. E, na medida em que a reprodução permite que o receptor tenha acesso à obra em qualquer circunstância, ela a atualiza. (BENJAMIN et al, 2012, p.13)

É importante ressaltar que Benjamin não faz um julgamento moral da repercussão da arte a partir da sua reprodutibilidade técnica, em nenhum momento ele afirma que isso é bom ou ruim. Ele faz uma leitura do processo histórico da arte e evidencia as mudanças que marcam esse processo e alerta para seus riscos. Ademais, para o filósofo esse processo está em consonância com os movimentos de massa que surgem nessa época e que, o agente artístico mais poderoso desse processo é o cinema.

Com o desenvolvimento tecnológico e industrial e o advento da reprodutibilidade técnica e seu desenvolvimento, num movimento dialético, não foi só a arte que se modificou,

mas a própria humanidade. Ao longo da história, o modo de organização das coletividades humanas foi se alterando sempre em consonância com os acontecimentos históricos, e sua forma de percepção também acompanha esse movimento. A percepção humana na época das invasões dos bárbaros, não é a mesma das pessoas no período clássico e menos ainda de uma pessoa no século XX.

No terceiro ponto de seu ensaio, Benjamin faz um pequeno apontamento de relatos históricos para demonstrar em sua tese de que há uma profunda conexão entre as mudanças sociais e as formas de percepção humana em cada época histórica. Ele aponta que os estudiosos, anteriormente, só descreveram as características formais da percepção, mas não compreenderam essa relação com as mudanças sociais, que, segundo ele, só ficaram mais claras na fase da arte em meio a sua reprodutibilidade técnica.

Para comprovar sua tese, Benjamin diz que é possível compreender a perda da aura apontando as causas sociais que a provocaram:

Ele (o declínio da aura) se baseia em duas circunstâncias, e ambas se relacionam com a crescente importância das massas na vida atual: ‘aproximar’ as coisas, espacial e humanamente, é um desejo tão intenso das massas contemporâneas quanto sua tendência a superar o caráter único das coisas, graças à reprodução. A cada dia torna-se mais irrecusável a necessidade de chegar o mais perto possível do objeto por meio de sua imagem, ou melhor ainda, por meio de sua cópia ou reprodução. (BENJAMIN et al, 2012, p.14)

Inevitável ler a citação de Walter Benjamin e não perceber nela um prognóstico da realidade que se vive no século XXI. Essa mudança de percepção, que se inicia nesse momento, se intensificou com o rápido avanço da tecnologia. Com as câmeras fotográficas acopladas ao celular e que hoje parecem fazer parte indissociável do corpo humano, as pessoas têm a necessidade de registrar e registrar-se no objeto de contemplação por meio das imagens, não vivenciando a aura dos objetos. Nos dias atuais, um pôr do sol é visto com mais frequência através das lentes das câmeras, do que pelo olhar humano direto. É inevitável que isso não gere uma mudança na percepção humana. O caráter prognóstico do texto de Benjamin só ressalta sua importância e validade como base teórica sólida para compreensão do momento atual.

Com a reprodutibilidade técnica, a mudança da percepção humana, a perda de autenticidade da obra de arte e o declínio da aura o próprio conceito de arte entra em crise. Benjamin explica essa crise, ressaltando de que as primeiras e mais antigas obras de arte surgiram com uma função ritual, primeiramente mágico, depois religioso. Assim, a arte estava intrinsecamente ligada ao valor de culto de suas obras, a unicidade que elas tinham e o valor histórico que carregavam. “*O valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem seu fundamento no ritual, no qual ela teve o seu valor de uso original e primeiro*” (BENJAMIN et al, 2012, p.15).

A partir do advento da reprodutibilidade técnica, de modo especial, a partir da fotografia, a arte perde esse caráter de unicidade e o valor ritualístico e passa a ser construída uma teoria da arte pela arte, uma arte pura:

Pela primeira vez na história mundial, a reprodutibilidade técnica da obra de arte a emancipa da existência parasitária como parte do ritual. A obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte elaborada para ser reproduzida. (BENJAMIN et al, 2012, p.16)

Conseqüentemente, a arte passa a ter uma nova função:

A partir do momento em que o critério da autenticidade não mais se aplica à produção artística, também a função social da arte terá sido objeto de transformação radical. Em vez de se basear no ritual, ela terá agora outra práxis como seu fundamento: a política. (BENJAMIN et al, 2012, p. 16)

Desta maneira, a arte torna-se cada vez mais portadora de um significado formativo para a sociedade, transmissora de um discurso político e, ao mesmo tempo, liberta do jugo da religião e do ritual. Benjamin chega a ressaltar que essa mudança pode fazer com que a função artística de uma obra torne-se apenas a função secundária da mesma. Essa transição da função da arte faz com que a arte passe a ser reconhecida agora pelo seu valor de exposição, pela possibilidade de atingir cada vez mais uma sociedade massificada e não mais pelo valor de culto de outrora.

2.2. Cinema: a arte da reprodutibilidade técnica

Tendo sinalizado as mudanças ocorridas no campo da arte a partir da reprodutibilidade técnica, agora é possível aprofundar e compreender o cinema como a arte por excelência deste contexto. Mesmo tendo sido a fotografia a primeira arte propriamente da era da reprodutibilidade técnica, Benjamin defende que o cinema é arte por excelência desta nova era. Seguindo o itinerário benjaminiano em seu ensaio, primeiramente é necessário compreender a importância da fotografia nessa mudança da compreensão da função da arte, para, posteriormente, entender com mais propriedade o cinema.

Como visto anteriormente, o valor de culto dá lugar ao valor de exposição. Contudo, essa transição que ocorre a partir da fotografia, não acontece sem um processo de resistência. A fotografia teve em seu início o retrato humano como tema privilegiado e na recordação das pessoas amadas, por vezes ausentes ou falecidas, conservando, nesse sentido, certo valor de culto. Porém, quando os seres humanos desaparecem da fotografia, como nas fotos do pioneiro Atget¹, retratando ruas vazias em Paris, a arte se desvincula do culto, se torna um testemunho do processo histórico e se configura ainda mais como portadora de um significado político.

Desta forma, a arte não pode mais ser contemplada de modo descomprometido, pois carrega em si uma mensagem que para ser decifrada necessita de um determinado tipo de recepção diferente do anterior empregado. Benjamin ressalta que as legendas tornam-se imprescindíveis para a compreensão das ilustrações e, que no cinema, será a sequência das imagens que permitirão a sua compreensão, isto é, a montagem das imagens e não a contemplação de um quadro isolado.

Importante ressaltar que Benjamin faz essa análise ainda na primeira metade do século XX, momento histórico em que a fotografia estava começando a se consolidar como arte e que o cinema era uma novidade ainda mais impactante para a arte. Ele mesmo alerta para o fato de que as mudanças que estavam ocorrendo não eram totalmente percebidas e conscientes para o período histórico vivenciado.

No passado, gastou-se muito raciocínio discutindo-se inutilmente se a fotografia era ou não uma arte, sem que se colocasse previamente a questão

¹ Fotógrafo do século XX.

de que sua descoberta poderia vir a modificar a própria natureza da arte. (BENJAMIN et al, 2012, p.18)

A respeito dessa modificação do conceito de arte afirma Franco:

Ao destacar as virtudes da fotografia, comprova ser a beleza dela emanada resultante de sua natureza técnica: com tal argumento, atinge o cerne da visão ideológica e tradicional sobre a arte, que insiste em afirmar a capacidade criativa do gênero humano, pressupondo ser a beleza resultado exclusivo de sua ação. Procedendo desse modo, avança uma das teses mais contundentes do ensaio, a saber: doravante, não se deveria considerar a fotografia como mais um tipo de arte, por isso a enquadraria num conceito fetichizado; em contrapartida, sugere que devemos considerar ‘a arte como fotografia’, fórmula que contemplaria a liquidação da arte tradicional e, ao mesmo tempo, estabeleceria para essa um novo conceito na era da reprodução técnica. (2015, p.89-90)

Benjamin aponta que os teóricos do cinema de seu tempo cometeram o mesmo equívoco apontado em relação à fotografia, o de não compreenderem o que significava verdadeiramente o cinema. Os teóricos do cinema, no intento de consolidarem o cinema como uma arte, tentavam introduzir elementos de culto na arte cinematográfica ou buscavam o seu significado em uma perspectiva sobrenatural. Reagindo a essas posições, Benjamin justifica que essas incompreensões se devem ao fato de que *“a linguagem das imagens não atingiu a maturidade, pois nossos olhos ainda não estão preparados para ela”* (BENJAMIN et al, 2012, p. 19).

A fim de chegar a uma conceituação sobre o cinema, Benjamin utiliza da comparação entre o cinema e as outras artes para introduzir seu pensamento a respeito do cinema. Ele inicia essa jornada destacando a diferença da relação entre o ator de teatro e o ator de cinema com o seus respectivos públicos. Existe entre o ator de teatro e quem o assiste uma interação, a possibilidade do ator de teatro se adequar as reações do público, uma relação de pessoalidade, um aqui-e-agora – aura. Duas apresentações de uma mesma peça teatral nunca são totalmente iguais, pois o ator de teatro representa inteiramente um personagem e de uma só vez a cada performance.

Por outro lado, o ator de cinema interpreta para o público pelo intermédio de uma máquina. Essa mediação faz com que a representação do ator no cinema não aconteça de

modo único, mas a partir da montagem de várias cenas gravadas separadamente e por ângulos distintos.

O desempenho final do ator de cinema passa ser resultado da montagem e, como já havia sido apontada anteriormente, a compreensão da interpretação dependerá mais da sequência da montagem do que do desempenho do ator. Desempenho este, que cabe ressaltar, não é impactado pela presença do público, como no teatro.

Podemos caracterizar essa situação da seguinte maneira: pela primeira vez – e isso é obra do cinema – o ser humano deve atuar mobilizando a plenitude do seu ser, mas renunciando à sua aura, pois esta está ligada ao aqui-e-agora. Não pode ser reproduzida. A aura que cerca Macbeth no palco não pode ser dissociada daquela que cerca o artista que o interpreta para o público presente. A particularidade da filmagem cinematográfica consiste na substituição do público pela máquina. Consequentemente, desaparece a aura que envolve o intérprete e o personagem. (BENJAMIN et al, 2012, p. 21)

A arte cinematográfica é, deste modo, menos dependente do ator, uma vez que este tem sua representação fragmentada, condicionada a inúmeras variáveis e o resultado final depende menos de sua atuação, que pode ser feita e refeita quantas vezes forem necessárias do que da montagem composta pelas sequências isoladas e isso faz com que o cinema possua um valor científico.

Assim, ao representar para o olho da câmera, ele é submetido a uma série de testes óticos, que permitem ao espectador examiná-lo cientificamente. Por essa razão, o cinema teria enorme valor cognitivo, tanto por permitir o conhecimento de aspectos desconhecidos do comportamento humano como por penetrar a estrutura da realidade. (FRANCO, 2015, p.102)

Contudo, se no cinema, o ator torna-se quase que um acessório, Benjamin é ainda mais drástico na descrição a respeito do ator do cinema da indústria cultural. Ele afirma que artista de cinema “*enquanto está diante da câmera, sabe que sua relação é em última instância com o público: com o público dos consumidores que constituem o mercado*”(BENJAMIN et al, 2012, p. 22) e para o mercado ele não o difere de qualquer artigo manufaturado em uma fábrica. Nessa lógica mercantil, até o glamour que envolve o ator de cinema é uma construção artificial fomentada pelo capital cinematográfico.

Benjamin faz, assim, uma dura crítica ao capital cinematográfico que obedece à lógica do capitalismo e neste ponto seu pensamento aproxima-se de Adorno e Horkheimer quando falam da indústria cultural.

Salienta-lhe o valor político sempre que os capitalistas do cinema conduzem o jogo afirmando que o único papel revolucionário do cinema é empreender a crítica das concepções tradicionais de arte. Tal conclusão indica a natureza de sua análise: sem se deter no conteúdo político dos filmes, ele pensa o cinema como forma, destaca suas capacidades e possibilidades formais. Seu valor político estaria, pois, condicionado pela possibilidade de apropriação por parte do capital, fato que redundaria na produção de filmes destinados a estimular a atenção das massas para representações ‘ilusórias e espetáculos equívocos’, servindo para ‘desorienta-las e iludi-las’ – formulação que, de algum modo, lembra o conceito de indústria cultural. (FRANCO, 2015, p.102)

Benjamin não nega o potencial revolucionário e libertador que o cinema tem e pode desenvolver, mas denuncia que enquanto houver a exploração capitalista do cinema, marcada por performances fantasiosas e especulações duvidosas isso não ocorrerá. Deste modo, ele aponta para duas possibilidades de cinema: uma mercantil e fantasiosa, que visa apenas o lucro, e outra que realize a legítima aspiração do homem contemporâneo de ao se ver reproduzido em filmes, poder contemplar a sua própria realidade. A ambivalência do cinema mostra aqui que não podemos nos aproximar desta arte de modo ingênuo e despretensioso.

A ampliação da possibilidade de contemplação de uma realidade é uma marca essencial e que caracteriza o cinema, sendo um dos grandes marcos que a distingue em relação às outras artes. No teatro, o expectador assiste à peça a partir de um único ângulo de visão; já no cinema, a máquina penetra profundamente na realidade, de diversos ângulos e maneiras, que amplia, artificialmente, a possibilidade de captação da realidade.

Para exemplificar ainda melhor essa característica essencial do cinema, Benjamin compara o cinema com a pintura, utilizando a metáfora do mágico e do cirurgião. Para ele, a pintura é como o mágico, que mesmo mantendo uma distância natural, cura o doente com um simples toque e graças a sua autoridade na relação interpessoal. Já o cinema, é como um cirurgião que penetra no interior do corpo do doente para curá-lo, mas que movimenta-se entre os órgãos de maneira unicamente técnica e operativa. Assim, a pintura é a imagem total e o cinema aquele que penetra profundamente no tecido do seu objeto.

Para o homem moderno, a representação cinematográfica da realidade é incomparavelmente superior àquela da pintura, pois como seria legítimo exigir da obra de arte, ela oferece uma visão da realidade livre de máquinas – e isso justamente porque a máquina lhe permite penetrar profundamente no cerne da realidade. (BENJAMIN et al, 2012, p. 25)

Assim, a reprodutibilidade técnica da obra de arte altera a relação das massas com a arte, isso porque a arte produzida a partir da reprodutibilidade técnica é uma arte própria para a recepção coletiva, que faz coincidir fruição e crítica, alcançando, assim, importante significado e impacto social. O que novamente distingue o cinema da pintura, uma vez que a pintura não é uma arte para o coletivo, mas para o indivíduo, não permitindo a massa uma recepção organizada e controlada desta arte. Benjamin afirma que isso permite compreender como um mesmo público pode ter uma reação retrógrada diante de uma pintura e uma reação progressista perante um filme.

Diante do exposto, é possível inferir que o cinema é uma arte não só reproduzida, como também produzida a partir da técnica, da montagem e carrega um significado político, sendo portadora de um grande valor de exposição, feita para a recepção coletiva e que penetra profundamente na realidade com que se dispõe a trabalhar. Portanto, é graças a esses elementos que Benjamin considera o cinema como a arte por excelência da era da reprodutibilidade técnica.

A possibilidade de ampliação da visão de uma realidade graças ao cinema é um ponto fundamental para compreender o cinema como uma arte capaz de fazer pensar e contribuir para a formação de sujeitos mais críticos. Graças à câmera, aos muitos efeitos possíveis pela técnica, aos diversos ângulos que uma mesma situação pode ser vista, o cinema permitiu a ampliação da extensão da percepção do mundo e possibilitou que realidades, antes ignoradas pela capacidade do olhar humano, pudessem ser vistas e analisadas.

Então vem o cinema, com a dinamite dos seus décimos de segundo, e explode esse mundo prisional, permitindo que empreendamos viagens aventureiras no meio desses escombros. Com primeiros planos amplia-se o espaço; com a câmera lenta, o movimento. Por meio da ampliação, temos acesso não apenas a uma visão mais nítida daquilo que normalmente vemos, mas também aparecem novas configurações estruturais da matéria. Da mesma maneira, a câmera lenta tampouco nos traz somente os padrões de

movimento conhecidos, mas descobre nisso, que é conhecido, o desconhecido, que não aparece como o retardamento de movimentos rápidos, mas como movimentos deslizantes, oscilantes, sublimes. (BENJAMIN et al, 2012, p.27-28)

Assim, a imagem cinematográfica é capaz de ampliar o universo de contemplação, “*a câmera aparece assim como capaz de potencializar o olhar*” (FRANCO, 2015, p.89) e, conseqüentemente, de compreensão de uma questão. “*Portanto, a força da imagem se mostrará mais eficaz quanto mais ela atinja diretamente as massas e delas obtenha uma resposta imediata: uma vontade de agir no mundo*” (SIMÃO, 2009, p.117). Neste ponto, o cinema mostra uma dupla implicação: tão significativo como o modo que o ser humano se representa diante da máquina, é como ele representa o mundo – o contempla e o compreende – através da máquina.

Aquilo que o filme apresenta é muito mais exato e pode ser analisado de pontos de vista muito mais numerosos do que aqueles que o teatro ou a pintura permitem. Em relação à pintura, a superioridade do cinema está na descrição incomparavelmente mais precisa da situação, o que propicia uma análise mais abrangente do conteúdo exposto no filme. A maior possibilidade de análise do conteúdo cinematográfico, quando comparado ao teatro, resulta da capacidade de o cinema destacar os seus elementos. Essa circunstância – e daí provém sua importância capital – tende a favorecer a interpenetração da arte e da ciência. (BENJAMIN et al, 2012, p. 27)

No texto “A tela do cinema como prótese de percepção”, Susan Buck-Morss defende que a tela do cinema funciona como um órgão artificial de cognição capaz de duplicar a percepção cognitiva humana, inclusive transformando sua própria natureza. Existem realidades que só podem ter lugar na superfície protética da tela, por exemplo, é através deste órgão protético que se pode ver a guerra, a cidade, as massas. Assim, o cinema permite que conheçamos certos fenômenos, que sem ele seria impossível de serem compreendidos.

O cinema mostra aqui todo seu potencial político e revolucionário, sendo capaz de ampliar as coerções do dia a dia, de mostrar o que não é visto em meio à correria frenética do cotidiano ou mesmo o que não é visto pelas limitações da capacidade ótica do ser humano, assegura um campo de análise e ação significativos e em várias áreas. E esse novo olhar que se abre é justamente o inconsciente óptico.

É importante ressaltar também que, diferentemente dos séculos anteriores, a partir do século XX, a imagem tornou-se mais importante do que a escrita para a formação e a compreensão do ser humano:

A coletividade do século XX, que constrói sua identidade na base da imagem ao invés da palavra, é, ao menos potencialmente, uma verdadeira comunidade internacional, como bem sabiam os produtores e distribuidores dos primeiros filmes mudos. Essa é a vantagem política do cinema como prótese de cognição. Mas se esta coletividade é de conformismo e não de consenso, se a uniformidade substitui a universalidade, abre-se a porta para a tirania. Se as “verdades” são universais porque são experimentadas em comum mais que percebidas em comum porque são universais, então a prótese cinematográfica se torna um órgão de poder, e a cognição se torna doutrinação. Quando a audiência de massa tem uma sensação de identidade imediata com a tela do cinema, e a própria percepção se torna consenso, desaparece o espaço para o debate crítico, intersubjetivo, e a discussão. (BUCK-MORSS, 2009, p.28)

Nesse contexto, é possível afirmar que a imagem cinematográfica é portadora de um caráter intrinsecamente pedagógico e como Buck-Morss aponta, deve ser debatida criticamente para não se tornar instrumento de manipulação e alienação.

Além do inconsciente óptico, outro elemento fundamental, para a compreensão da arte cinematográfica em Benjamin, é o efeito de choque provocado pelo cinema. Este efeito é, possivelmente, uma das análises mais famosas e conhecidas do pensamento benjaminiano sobre esta arte e de significado importante na busca por inferências a respeito de uma pedagogia a partir do cinema. Ao introduzir essa temática em seu ensaio, Benjamin faz um resgate histórico na busca pela origem deste efeito de choque, apontando para o movimento do Dadaísmo, afirmando que esse movimento tentou provocar, através de suas obras de arte, justamente esse efeito no público.

Para Benjamin, o Dadaísmo destruiu impiedosamente a aura de suas criações e buscava, como primeiro objetivo, provocar a indignação pública, opondo-se veementemente à sociedade burguesa, procurando atingir o espectador como um projétil. E é justamente essa qualidade tátil que a obra de arte ganha com o dadaísmo, que o espectador encontra no cinema, *“cujo elemento de distração é sobretudo de natureza tátil, baseado fundamentalmente nas mudanças de locais e cenários, atingindo o espectador na forma de choques sucessivos”* (BENJAMIN et al, 2012, p.29).

A imagem cinematográfica, diferentemente da pintura, não convida ao recolhimento ou a contemplação erudita, ela é composta de uma sequência ininterrupta e atinge o espectador com uma sucessão de choques, o que exige maior esforço de atenção. O efeito de choque do cinema faz com que essa arte atinja o espectador não só óticamente, mas tatilmente. Se na pintura o espectador mergulha na obra, no cinema, a obra é quem penetra nas massas. Benjamin está convencido de que o ser humano, desta sociedade massificada e marcada pelo modo de produção capitalista, só pode ser atingido por essa arte que extrapole o campo puramente ótico, mas que também a atinja em seus demais sentidos, inclusive porque a experiência de choque tornou-se a norma da vida moderna.

A recepção pela distração, cada vez mais notável em todas as áreas artísticas e que constitui um sintoma de profundas mudanças na percepção, tem no cinema o seu melhor campo experimental. Nos seus efeitos de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção. A desvalorização do valor de culto ocorre no cinema não somente porque ele transforma o público em especialista, mas também porque essa postura de especialista não requer atenção. O público avalia o filme, mas o faz de forma distraída. (BENJAMIN et al, 2012, p. 32)

Contudo, a ambivalência do cinema, já citada anteriormente, também aqui se faz presente. O choque que desperta, em excesso torna-se o choque que anestesia. O cinema que faz pensar, também pode ser o que manipula e aliena. A partir desta concepção benjaminiana, Susan Buck-Morss afirma que o excesso de choque da vida cotidiana da sociedade atual destrói a capacidade de o ser humano de reagir politicamente, já não há tempo para coisa alguma, a vida tornou-se muito acelerada e marcada por uma estimulação excessiva. Essa estimulação excessiva pode ser considerada como uma droga, não química, mas sensorial. O vício sensorial, numa realidade compensatória converte-se num meio de controle social e também gera uma crise na percepção.

A questão já não é educar o ouvido rude para ouvir música, mas devolver a audição. Já não se trata de treinar o olho para ver a beleza, mas de restabelecer a perceptibilidade.

O aparato técnico da câmera, incapaz de retribuir nosso olhar, capta a apatia dos olhos que confrontam a máquina – olhos que perderam a capacidade de olhar. É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados por impressões

fragmentadas, veem demais – e não registram nada. (BUCK-MORSS, 2012, p.169)

Seria fácil e raso dizer que a solução seria renunciar a tecnologia e interromper esses choques alienantes. Mas esse processo é irreversível. A questão é: não basta apenas criticar, é preciso compreender esse processo para poder usar da tecnologia para libertar, como forma de emancipação e conscientização social, tal qual propôs Benjamin.

Concordando com o filósofo alemão, o pesquisador Simão aponta que

Através de ações que pretendem reformar o próprio papel da arte no campo social, aproximando-a dos meios vivos de produção, o compromisso do artista ao assumir uma tendência correta é também o de conferir uma qualidade à sua iniciativa. Com efeito, a própria qualidade sofre um deslocamento significativo no objeto de sua atenção. Ela poderá ser apreciada na medida em que a atuação do artista promova o uso socializado dos novos meios de produção e circulação de informação; dilua as barreiras entre artista e público; organize os trabalhadores no processo de produção e, por conseguinte, leve um maior número de indivíduos a se exprimirem; e, finalmente, refuncionalize a própria arte, sua forma e linguagem, ao assimilá-la aos novos meios técnicos de produção, e de tal modo que os resultados assumam um conteúdo crítico diante dos processos de alienação que esses meios fomentam. (2009, p. 124)

Para ambos, Benjamin e Simão, a arte deve ser socializada e aproximada dos indivíduos, o artista deve romper as barreiras que o separam do público e levar a possibilidade de as pessoas se expressarem, como também, de compreenderem criticamente o conteúdo artístico produzido.

Abordando explicitamente essas implicações na ordem política, no epílogo do ensaio, Benjamin deixa claro que o fascismo, para manter seus interesses, busca uma estetização da política e que o comunismo, deve responder ao fascismo, com a politização da arte. Susan Buck-Morss esclarece que ao politizar a arte o comunismo não deve utilizar a cultura para fazer propaganda comunista, mas para:

Ele (Benjamin) exige da arte uma tarefa muito mais difícil: desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não

evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as. (BUCK-MORSS, 2012, p.156)

Os conceitos trabalhados por Benjamin permitem compreender essa arte que é o cinema, mostra suas potencialidades e inferências a respeito de uma pedagogia da imagem cinematográfica, isto é, de um cinema que é capaz de pensar criticamente e contribuir para a formação do indivíduo, por isso tem uma função política. Por outro lado, e também devido a essa função política, Benjamin alerta para os seus riscos, principalmente porque a arte na era de sua reprodutibilidade também pode ser alienante, anestesiante e, conseqüentemente, manipuladora.

2.3.O Cinema ensaio de Godard

Após delinear, a partir do pensamento de Walter Benjamin, a conceituação de arte na era da reprodutibilidade técnica e a compreensão do cinema neste contexto, inclusive ressaltando suas características e a ambigüidade que lhe é inerente, isto é, a de que pode ser tanto portador de um choque que desperta, quanto também de um que anestesia. Parte-se, agora, para uma possível delineação de como é possível o cinema contribuir como agente de formação de sujeitos críticos e conscientes, para isso, são analisados alguns aspectos da obra do crítico, teórico e cineasta Jean-Luc Godard, com destaque especial para o cine ensaios.

Godard é um cineasta que coloca como um ponto central de sua obra o conceito de montagem. É evidente que o cinema é uma arte composta necessariamente pela montagem, porém, em Godard ela não é só uma técnica ou um meio pelo qual se faz cinema, mas é um ponto fundamental por meio do qual se faz o cinema, é um elemento que ele faz questão que apareça e que se mostra revelador e potencializador dos sentidos. Pois, segundo ele, é a montagem das imagens que propõe novas formas de raciocínio e de apreensão da realidade.

Assim, ao contrário do cinema que se baseia na narrativa tradicional, sua montagem não pretende se ocultar em prol de uma realidade representada, de forma transparente. O próprio Bazin, ressaltando indiretamente o valor de uma abordagem estética tal como a que se verifica na montagem godardiana, afirma que 'saber como o filme nos diz alguma coisa é mais uma maneira de compreender melhor o que ele quer nos dizer'. Ao romper com a narrativa linear, recusando a abordagem transparente, Godard chama a atenção do espectador para o modo pelo qual o filme nos diz alguma coisa, assumindo a

montagem como um ‘elemento dinâmico essencial do cinema’ (Aumont). (COHN, 2013, p. 123)

Desta forma, Godard faz questão de que a presença da montagem seja percebida, para que o espectador tenha sempre a consciência de que está diante de um filme, isto é, de um artefato cultural que tem como fulcro não o entretenimento pelo entretenimento, mas que quer suscitar questionamentos e abrir espaço para provocar o pensamento.

O conceito de montagem também, como visto anteriormente, é um conceito importante da concepção benjaminiana a respeito do cinema, mas, não só, para ele este conceito é um prisma de releitura e compreensão da própria história. Benjamin defendia que a história deveria ser escovada a contrapelo, rompendo com dicotomias, resgatando elementos esquecidos e/ou ignorados, realizando assim um choque de temporalidades por meio de uma montagem. O filósofo propõe, assim, a conceituação de uma imagem dialética que deriva do processo de montagem.

Ao propor o conceito de imagem dialética como um choque de polaridades (a formação de uma síntese a partir do confronto entre uma tese e uma antítese), Benjamin a aproxima da noção de montagem. Em outras palavras, para provocar um lampejo, é necessário o embate de elementos, a junção de peças que se encontram isoladas temporalmente. Portanto, deve haver, no mínimo, duas imagens que se chocam para sintetizar uma terceira, diferente das duas precedentes. (RIBEIRO, 2016, p. 30)

A centralidade dada ao conceito de montagem aproxima e, de certa forma, é um ponto de encontro das obras de Benjamin e Godard. Sobre essa relação Ribeiro (2016) chega a afirmar:

As noções de montagem e de citação sem aspas em Benjamin e Godard são, portanto, muito próximas. Em outras palavras, poderíamos dizer que Godard colocou em prática, em seus filmes, aquilo que Benjamin chamava de imagem dialética: o choque de temporalidade que relampeja no cognoscível. (p. 37-38)

As abordagens dos conceitos benjaminianos sobre arte, de modo especial, sobre cinema e a obra cinematográfica de Godard se aproximam pelo conceito de montagem, mas não só, como será elencado posteriormente. Contudo, na conceituação de montagem em Godard não há lugar para uma imagem sintética, isto é, uma imagem única que surja como resultado da contraposição de outras imagens e, nisso, ele se difere de Benjamin.

A dialética pressupõe uma contraposição de tese e antítese que gera uma síntese e é, justamente, essa síntese única que não cabe na obra godardiana. O cineasta não tem a intenção de criar uma única possibilidade de interpretação (síntese) na contraposição de imagens, ao contrário, ele aposta na multiplicidade e, mesmo, na descontinuidade como fomentadora da reflexão, que, por sua vez, é plural e sempre se abre ao novo.

A montagem godardiana não segue um fluxo contínuo de choques anestésicos, pelo contrário, seus choques são mais intensos e intervalados por vazios que não permitem que quem os contemple se sinta confortável e tenha uma compreensão inequívoca do que está vendo. Assistir um filme godardiano é uma experiência que em nada lembra um filme hollywoodiano. Além da utilização de vários planos, sua montagem é marcada pela colagem, por isso, em meio a uma cena podem seguir imagens de outros filmes, citações, pinturas e outros materiais destoantes na narrativa, o que não tem lugar numa narrativa tradicional.

Na obra de Godard, sempre há algo inesperado e uma constante abertura para associações que não são óbvias e que, muitas vezes, não são compreendidas num primeiro momento. Assistir aos filmes de Godard é sempre um exercício estético de intuição do pensamento que abre possibilidades diversas de interpretação e que, geralmente, não se repetem. Uma mesma pessoa, ao rever um filme de Godard, com certeza notará elementos que haviam passado despercebidos em um primeiro momento e que podem mudar completamente a sua interpretação da obra.

Para ele, o cinema pode fazer melhor do que contar histórias dentro do regime lógico de um roteiro, o cinema é um instrumento para interpretar e analisar a realidade com liberdade. Este ponto é fundamental para pensarmos qualquer questão sobre a obra dele. (BARRA; NANCHERY, 2013, p. 158)

A montagem godardiana não obedece a uma lógica predeterminada em um roteiro, mas, segue o método do “entre” ou de “e” como afirma Deleuze ao discorrer sobre a obra de Godard. O que significa dizer que Godard não está preocupado em definir o significado de uma imagem e relacioná-lo com o significado da imagem subsequente, como se quisesse dizer isto é aquilo. Ao invés de usar o verbo de ligação (“é”), o cineasta usa o primado da conjunção (“e”), ou seja, isto e aquilo. Godard acredita que é na relação das imagens, da tensão entre as imagens e, de modo especial, no vazio entre elas, que surge a possibilidade da construção de uma terceira imagem nova e múltipla. E essa terceira imagem não tem a preocupação em ser uma síntese ou um enunciado, mas, antes, se coloca como uma questão, uma interrogação, um problema que desafia a pensar.

Por que exatamente a potência do cinema godardiano se concentraria nisto? Porque é por meio da produção de uma imagem que se dá no interstício que o cinema pode produzir problemas. Falamos, neste caso, do problema da ordem que relega a imagem ao domínio da informação, da interpretação, daquele acerca de uma verdade que, por trás da imagem, se esconderia, ou que, à sua frente, se revelaria. Nesta condição, portanto, o cinema de Godard produz pensamento – ou, nas palavras de Vasconcellos, organiza, por meio do pensamento que suscita, um tipo singular de pedagogia: uma “pedagogia da imagem”. Entende-se, portanto, que a verdade das imagens não está na imagem mostrada na tela, mas na junção entre elas, melhor dizendo, no que se dá a ver entre as imagens e, acrescentamos, uma verdade muito pouco capturável e definível, já que sua construção é lançada para aquele que assiste; já que ela corresponde, nada mais nada menos, e como já referido, a um vazio. (MARCELLO, 2016, p.449-450)

O método godardiano revela-se como portador de uma pedagogia que quer atingir o espectador, provocá-lo a se posicionar, isso corresponde ao intento benjaminiano de aproximar a arte do indivíduo, diminuir a distância entre o artista e o público e levar as pessoas a se expressarem. Uma vez que não há uma resposta única e uma mensagem pré-determinada, o espectador torna-se como que um co-autor de Godard, pois repercute criticamente o que acabou de assistir.

Ademais, como as obras de Godard partem de questões e problematizações da realidade palpável e vivenciada e levam seus espectadores a pensar, refletir e criticar a própria realidade, seu cinema tem uma função política, o que novamente torna-se um ponto de encontro com a concepção de Walter Benjamin.

Esa figura (Godard) há abandonado los rasgos de un hacedor de filmes (um filmmaker) para asumirse como um humanista que encuentra em el cine una dimensión utópica donde convergen el mundo, el pensamiento y la creación. (OUBIÑA, 2014, p. 17)

Essa preocupação humanista, como diz Oubiña, faz com que a obra de Godard aproxime-se de uma modalidade de discurso filosófico a cerca da realidade. Por isso, os filmes de Godard são considerados como filmes-ensaio, isto é, são como que ensaios filosóficos apresentados de forma cinematográfica. Isso torna-se mais evidente ao se constatar que características marcantes de um ensaio filosófico são encontradas nos filmes godardianos: a subjetividade do enfoque, a eloquência da linguagem e a liberdade do pensamento. A obra de Godard é, porque não, um encontro da ciência humana com a arte, da preocupação humanista com a linguagem cinematográfica.

Machado (2003) chega a afirmar que Godard foi um dos responsáveis por introduzir o pensamento no cinema tal qual os filósofos fizeram utilizando o discurso verbal, e, ainda que

É com Jean-Luc Godard que o cinema-ensaio chega a sua expressão máxima. Para esse notável cineasta franco-suíço, pouco importa se a imagem com que ele trabalha é captada diretamente do mundo visível “natural” ou é simulada com atores e cenários artificiais, se ela foi produzida pelo próprio cineasta ou foi simplesmente apropriada por ele, depois de haver sido criada em outros contextos e para outras finalidades, se ela é apresentada tal e qual a câmera a captou com seus recursos técnicos ou foi imensamente processada no momento posterior à captação através de recursos eletrônicos. A única coisa que realmente importa é o que o cineasta faz com esses materiais, como constrói com eles uma reflexão densa sobre o mundo, como transforma todos esses materiais brutos e inertes em experiência de vida e pensamento. (n. p.)

O cinema-ensaio, de modo especial, o praticado por Jean-Luc Godard, pode ser considerado como uma possibilidade de narrativa cinematográfica comprometida e compromissada com os ideais de cinema de Walter Benjamin e com o fulcro desta pesquisa de busca por um cinema que provoca a reflexão e que seja possível e passível de ser utilizado em processos de ensino-aprendizagem com a finalidade de formar, não só alunos, mas cidadãos mais críticos e conscientes.

Conceituar o cinema-ensaio de modo objetivo não é uma tarefa fácil, pois o cinema-ensaio é por si só avesso a definições sintéticas. Teixeira (2015) organizou o livro “O Ensaio no Cinema: formação de um quarto domínio das imagens na cultura audiovisual contemporânea” com uma coletânea de artigos tratando dessa problematização e na introdução afirma:

O ensaio é avesso à toda sistematização e totalização, à sua apreensão enquanto unidade lógica e totalidade orgânica; não domesticável em sua forma ele, assim, se constitui como uma espécie de selvagem, de ‘pensamento selvagem’ em pleno exercício da abstração. Quanto à compulsão de contar história de um cinema narrativo, preso ao relato, sua domesticação se deu há muito tempo e, por mais transformações por que tenha passado, permaneceu aferrado a essa espécie de imperativo. (p. 15)

Diante da complexidade de uma conceituação, primeiramente vamos elencar algumas considerações sobre cine-ensaio. O final da citação de Teixeira indica que o cinema-ensaio não tem compromisso com a narrativa linear de uma história e que ficou preso a esse tipo de narrativa. No artigo de Antônio López, na obra acima citada, ele relata a visão de Godard sobre este fato:

Em maio de 1997, ao apresentar em Cannes seu *Historie(s)* do cinema, Jean-Luc Godard, na coletiva de imprensa, deu continuidade à ideia contida em seu *Magnum opus*: de que o cinema tinha uma vocação originária que permanecia, em grande medida, irrealizada. De uma outra perspectiva, Godard cita que o cinema talvez tivesse nascido para gerar conhecimento e não para contar histórias. (in TEIXEIRA, 2015, p.42)

O filme produzido por essa concepção de cinema-ensaio não é um filme que está preocupado em ilustrar uma história, em seguir um roteiro pré-concebido e realizar uma narrativa linear. Então, o que é um filme-ensaio?

É um filme que não obedece a nenhuma das regras que geralmente regem o cinema como instituição: gênero, duração, standard, imperativo social. É um filme 'livre' no sentido de que se deve inventar, cada vez, sua própria forma, e que somente se voltará a ela. [...] O film-essai surge quando alguém ensaia pensar com suas próprias forças, sem as garantias de um saber prévio, um assunto que ele mesmo constitui como tema ao fazer o filme. Para o ensaísta cinematográfico cada tema lhe exige reconstruir a realidade. O que vemos sobre a tela, ainda que se trate de segmentos de realidade muito concretos, somente existe pelo fato de ter sido pensado por alguém. (BERGALA apud TEIXEIRA, 2015, p. 58-59)

O filme-ensaio, portanto, não está preso a uma metodologia fechada, a um método único, a um roteiro de passos. Antes, esse artefato estético-cultural clama por uma experiência intelectual e sensorial mais aberta, subjetiva e que não só permite, mas convoca o seu autor a aventurar-se por terrenos desconhecidos, áreas diferentes do saber. Essa característica pode ser evidenciada no modo de montagem e no recurso da colagem, muito característicos e onipresentes na obra de Godard.

O filme-ensaio não trabalha em favor da criação de uma imagem *sui generis* como o fazem a ficção e o documentário. Ele se sente perfeitamente confortável em citar, sequestrar, extrair e reordenar o que já está aí, estabelecido, em função de seu propósito. E ele se sente perfeitamente confortável em fazê-lo duas, três vezes ou mais, de forma que os mesmo elementos transmutam em novas configurações. Ele é a forma rizomática por excelência, sempre se expandindo e encontrando nenhuma razão melhor para parar do que a exaustão da própria energia que o anima. (GORIN apud TEIXEIRA, 2015, p.307)

No livro de Teixeira, além de se trabalhar diversas hipóteses de compreensão do cinema-ensaio, problematiza também qual o lugar deste modo de fazer cinema dentro do contexto da produção audiovisual. Essa última questão não é o foco desta pesquisa, mas para

quem interessar, os artigos abordam de modo muito pormenorizado e bem fundamentado. Na conclusão do livro, Teixeira se coloca na difícil missão de arriscar uma síntese a respeito do ensaio no cinema:

Nesse patamar, um mínimo de síntese a que se chega a respeito do ensaio no cinema é o de que se trata de um objeto: proteico, multiforme, polimorfo, polifônico e polissêmico; que remete, se apropria, atravessa, opera passagens entre o documentário e o experimental, como também com a ficção, não se confundindo com eles; que não se constitui como representação, mas reflexão do mundo histórico; que investe num ponto de vista encarnado, numa visão subjetiva de fundo onírico, imaginativo, memorial, com forte tom de autorreflexividade; que procede pela via do impreciso, incerto, duvidoso, provisório, inconcluso, inacabado e fragmentário; que constrói narrativas não lineares, com múltiplos níveis de sentido e, enfim, que se apropria e opera com diferentes meios e formas, compondo estilísticas eminentemente híbridas, abertas, avessas às construções sistemáticas, às unidades lógicas e às totalidades orgânicas. (TEIXEIRA, 2015, p. 359-360)

Ao ler as características e definições do cinema-ensaio, vão ficando mais claros os contornos da obra de Godard e, conseqüentemente, o seu potencial pedagógico. Uma vez que a obra de Godard faz como que um entrelaçamento da estética com a ética, de um filme comprometido em fazer pensar por meio de imagens que problematizam a realidade e convocam a um posicionamento, porque não, a um compromisso político, como já apontava Walter Benjamin.

O delineamento do potencial pedagógico e formativo do cinema-ensaio godardiano fica ainda mais claro se visto em contraposição aos artefatos produzidos pela indústria cultural. Os teóricos da Escola de Frankfurt, em especial, Adorno e Horkheimer, conceituaram como indústria cultural o

processo de mercantilização da cultura na sociedade capitalista, cuja natureza tem um caráter sistêmico, ou seja, o industrialismo e a racionalidade da produção transformam o processo de criação da cultura, gerando uma espécie de homogeneidade de padrão que perpassa os diferentes veículos culturais. (COSTA, 1994, p. 181)

Os artefatos culturais não são, deste modo, produzidos pela massa, mas para serem consumidos pela massa como qualquer outro produto manufaturado. Para obtenção de êxito é necessário induzir ou produzir na massa necessidades iguais que serão satisfeitas por produtos padronizados. Logo, a cultura torna-se também uma indústria, que reproduz os mecanismos econômicos e que monopolizam a criação cultural. Esse movimento, faz com que a cultura

não esteja comprometida em primeiro lugar com a estética, mas com a economia, a política e a manutenção do status quo social.

Os teóricos de Frankfurt discorrem sobre outras críticas à cultura de massa: 1) Pauperização do senso estético e subversão provocada no senso de percepção crítica dos fatos sociais; 2) O caráter de montagem da indústria cultural e a fabricação sintética de seus produtos; 3) As novas técnicas de produção (rádio, cinema, televisão, vídeo, fotografia etc.) mudam os hábitos de consumo; 4) A indústria cultural remete a uma realização futura e quase nunca cumpre o que promete, 5) A cultura não existe de forma autônoma e se relaciona com os processos de vida econômica e política. (COSTA, 1994, p. 188)

Os produtos da indústria cultural acabam por fomentar uma semicultura e uma semi-educação, gerando pessoas que ao invés de se tornarem cidadãos conscientes, tornam-se consumidores passivos e até mesmo alienados. Assim, o cinema-ensaio de Godard se coloca na contramão deste movimento e se mostra como uma possibilidade real de uma produção cultural preocupada com valores estéticos, éticos e políticos.

3. PEDAGOGIA DA IMAGEM: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Após a definição do que é o cinema na era da reprodutibilidade técnica, seu valor de exposição, sua função política e suas características de ampliação da realidade, pelo inconsciente óptico e o seu efeito de choque e a ligação entre essas teorias de Benjamin e o cinema-ensaio realizado por Godard, o foco agora está na caracterização da pedagogia da imagem godardiana e sua possível relação com a educação. Ademais, busca-se neste capítulo evidenciar possibilidades de atividades formativas com base nas teorias trabalhadas.

3.1. Pedagogia da imagem godardiana

A fim de delinear a pedagogia da imagem godardiana, para a partir dela depreender estratégias pedagógicas inscritas no modo de fazer cinema de Jean-Luc Godard, foi utilizado o livro “Godard e a Educação” que é fruto do trabalho do grupo de pesquisa Cinema para aprender e desaprender (CINEAD) da Faculdade de Educação da UFRJ. O livro é composto por 12 artigos escritos por professores e alunos de pós-graduação que compõe o grupo de pesquisa e tinham como foco as possibilidades de articulação entre o cinema de Godard e a educação. Fora o tensionamento entre esses dois campos, foi dada liberdade para que cada articulista definisse sua abordagem.

Mayor, uma das organizadoras do trabalho, detalha que a medida que os textos iam sendo entregues foi possível delinear 3 núcleos em torno dos quais as dobras entre Godard e a educação se apresentavam:

- a. A problematização das estratégias discursivas utilizadas por Godard em seus filmes, as quais, em si mesmas, se constituem em processos formadores e sensibilizadores do olhar;
- b. O *modus operandi* godardiano e as potencialidades de trabalho a serem desenvolvidas no âmbito escolar e,
- c. Diálogo mais nítido entre o campo da educação e as práticas pedagógicas a ele circunscritas e a obra de Godard. (Cf. COUTINHO; MAYOR, 2013, p. 11-17)

Deste modo, seguir-se-á essa trilha, analisando os textos que se concentram em cada núcleo, além de outros artigos que dialoguem com o eixo temático, com a finalidade de elencar os pontos fundamentais de uma pedagogia da imagem à luz da obra de Jean-Luc Godard.

a. As estratégias discursivas utilizadas por Godard: processos formadores e sensibilizadores do olhar

A didática que Godard utiliza em seus filmes tem pouco haver com a didática tradicional de um ambiente escolar. Ele não utiliza uma narrativa linear, as imagens não se complementam, mas se chocam e o resultado deste choque não é dado de modo sintético, na verdade, ele não é dado. O cinema godardiano desafia o espectador a pensar, a problematizar as imagens e a pensar no vazio que ele deixa entre as imagens.

Aprende-se muito em Godard, mas não da maneira tradicional. As ferramentas de ensino são outras, e ao contrário dos liceus, o aprendizado se dá em meio a dúvidas e incertezas, mais que motivado por uma convicção diante daquilo que o ‘professor’ quer impor como definitivo. Talvez o caminho seja exatamente na direção contrária: a certeza é embutida nas diversas situações dos filmes de Godard para levantar dúvidas no espectador. (GOMES, 2013, p.53)

A didática de Godard exige que o espectador aguçe os seus sentidos para compreenderem não apenas a imagem dada, mas para tentarem preencher o vazio que existe na contraposição das imagens. As imagens não estão ali apenas para serem vistas, mas clamam por serem lidas, problematizadas, interpeladas, elas são mais que uma paisagem, são um conceito. O cinema godardiano exige, assim, uma educação do olhar para ser apreciado.

A educação do olhar deve ser justamente um dos focos principais de uma formação estética que urge nos tempos atuais. Retomando a análise de Bondia, num mundo onde tudo acontece, mas nada toca verdadeiramente o ser humano, educar para sensibilidade é resgatar a humanidade do automatismo e das pretensões inautênticas e despertar sua consciência.

O espectador deve permitir que a imagem o toque, o alcance, acrescente-lhe novas ideias, para que, posteriormente, ele possa reagir a elas. Educar o olhar, educar para a sensibilidade, requer um gesto de abertura, de suspensão de juízos pré-estabelecidos, o que permitem novas associações, ampliação da visão de mundo e novos pensamentos.

Este é o conteúdo e o método da sua arte-como-pedagogia, somente possível pela destruição das formas habituais de fazer e assistir a filmes. Para isso, precisa de alunos (espectadores) dispostos a jogar a espécie de jogo que ele propõe – não só dispostos no sentido da (boa) vontade de fazê-lo, mas também e sobretudo no sentido de se dotar da disposição cinematográfica, de adquirir pelo trabalho e com amor ao cinema, essa competência que resulta da aprendizagem anterior da história, da teoria e da prática do cinema, que os tornaria aptos a reconhecer a espécie de jogo que ele, JLG, está jogando: o

jogo do desvelamento e da descoberta do outro (o outro de nós mesmos, o outro do cinema). (NORONHA, 2013, p. 36-37)

A escola de Godard é uma escola exigente, onde não há lugar para alunos desatentos e nem preguiçosos. É preciso estar atento a cada lição, a cada imagem, a cada elemento que compõe a imagem, para, por si mesmo, descobrir o que está passando. Não há espaço para informações e opiniões do senso comum, é preciso pensar e isso exige tempo e atenção. Sentar nessa sala de aula não é reconfortante, mas instigante e desafiador.

O primeiro ponto de sua pedagogia da imagem é, portanto, que o cinema tem a missão de levar seus espectadores a pensar e que, para isso, eles precisam reorientar seu olhar para uma estética que exige sensibilização e atenção.

b. O modus operandi de Godard: possibilidades formativas

As estratégias discursivas utilizadas por Godard apontam inequivocamente para o seu método de fazer cinema, método que aqui não pode ser compreendido apenas como meio, mas como condição necessária de realização de um cinema que faz pensar por meio da tensão entre as imagens em seu contínuo fluxo de atravessamento de múltiplas linguagens artísticas. O cinema de Godard é o cinema da montagem, não só de cenas filmadas, como de textos, frases, imagens e outros elementos que ele julgar necessário.

Críticos e pesquisadores salientam o caráter fragmentário tanto da montagem das cenas quanto da própria estrutura narrativa dos filmes godardianos. Seria este seu modo distintivo de ver e pensar a vida e o cinema, seu 'como' fazer filmes: sequências de imagens e ideias descontextualizadas, que existem como que por si mesmas, coladas umas às outras (sendo a colagem de coisas aparentemente heteróclitas o princípio organizador da montagem). É uma característica essencial da sua pedagogia é a ligação, a quase colisão, inesperada, fulgurante, entre coisas e ideias heterogêneas. (NORONHA, 2013, p.30)

Esse método godardiano foi denominado por Deleuze de método *do entre*, no qual se estabelece o primado da conjunção, isto é, é da relação das imagens, uma relação marcada pela descontinuidade e descompromissada de qualquer racionalização confortadora. É esse *modus operandi* que caracteriza o cinema de Godard como um instrumento de pensamento, que dá voz ao contraditório, que se empenha em tornar audível uma polifonia de vozes, que postula o direito da mudança, da reinvenção de si, que permite a construção de algo novo no interstício entre as imagens.

A montagem, ancorada principalmente na superposição de imagens e de sons, remete ao próprio funcionamento da memória: a matéria audiovisual surge sem advertência, para desaparecer logo em seguida, às vezes lentamente, em fusão encadeada, outras vezes de maneira brusca, em corte seco, substituída por telas pretas acompanhadas de silêncio ou de novas camadas de som. A técnica de montagem produz rupturas nas cadeias discursivas e abre o visível a novas possibilidades de associação. (LEANDRO, 2013, p.115)

As discontinuidades na montagem e a intercalação de colagens diversas permitem um vazio entre as imagens e é, justamente, esse vazio que não consente a sequência anestesiadora dos choques, mas faz dos filmes de Godard portadores de choques que despertam a consciência e desafiam a pensar, uma vez que o tempo todo o espectador é lembrado que está diante de um filme que questiona a sua própria realidade e não de um filme que o transporta para outro “mundo”.

Godard não queria que seus espectadores percebessem uma simples história que estivesse à frente da tela, vulnerável, entregue. A ideia do cineasta era que eles percebessem a que elementos de seu mundo ele estava fazendo alusão. Em *Pierrot le fou*, por exemplo, é quase impossível não perceber as alusões que as personagens de Anna Karina (Marianne) e Jean-Paul Belmondo (Ferdinand) fazem, numa sequência do filme, à Guerra do Vietnã. Godard não só impressiona com seus filmes apenas no que diz respeito à quebra da ideia de narrativa e da discussão de elementos do seu cotidiano. Ele quer, na verdade, impactar os espectadores com tudo o que ele puder articular para fazê-lo. (DOMINGUES, 2013, p.71)

O *modus operandi* de Godard é portador de uma pedagogia que não conduz a um ponto de chegada, mas que quer levar o espectador a uma tomada de consciência da realidade. Sua montagem guiada pelo método do entre é problematizadora e clama o espectador a participar da decifração das imagens e, não só das imagens contrapostas nos filmes, mas também das que são suscitadas em sua consciência. A pedagogia da imagem godardiana é um caminho que aponta para a diversidade, a multiplicidade, o diálogo e a ação no mundo.

Outro fator fundamental do *modus operandi* de Godard e que permite compreender ainda melhor o seu método de montagem é tratado por Leandro, 2003, no artigo “Lições de roteiro, por JLG”, é sobre a importância do roteiro para o filme. Godard inverte a ordem tradicional de escrita do roteiro, de modo, que o roteiro não é escrito antes da filmagem, mas a partir da filmagem. Dito de outro modo, as imagens não vão ilustrar um discurso pré-elaborado por um roteiro, mas guiarão a escrita do roteiro a medida que vão se revelando.

O artista quer ver e ouvir por meio das imagens e dos sons, tentando ir além da representação e produzindo, para isso, um roteiro revelado pelos sentidos, pela percepção do mundo, na expectativa de que o olhar e a escuta lhe revelem maravilhas e o conduzam, em seguida, ao texto. (LEANDRO, 2003, p. 694)

Godard aponta desta maneira que o estatuto da imagem cinematográfica é inevitavelmente associativo e relacional, o que ressalta a sensibilidade e a abertura para o que a imagem diz desde o momento inicial de concepção da obra até o arremate da montagem. A mesma abertura que o espectador precisa ter para compreender as imagens e as suas associações, já se faz presente como possibilidade de captura das imagens e guia para a realização de sua montagem. O cineasta, a partir da concepção de Godard, não segue uma ordem preestabelecida para a montagem do filme, mas, precisa ser um artista para captar o que as imagens estão revelando e poder intuir, não só racionalmente, mas com toda a sua sensibilidade, as demais imagens que vem na sequência. O cineasta precisa, assim, aprender a escrever com imagens e não só com palavras.

c. Diálogo entre a educação e a obra de Godard

Neste terceiro ponto de caracterização da pedagogia da imagem godardiana são elencados motes que o cinema de Godard suscita para pensar os processos de formação do espectador contemporâneo. Isto é, elementos que precisam estar presente nos processos de ensino-aprendizagem que permitam compreender um cinema marcado por uma didática da problematização, da necessidade de sensibilização do olhar, da construção de sentidos a partir de imagens que se chocam e se interpõe numa espécie de caos ou, melhor, de uma narrativa não linear.

O primeiro e primordial elemento é que a arte, aqui destacando o cinema, deve estar presente em todo percurso formativo do estudante, uma arte comprometida com o pensamento, com o despertar da sensibilidade, com a linguagem poética e não uma pseudo-arte derivada da indústria cultural. A formação estética não pode ficar renegada nos currículos escolares, ela precisa não só compor uma grade curricular, mas ser um prisma importante de leitura de mundo ao longo do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem compromissados com a formação de sujeitos críticos e criativos.

A fruição e a experiência estética do cinema não se coaduna com o caráter de mercadoria que a indústria cultural lhe impinge. Na leitura e produção da

arte e na formação do espectador, propomos, portanto, a reinvenção do cinema e de sua linguagem como fruição cultural e artística capaz de fomentar a criatividade e uma cultura crítica e libertária, fundamentos de uma educação emancipatória. (SILVA, 2013, p.141)

Ademais, observando a obra de Godard e a utilização que ele faz de elementos artísticos diversos em suas colagens no processo de montagem de seus filmes, o que indica uma profunda relação entre as artes, urge a necessidade do estudante construir um arcabouço cultural ao longo do desenvolvimento intelectual. Diante disso, não só a arte cinematográfica, mas, até mesmo para compreendê-la com mais propriedade, a literatura, a poesia, a pintura, a fotografia e todas as artes devem constituir o itinerário formativo estudantil junto com os demais saberes.

É importante ressaltar que a presença da arte na educação, de modo mais específico, da arte cinematográfica nos processos de ensino-aprendizagem não pode se dar de qualquer forma. Sobretudo, a partir do pensamento de Godard, é preciso que o aluno não seja um espectador passivo do cinema, mas um agente ativo, para isso é

Imprescindível que o cinema (como arte) seja apropriado pela escola como um todo: sua fruição, sua história, sua linguagem e a sua própria produção. Fruir o cinema e fazer cinema. As ações de reflexão e experimentação devem ser vivenciadas com base na expressão, na exploração de técnicas e tecnologias, na reinvenção de linguagens, o que requer pensar as suas referências histórico-culturais. (SILVA, 2013, p.145)

Deste modo, além de aprender a ler e problematizar imagens, a escola, trabalhando com o cinema, deve ensinar a escrever por meio das imagens. Neste ponto é possível compreender uma inversão da pedagogia do transporte, mais comumente utilizada em sala de aula, ao invés de a imagem ilustrar um conteúdo, é ela que motivará a busca por outros conhecimentos. A pedagogia da imagem é, portanto, um espaço de construção do conhecimento, lugar que pensa e faz pensar, mais do que mediação é dispositivo de problematização da cultura.

Diante de tudo o que foi exposto, é importante esclarecer que a análise da pedagogia da imagem godardiana está centrada na concepção de cinema e no modo como Godard realiza o seu cinema e não nos conteúdos que são trabalhados em seus filmes. Essa ressalva é necessária, para esclarecer que ao afirmar não só a possibilidade, mas a necessidade de se trabalhar uma pedagogia da imagem, a partir de Godard, não significa passar os seus filmes para as crianças, mas formá-las nessa perspectiva da arte que faz pensar, de uma didática da dúvida, da problematização.

Embora a obra godardiana não seja feita para crianças ou para ser exibida na escola, as inquietações dos seus filmes, os pensamentos em fragmentos descontínuos, as frases e desejos de seus personagens e as possibilidades de criação estão muito mais próximos da educação e da infância do que costumamos considerar. Questões das mais complexas são tratadas por Godard, como uma criança que brinca e descobre um brinquedo em suas mãos. O cinema e o audiovisual para ele são uma forma de rever o mundo, a educação, a televisão, a sociedade, os valores. E, certamente, por meio dessas provocações, sendo adultos ou não, aprendemos, no mínimo, a questionar. (NANCHERY; BARRA, 2013, p. 166-167).

O cinema, compreendido a partir da pedagogia da imagem, configura-se, portanto, como uma atividade formativa comprometida com uma educação emancipatória e que pode começar a ser realizada desde a mais tenra idade como uma brincadeira, pois, cinema se aprende fazendo. Interativo, atrativo, dinâmico, problematizador, instigador, o cinema é uma atividade formativa que vitaliza e oxigena a educação.

3.2.Possibilidades formativas: oficinas de cinema

A partir da conceituação de cinema de Walter Benjamin e da pedagogia da imagem de Jean-Luc Godard, fizemos o exercício prático de apontar algumas possibilidades de uso pedagógico do cinema em situações de ensino-aprendizagem. Não é o objetivo deste trabalho afirmar que existe um modo único de trabalhar o cinema no ambiente escolar, nem o de elaborar um roteiro ou ementa fixos para o trabalho com o cinema, mas elencar possibilidades, algumas já presentes no texto, de intervenções formativas a partir dos conceitos de cinema trabalhados visando a formação de sujeitos críticos, criativos e emancipados.

Como já delineado na introdução, não se considera aqui a possibilidade de uso do cinema como pedagogia do transporte, isto é, como meio de ilustrar um conteúdo. Portanto, parte-se da tese de que o cinema é portador de um valor pedagógico intrínseco e de uma pedagogia da imagem, conforme se entende em Godard e Benjamin.

O trabalho do filme, o filme como local de trabalho, local de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. Se até hoje não apreendemos seus ensinamentos e continuamos a reproduzir a estética industrial, meras "representações imagéticas falantes", como diz Piaget, é

talvez por desconsiderarmos o verdadeiro alcance da linguagem cinematográfica e audiovisual. (LEANDRO, 2001, p.31)

Assim, compreendendo que o cinema fala sobre a realidade do ser humano do século XXI e que pode se constituir como uma atividade formativa em si mesma, ele pode ser trabalhado na educação como um meio de suscitar o pensamento e a reflexão na formação de pessoas emancipadas e críticas. Do mesmo modo que a filosofia e a sociologia, a arte cinematográfica merece ter seu espaço no currículo escolar. Se parece utópico essa inclusão, ao menos, com o crescimento do ensino integral, seja por parte das escolas, públicas ou particulares, ou das Organizações da Sociedade Civil, o trabalho formativo a partir do cinema se oferece como uma possibilidade real e factível.

Defender a importância do cinema no percurso educacional não significa necessariamente afirmar a necessidade de se criar mais uma disciplina para compor obrigatoriamente o currículo escolar. Uma vez que se partisse para essa vertente, corre-se o risco de acontecer o mesmo que vem ocorrendo com disciplinas como sociologia e filosofia, que são, muitas vezes, lecionadas por professores sem formação na área e, ao invés de se tornarem chaves para a ampliação do pensamento, tornam os componentes curriculares enfadonhos e criam um distanciamento em relação a matérias tão importantes.

O trabalho formativo a partir do cinema não deve também se enquadrar na rigidez de uma disciplina, pois não convém que a arte seja limitada por obrigações curriculares. Portanto, a criação de oficinas de cinema pode tornar o trabalho mais aberto, livre e, sem a pressão de avaliações, prazeroso para os estudantes. O trabalho com o cinema por meio de oficinas pedagógicas também se liga ao conceito de educação reflexiva conceituada nessa pesquisa.

As oficinas pedagógicas possibilitam um processo educativo composto de sensibilização, compreensão, reflexão, análise, ação, avaliação. Esse trabalho concebe o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito de sua história e da História, como agente de transformação de si e do mundo e como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa. (EDUCAÇÃO INTEGRAL)

As oficinas de cinema são assim uma possibilidade formativa também enquanto metodologia que permite uma construção conjunta do saber, que faz a junção entre teoria e vida e que tem como ponto forte a dialogicidade entre educador e educando. Essas características corroboram para uma educação emancipatória e libertadora. Cabe ao educador

estar bem preparado para fazer a mediação deste processo, mas não como aquele que detém o conhecimento, mas como aquele que dinamizará o processo de ensino-aprendizagem, que terá elementos para contribuir e guiar a reflexão, mas que também vai ouvir e aprender com os participantes da oficina. A ação educacional por meio das oficinas não se configura apenas no modo construtivista e nem no da simples transmissão de conhecimento, mas em uma terceira via que conjuga essas duas compreensões.

A ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer. Isso implica criar ambientes de aprendizagem onde haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação. Portanto, a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. Ou seja, como criar situações de aprendizagem para estimular a compreensão e a construção do conhecimento. (VALENTE, 2014, p.144)

Mais uma vez é ressaltada a importância de que o educador esteja bem preparado para realizar essa oficina, caberá a ele a missão de sempre lembrar que o foco do uso da tecnologia, neste caso específico o cinema, é educacional e o de saber realizar a gestão e o acompanhamento da aprendizagem. Como o cinema é uma arte, para mediar com maior eficiência essas oficinas, além de um bom preparo técnico e de um bom embasamento teórico, o educador precisa ter uma grande sensibilidade na condução deste trabalho pedagógico para saber a hora de intervir, de corroborar com conhecimentos, mas sem tolir ou inibir a sensibilidade e a criatividade dosicineiros.

Mais uma vez isso evidencia a necessidade da formação estética durante a formação dos docentes. Uma educação problematizadora e não bancária, depende de professores que não dominem apenas um conteúdo fechado e pronto que precisa ser entregue aos seus alunos. Mais do que simplesmente um conteúdo, o profissional da educação deve possuir um saber docente, isto é, um saber que se relaciona com a própria identidade do professor, com sua experiência de vida, com suas relações profissionais e com dos demais atores que estão com ele na escola. Esse saber requer sensibilidade e abertura para novas e constituintes experiências que a cada dia vão agregando e construindo esse saber, que nunca é um produto pronto e acabado.

Essa sensibilidade docente deve ser construída e constantemente desenvolvida a partir da experiência, do resgate dos sentidos corporais, como dito no primeiro capítulo. A formação estética ou, melhor, a experiência estética precisa se fazer presente na formação inicial e

permanente dos professores. Assim, se inicia um círculo virtuoso, uma vez que professores conscientes e sensibilizados se preocupam em formar estudantes igualmente conscientes e sensibilizados.

3.2.1. Propostas de oficinas de cinema

Após trabalhados os conceitos que permitiram compreender que o cinema pode ser utilizado como atividade formativa com base numa educação que visa a emancipação do estudante, agora é necessário elencar possibilidades concretas para a criação de oficinas de cinema nos ambientes de ensino-aprendizagem. A partir das referências teóricas abordadas anteriormente é possível inferir que uma oficina de cinema coerente com uma pedagogia da imagem necessita de, ao menos, três momentos fundamentais: aprender sobre cinema, ver e discutir filmes e produzir filmes/vídeos. Evidentemente, que se esses momentos vão constituir uma única oficina ou serão trabalhados distribuídos em diversas oficinas que se complementam, depende de cada contexto e realidade em que ela for inserida. Porém, para ser coerente, sobretudo, com a pedagogia da imagem godardiana, os três momentos são fundamentais e se complementam.

a. Aprender sobre cinema

Ao tratar o cinema como atividade formativa é fundamental que o próprio cinema seja problematizado com os estudantes, para que se possa ampliar a compreensão do que é o cinema. Grande parte dos estudantes pode carregar consigo apenas a visão do cinema como meio de entretenimento e ao se questionar sobre os filmes que costumam assistir é bem provável que a lista inclua filmes de super-heróis, algumas animações infantis e alguns outros filmes clichês de comédia romântica, ação e terror, a maioria oriundas de um cinema hollywoodiano e, no mínimo, sem os compromissos pedagógicos que se espera de uma oficina de cinema no âmbito educacional.

Obviamente com o conteúdo adequado a cada idade de grupo de alunos que vierem a compor a oficina de cinema, aprender sobre o que é o cinema, suas origens, suas possibilidades e os diversos tipos de cinema que se pode realizar é condição sine qua non para a utilização do cinema com fins pedagógicos. É a partir da construção dessa base que os estudantes vão construindo ferramentas para poderem não só assistir os filmes, mas poderem ler e questionar os mesmos.

Duarte, por exemplo, insiste em recomendar o arsenal teórico-conceitual de Metz como o caminho adequado para as análises de filmes. Para Metz, filmes podem ser lidos e analisados como textos, e assim fravvionando suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos, de acordo com os objetivos que se quer atingir. Ultrapassa no entanto essa textualidade ao levar em conta as condições de produção do mesmo, com o máximo possível de referências. Com isso, a autora quer dizer que o espectador deve ter acesso a informações que lhe permitam identificar o contexto em que o filme foi produzido pois, para ela, o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça ao menos um pouco de história e teoria do cinema. Para tal, noções de luz, câmera, enquadramento e ação, e as múltiplas composições de montagem para dar sentido à cena são importantes porque, às vezes, as imagens se ligam em fios invisíveis. (CHRISTOFOLETTI, 2009, p.605)

A própria definição de cinema trabalhada nesta pesquisa a partir da concepção de Walter Benjamin também se configura como material importante para esse momento da oficina de cinema. A articulação benjaminiana, a partir de um caminho histórico do desenvolvimento da arte e de suas modificações a partir do encontro com o desenvolvimento tecnológico, constitui base teórica sólida e capaz de expandir a visão de cinema dos estudantes.

Esse ponto de apropriação da arte cinematográfica é importante para que se estabeleça o prisma de cinema que será utilizado na oficina. Portanto, em vista de uma formação estética e, mesmo de uma formação cultural, é preciso que se opte por um cinema comprometido com o pensamento, a reflexão, a apropriação de novos conhecimentos que sejam importantes para a formação cidadã, crítica e criativa dos alunos.

Além da história do cinema e suas ramificações, outro ponto fundamental deste momento é o de aprender a linguagem do cinema. Da mesma forma que para se escrever uma redação, primeiramente é necessário se alfabetizar a criança, juntar as letras, juntar as palavras, compreender o sentido das frases, ou seja, é um processo gradual e progressivo, assim também os estudantes devem ser “alfabetizados” na linguagem cinematográfica e ir se apropriando dos conceitos cinematográficos.

Existem conceitos básicos que precisam ser trabalhados como os planos e suas diversas possibilidades, os cortes, as diversas possibilidades de montagem, de roteiros, de composição de imagens, de movimentação de câmera. Existem muitos materiais que podem servir de base teórica para esse estudo, porém, como a proposta da realização de oficinas é mais aberta do que uma ementa disciplinar, é importante que esse saber seja construído

permeado por atividades práticas, que despertem os estudantes e não tornem maçantes esses momentos.

De modo prático e propositivo esse primeiro momento, aprender cinema, tem como foco a apropriação do conhecimento sobre a origem do cinema, seu significado e suas possibilidades e uma introdução à linguagem cinematográfica. Para que isso seja feito de modo a unir teoria e prática, o livro “Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos” do departamento de cinema da Universidade Federal Fluminense, traz uma série heterogênea de propostas lúdicas que tem como foco propiciar aos estudantes uma primeira experiência com técnicas e com a linguagem audiovisual, sem perder de vista o caráter educacional e formador de pessoas comprometidas com a realidade social.

Inventar com a diferença é um projeto que parte de um sonho de muitos que trabalham com cinema, com os direitos humanos e com a educação e esperamos que o trabalho aqui concentrado ajude a levar o cinema para a escola, e também para fora dela, estimulando um mundo mais justo, diverso e democrático. (MIGLIORIN et al., 2014, p.13)

Esta pesquisa tem como um ponto característico a articulação de saberes para responder a problemática que a move. Por isso, as propostas aqui feitas não tem a necessidade de serem pioneiras, a pretensão desta pesquisa está justamente nessa articulação, não só de conceitos, mas de outras pesquisas, em vistas de indicar possibilidades formativas que correspondam a pedagogia da imagem godardiana e da concepção de cinema de Benjamin. As propostas aqui elencadas, bem como outras que podem ser articuladas posteriormente, devem estar em consonância com o prisma defendido nesta pesquisa.

b. Ver e discutir cinema

Uma vez estabelecidas às bases de concepção de cinema e introduzido os estudantes na linguagem cinematográfica, o trabalho da oficina deve, agora, voltar-se para a prática de ver e discutir os filmes. Através do prisma de uma pedagogia da imagem, dentro do contexto de uma educação emancipatória, esse passo não se reduz a simplesmente assistir um filme descompromissadamente e no final dizer se gostou ou não, mas ir desenvolvendo a capacidade de ler as imagens, deixar-se tocar e interpelar por elas e reagir às mesmas.

Neste ponto, o primeiro passo não é a escolha do filme que será refletido, mas qual a questão problema que será discutida, visto que o critério, já trabalhado anteriormente, para a

escolha dos filmes é que eles precisam conter valores estéticos e características que sejam capazes de desenvolver nos alunos o pensamento e uma atitude crítica diante da realidade.

Num primeiro momento, quando os estudantes ainda estão adentrando nesta concepção, é compreensível que essa escolha seja feita pelo educador responsável e seja proposta ao grupo, tanto do tema, quanto do filme correspondente ao mesmo. Contudo, com o decorrer da oficina e a gradual internalização da pedagogia da imagem, é possível que esses dois passos sejam feitos em conjunto com os estudantes, o que já possibilita o início da reflexão e da discussão sobre o tema antes de assistir o filme.

O educador tem um papel muito importante nesse momento, o de preparar os estudantes para a discussão, para estarem preparados para ouvirem e respeitarem opiniões diferentes, para que haja um ambiente propício para troca de ideias, onde sejam discutidos ideias e não pessoas, de que não precisam chegar a uma resposta única e de consenso. Esses valores precisam ser trabalhados na oficina, mas, certamente, o reflexo deste exercício contribui para a formação cidadã, para a vida em sociedade e para a democracia.

Outra missão do educador é a de criar experiências educativas onde os estudantes permitirem-se tocar pelas imagens do filme que será assistido. Isto não quer dizer deixar-se convencer por alguma ideia ou conceito, mas para fazerem uma suspensão do juízo que carregam e tentarem compreender os argumentos que são postos, o que requer abertura de possibilidades, para que possa fazer um exercício de reflexão e embate saudável de ideias num segundo momento. Em outras palavras, é preciso educar os estudantes para saberem ver, ouvir, sentir.

Como se pode perceber, novamente, o educador tem um papel fundamental para a condução do trabalho de uma oficina de cinema comprometida com a pedagogia da imagem, o que evidencia que essa concepção de formação estética trabalhada e defendida nesta pesquisa deve também compor o processo de formação docente nos cursos superiores e as capacitações que são dadas na formação continuada dos professores.

Após a escolha da temática e do filme e antes da sua exibição, é preciso que o educador assista previamente os filmes, informe-se sobre outros dados que são relevantes diante das problemáticas que serão levantadas e estude modos de potencializar as discussões posteriores. Contudo, o educador não deve condicionar os estudantes em nenhuma vertente antes e nem depois do filme, para permitir um exercício mais rico e democrático.

A exibição do filme pode ser feita completa ou por partes, a depender da duração do filme e do tempo disponível para cada oficina. Importante é lembrar que o filme não é usado para o entretenimento, mas comprometido com a lógica de Godard, deve ser utilizado para a

reflexão. Deste modo, é preciso que o educador tenha sensibilidade para programar a exibição. Caso o filme tenha muitas questões e uma duração maior, assistir a trechos e refletir sobre o que foi visto pode ser mais rico do que ver o filme completo e não conseguir aprofundar todas as vertentes possíveis.

A reflexão a respeito do filme não pode ser superficial, Andrade e Ricardo propõe que ela seja feita pelo método da desconstrução, que encontra ressonância nas concepções tratada nesta pesquisa.

Refletir a respeito de um filme é destrincha-lo de modo a compreender as suas ideias e a sua ideologia, percebendo o que há de implícito nas entrelinhas e que não se nota assistindo uma única vez, ou seja, implica em desconstruir o filme para compreender melhor todo o conjunto de elementos peculiares do enredo. Desse modo, esta desconstrução é a finalidade da análise, que se estabelece entre os elos dos diversos elementos existentes em um filme, o que resulta em debates mais ricos e melhores contextualizados. (ANDRADE; RICARDO, 2016, n. p.)

O diálogo sobre o filme pode ser o mais aberto possível, cada pessoa tem que se sentir livre para expressar o que sentiu e leu do filme. Assistir com um rascunho de anotações pode ajudar muito para que no diálogo sejam abordados os mais diversos aspectos, um detalhe que escapa a um, pode ser lembrado por outro. A fim de evitar generalizações, os relatos podem ser feitos em primeira pessoa.

Após uma primeira rodada de partilhas, o educador pode partilhar outros dados e conhecimentos que venham enriquecer o diálogo e a construção do conhecimento. E o debate deve continuar de maneira saudável e aprofundando os temas em questão, sem a necessidade de se chegar a uma conclusão única. Afinal, a oficina deve ser lugar para a pluralidade e a diversidade.

No final desta atividade, como os filmes tratam de problemas que falam a realidade dos presentes, é importante pensar gestos concretos que nasçam desta reflexão. As pistas de ação podem ser tornar propulsores de uma mudança significativa na vida dos estudantes e, conseqüentemente, na sociedade de um modo geral.

Essa estrutura narrada deriva da reflexão a cerca dos conteúdos teóricos de Benjamin e Godard, como também da leitura de outros relatos de oficinas de cinema, bem como da experiência do próprio pesquisador no grupo de estudos de cinema, Cinema com Vida, da Universidade Federal de Lavras. Inclusive, foi neste espaço de reflexão que nasceu o interesse pela obra de Jean-Luc Godard que se tornou base para esta investigação.

Outra referência importante e que pode servir de base para uma oficina de cinema compromissada com a pedagogia da imagem é a plataforma VideoCamp. Essa plataforma é mantida por uma Organização da Sociedade Civil, Instituto Alana, e a produtora Maria Farinha Filmes e reúne filmes de impacto social numa perspectiva de utilização do cinema como caminho de transformação pessoal e social. Na plataforma são disponibilizados muitos filmes, de modo gratuito, para exibições públicas e para o uso em situações de ensino-aprendizagem.

Os filmes disponibilizados tem como temas causas urgentes, que retratam situações que precisam ser destacadas, que ampliam o olhar para temas sensíveis e que, sobretudo, promovem um mundo mais justo, solidário, sustentável e plural. Existem muitos filmes que tratam de temas como: diversidade sexual, cidadania, direitos humanos, sociedade de consumo, meio ambiente, dentre outros. São filmes, que em geral, correspondem aos anseios do cinema proposto por Benjamin e a pedagogia da imagem de Godard. Alguns destes filmes possuem uma trilha de investigação com sugestões de atividades que podem e devem ser adaptadas as necessidades de cada turma, com roteiros de aplicação, dados para ampliar a realidade e links com outros conhecimentos.

Sinteticamente, a oficina de cinema deste segundo momento com base na pedagogia da imagem godardiana e no conceito benjaminiano de cinema, pode ser estruturada da seguinte forma:

1. Escolha da temática: é importante que seja uma questão problema atual e que fale a realidade dosicineiros.
2. Escolha do filme: o filme deve corresponder aos critérios estéticos e pedagógicos propostos.
3. Preparação do conteúdo: o educador deve pesquisar outras referências e informações sobre a temática a ser abordada para trazer mais elementos para a reflexão posterior.
4. Exibir o filme: a exibição deve ser programada de acordo com o tempo disponível para a oficina e a duração dos filmes, podendo ser exibido integralmente ou por partes.
5. Diálogo sobre o filme: é importante que todos expressem suas impressões sobre o filme. A partilha deve valorizar todas as formas de recepção, contemplando como o filme pode ter impactado cada sujeito.
6. Aprofundando a questão: o debate deve ser enriquecido pelos elementos preparados anteriormente pelo educador e discutido por todos.

7. Pistas de ação: o debate deve conduzir a pistas de ação que podem ser realizadas a partir da temática abordada. Podem surgir neste ponto temas para futuras oficinas.

Seguindo a metodologia de Godard em suas obras, essa proposta é apenas uma possibilidade, pontos podem ser acrescidos, modificados ou subtraídos. Cada contexto educacional precisa ser considerado e, qualquer que seja a proposta pedagógica, sempre precisa ser adaptada às realidades em que serão aplicadas.

Por último, a respeito dos critérios estéticos e pedagógicos para a escolha dos filmes, de acordo com o embasamento teórico da pesquisa, poderiam ser listados alguns parâmetros de referência:

1. Choques: os filmes que são portadores de choques que despertem a consciência e não que a anestesia, o que significa que o filme deve gerar e instigar a pensar e não simplesmente entreter.
2. Ampliação da realidade: os filmes que abordam um assunto ampliando a capacidade de compreensão do mesmo, desvelando elementos do inconsciente óptico.
3. Fragmentário: os filmes que resgatam elementos fragmentários da história que não estão escritos na história oficial, ou seja, o resgate de outros pontos de vista que são silenciados dentro de uma narrativa linear da história.
4. Estranhamento: os filmes que realizam mudanças de perspectiva a respeito do objeto tratado, esse estranhamento faz com que o objeto deixe de ser apenas visto, mas passe a ser problematizado pelo espectador.
5. Colagem: os filmes que se utilizam de recortes de outras áreas do conhecimento ou de outras artes para ampliar a abordagem do assunto tratado.

Os critérios elencados possuem uma relação intrínseca e se configuram como que em um mesmo critério visto de modos e facetas diferentes. Assim, estando o educador imbuído da perspectiva da pedagogia da imagem, ao reconhecer um destes critérios numa obra cinematográfica terá condições de realizar a escolha do filme. É importante ressaltar, que esses critérios apontam naturalmente para filmes não ficcionais, como por exemplo, para filmes do cinema-ensaio ou para documentários, porém, não se limita a essas abordagens cinematográficas, dependendo da forma como o educador trabalhar um filme, ele pode utilizar filmes ficcionais. Por exemplo, se um filme com uma narrativa linear e, naturalmente de choques anestesiadores, tiver elementos, partes ou situações que correspondam aos critérios elencados, o educador pode realizar o recorte da situação desejada, pode interromper a exibição no ponto que julgar necessário e realizar o debate. Godard afirma que a imagem é tão

forte e carrega um valor tão grande em si, que pode dizer coisas muito além das que foram programadas para dizer, caberá à sensibilidade de o educador captar essas nuances.

c. Produzir filmes/vídeos

O terceiro momento que deriva da pedagogia da imagem é o de colocar a mão na massa e de produzir vídeos e, futuramente, porque não, filmes. A partir de um conhecimento prévio do que é e das potencialidades que o cinema carrega e após a experiência de ler e discutir filmes, o último passo é começar a escrever com a câmera, escrever com as imagens. Se a sociedade do século XXI é uma sociedade que se forma e se transforma por meio das imagens, para ser autêntica, ela precisa além de aprender a consumir imagens, se expressar através delas.

Aprender a fazer cinema como se aprende a falar ou, mais especificamente, aprender a escrever cinema, faz parte do que entendemos aqui como a pedagogia godardiana. A escrita por meio das imagens (e dos sons) é uma essência na obra de Godard, que inverte a forma hegemônica da escrita do cinema – que parte das palavras para chegar às imagens e aos sons – que desde o início do cinema falado tem condicionado nossas formas de ver e ouvir. (SILVA, 2013, p.142)

O desafio é pensar não só a partir do cinema, como proposto no momento anterior, mas pensar e se expressar pelo cinema. Na atualidade, com as câmeras como que onipresentes na vida das pessoas, os recursos tecnológicos estão acessíveis e possibilitam que esse momento seja realizado sem grandes percalços.

Em relação ao método de filmagem, a como produzir os vídeos, muitos roteiros de como se fazer cinema podem ser encontrados e estão disponíveis. Contudo, seguindo a pedagogia da imagem godardiana, busca-se, agora, um norte para essa atividade a partir do método utilizado por Jean-Luc Godard. Assim, mais do que uma técnica de como produzir cinema, será possível colocar os estudantes em contato com a arte que é fazer cinema e, em se tratando de arte, é preciso não só o uso de técnicas, como de sensibilidade e intuição.

Godard narra assim seu processo de criação:

Começo tendo uma espécie de sentimento abstrato, de atração por alguma coisa que não compreendo bem, e o fato de ir filmar me faz verificar do que se trata, sob o risco de recuar ou mudar enormemente as coisas. Somente no fim posso efetivamente verificar se minha intuição era exata e, é claro, com frequência é tarde demais, eu diria que é um pouco como na pintura

moderna, onde se faz um ensaio, depois se apaga e se recomeça. (GODARD apud SILVA, 2013, p. 143)

Assim, é possível constatar, o que já foi tratado anteriormente, que não se parte de um roteiro pronto em que se buscam imagens para ilustrá-lo, mas, a partir de uma intuição, de uma questão, se capturam imagens e são as imagens que vão construindo a obra. Não há a indicação de qual é a próxima imagem a ser captada, é preciso ter sensibilidade para fruir a imagem e ir construindo o roteiro a partir dela. Aqui é o lugar para a experiência artística. Claro que os conhecimentos técnicos de corte, close, câmera lenta, câmera rápida, vão influir nessa construção e são elementos que fizeram parte do primeiro momento da oficina. E é assim, filmando, filmando, filmando e filmando que a obra vai se fazendo e se vai aprendendo a escrever com a câmera.

Isso dificilmente se aprende formalmente; aprende-se experimentando, fazendo, desafiando o desconhecido, surpreendendo-se com o outro numa relação lúdica de descoberta. É desse modo que as crianças, os jovens, criam. Não estão atentos a códigos de regras ou sintaxe nenhuma, mas elas existem, é claro, emergem e são descobertas no ato do fazer. Aparecem como problemas e indicam uma busca. Como disse Godard, há uma única regra. É uma regra que não se explica, que não se ensina, mas que se aprende, se descobre brincando, se inventa, no ato de fazer e ver cinema. (FRESQUET, 2013, p.172)

Portanto, se aprende a fazer cinema fazendo cinema. É fundamental que o educador compreenda bem essa concepção da pedagogia da imagem godardiana e ajude os estudantes a se expressarem a partir das imagens. Após a captação das imagens, o educador deve ajudar os estudantes a ir montando o filme. Sendo fiéis a Godard, na montagem podem aproveitar outras imagens que já tenha visto e estejam disponíveis na internet, podem utilizar frases de outros autores, pinturas, bem como qualquer elemento que vierem a sua mente para retratar e expressar aquela temática. Esse exercício não tem compromisso com a linearidade da narração. Se a educação não é linear, os estudantes não são lineares, a vida não é linear, por que o cinema precisa ser?

Sinteticamente, uma possibilidade de estruturação deste momento da oficina pode ser:

1. Escolha do tema: discutir com os estudantes um problema atual da sociedade ou da realidade deles que será o tema do filme e efetuar a escolha.
2. Pesquisar o tema: por meio de debates, pesquisas e tempestade de ideias elencar as várias possibilidades de abordagem do tema.

3. Escrever com câmera: capturar imagens que componham o mosaico de possibilidades levantado no ponto anterior.
4. Montagem das imagens: é nesse ponto que técnica e a fruição artística se mesclam, como baseados em Godard, não há um roteiro prévio para ser ilustrado, este momento requer sensibilidade e diálogo como compreender o roteiro que se manifesta a partir das imagens capturadas. Porém, um guia importante para esse momento é a utilização dos critérios estéticos e pedagógicos tratados no momento anterior, eles podem servir de inspiração para a montagem, para a busca de novos elementos e até mesmo para a captação de novas imagens.
5. A montagem não é um processo rápido e que seja feita de uma só vez, por isso deve ser trabalhada com calma e fruição estética. É um momento propício para desafiar os estudantes a sensibilidade do olhar, da escuta e dos próprios sentimentos e pensamentos. Para que esse momento não se torne cansativo e enfadonho, é importante que se inicie com vídeos curtos e que a medida que os estudantes forem se apropriando da linguagem cinematográfica e do método proposto possam ir desenvolvendo obras maiores e mais densas.

Esse terceiro momento pode ser realizado individualmente, em duplas, em grupos a depender das condições de cada situação de ensino-aprendizagem e todas variáveis envolvidas. Como dito anteriormente, não se quer aqui narrar uma forma única de realizar as oficinas de cinema, mas partilhar possibilidades que permitam que essa atividade formativa aconteça de modo a contribuir com uma formação estética compromissada com a formação de sujeitos emancipados, críticos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, influenciada pelo método godardiano, não quer afirmar que o cinema-ensaio ou a obra de Godard são a única possibilidade de resposta à problemática que motivou esta investigação. Porém, os paralelos e relações estabelecidas ao longo desta jornada levam a afirmar que são sim uma possibilidade, pretensiosamente inequívoca, de resposta a busca por um cinema que seja capaz de fazer sentido ao ser humano contemporâneo, corresponder a sua sensibilidade e provocá-lo a transformação por meio da reflexão e do pensamento.

Em relação à obra cinematográfica de Godard, é importante ressaltar que esta pesquisa está dando ênfase ao método godardiano de fazer e compreender o cinema e não, necessariamente, ao conteúdo abordado ou, até mesmo, defendido em algum filme. Essa ressalva é necessária para evitar qualquer reducionismo ou defesa de ponto de vista político ou ideológico, que não é o propósito desta investigação.

Por outro lado, um pressuposto que subjaz esse trabalho é de que na sociedade de massas é fundamental não aceitar qualquer sentença sem antes passá-la pelo crivo do questionamento e da crítica. Isso é fundamental para evitar extremismos e posicionamentos “apaixonados” que impedem o diálogo e a construção de consenso, fatores fundamentais para a vida em sociedade, sobretudo numa sociedade democrática. O que se tem visto a cada dia é o crescimento da intolerância, da violência e do preconceito e muito disso causado pela apropriação automática de discursos que tem dominado a mídia e, principalmente, as redes sociais.

Assistir um filme de Godard não é uma tarefa fácil ou que possa ser considerada prazerosa para quem apenas se apropria de narrativas tradicionais, condicionantes e tendenciosamente manipuladoras. Assistir Godard ou a qualquer filme que tenha como base o seu pensamento de cinema é ser desafiado a problematizar, a não aceitar a realidade descrita ou as premissas pregadas de modo inocente. Infelizmente, diante da correria cada vez mais frenética dos dias atuais e da apropriação impensada de muitos artefatos culturais, boa parte das pessoas tem destruída a sua capacidade de reagir criticamente e de modo consciente aos acontecimentos que marcam a sociedade, de forma especial, no campo político.

Numa sociedade marcada pelo avanço tecnológico, pela globalização, pelo domínio do capital e, conseqüentemente por um abundante fluxo de choques anestésicos, a educação, fulcro principal desta pesquisa, deve se preocupar não só em formar os estudantes com base numa educação bancária, como diria Paulo Freire, preocupada somente com conteúdos, mas

deve se preocupar em formar estudantes conscientes, críticos e reflexivos e isso por meio de uma formação estética que não permita o embrutecimento e resgate a sensibilidade.

A partir do pensamento de Benjamin, é possível afirmar que a dimensão estética da educação tem um grande valor ou, melhor, uma grande função que se junta à dimensão política para interpretar e agir nos dias atuais. Numa sociedade que cada vez mais deixou de usar a linguagem escrita para se compreender e se formar a partir da linguagem das imagens, não é possível mais aceitar que as escolas alfabetizem as crianças apenas para ler e escrever palavras, urge a necessidade de uma alfabetização imagética, a pedagogia da imagem é condição *sine qua non* para a formação de seres humanos críticos e conscientes no século XXI. Alfabetizar na formação estética, é adentrar o campo da linguagem não-verbal, na linguagem da arte, é expandir os horizontes da educação para o campo da arte, para a realização de processos educacionais livres e criativos.

Diante dessa necessidade, essa pesquisa problematizou como se fazer isso por meio do cinema e encontrou na obra de Jean-Luc Godard uma resposta coerente e desafiadora. Coerente, pois está comprometida com o pensamento, a criticidade, o questionamento e a problematização, não quer convencer ninguém de alguma resposta pronta e nem manipular as consciências. Desafiadora, porque não é um método pronto como uma receita de bolo e justamente nesse fato reside sua força e seu potencial.

A pedagogia da imagem godardiana exige sensibilidade, reflexão, fruição, sensibilidade. Outrossim, pode passar a impressão equívoca de que é apenas pegar uma câmera e sair filmando, esse é apenas um dos passos, mas na montagem, sobretudo no uso das colagens, o método de Godard exige pesquisa, apropriação de outras artes e saberes e estar “alfabetizado” na linguagem estética.

Evidentemente outras respostas igualmente válidas a essa problemática podem ser encontradas. Não é de modo desprezioso e inconsciente que a palavra “possibilidade” aparece com muita frequência nesta pesquisa. Mais do que uma simples palavra, possibilidade torna-se, nesta pesquisa, um conceito que aponta para a multiplicidade e a pluralidade. O método de Godard acabou não sendo apenas um dos temas de investigação, mas foi influenciando o método e a escrita desta pesquisa no decorrer de sua jornada. Assim, o problema continua em aberto e novas pesquisas e possibilidades de respostas são bem vindas e enriquecem o diálogo. O mesmo é válido para as propostas de oficinas desenhadas. As oficinas apontam um caminho possível a partir da análise do método de Godard, porém, considerar esses apontamentos como roteiros prontos e acabados é ir na contramão da pedagogia godardiana.

As respostas que foram sendo encontradas ao longo da pesquisa, como também durante as disciplinas do mestrado e os grupos de estudo, acabaram apontando para uma problematização que transcende a que motivou esta pesquisa, mas que a permeia o tempo todo, que é: como educar para a sensibilidade nos dias atuais? Ou, ainda: Como praticar uma formação estética, educando os sentidos e desenvolvendo a percepção sensorial e cultural dos estudantes?

Deste modo, não só outras possibilidades do uso do cinema na educação precisam ser problematizados e pesquisados em novas vertentes, como também, a apropriação dos outros campos que compõe o mundo das artes. A formação estética precisa se fazer presente também por meio da literatura, da poesia, das pinturas, da música, da dança, do teatro e de todas as demais artes. E, assim como proposto nesta pesquisa, não só como temas a serem estudados como se estuda um conteúdo externo a sua realidade, mas devem ser experienciados, tocar a vida do estudante ao longo de seu processo de formação educacional. A educação que visa a formação de um ser humano liberto, crítico e criativo não pode deixar de levar em consideração e de dar a devida atenção a formação estética.

O processo de mercantilização da educação cada vez maior e o descaso com a educação pública, tem levado a formação de sujeitos que, na melhor das hipóteses, tem muitos conhecimentos, mas não desenvolveram a capacidade de articular esses conhecimentos entre si e muito menos com a vida. Na educação particular, as escolas competem para se vender como as que mais aprovam seus alunos em cursos superiores. Na educação pública, as escolas, quando não sucateadas, estão superlotadas e seus professores, mal remunerados, sobrecarregados de trabalho.

A formação docente carece de atenção, tanto na formação inicial do profissional, enquanto está cursando sua graduação, quanto na oferta de capacitação continuada. Essa formação não pode ser marcada apenas por conteúdos técnicos e pragmáticos. A formação estética precisa fazer parte da preocupação constante dos educadores. Afinal, como formar os estudantes para a leitura e interpretações de imagens com professores “embrutecidos” e “anestesiados”?

Essas preocupações podem parecer inocentes ou utópicas, mas o que seria da vida sem as suas utopias? O que seriam os sorrisos das crianças sem a sua inocência? Não só a educação, mas vida carece por arte, cultura, diálogo e reflexão. Como pode ser retratado ao longo deste trabalho, é claro que a tecnologia e os seus avanços não são vilões destas utopias, mas a sua apropriação impensada e seu uso desmedido com certeza as comprometem.

Urge avançar com as tecnologias, sem deixar a beleza da poesia!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A.; RICARDO, R. P. T.. **Cinema, educação e tecnologia: contribuições pedagógicas de um projeto de extensão.** Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação, Boituva, SP, jun., 2016.
- AUMONT, J.. **As teorias dos cineastas.** 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BETLINSKI, C. . **Notas sobre cinema e experiência de formação estética.** In: Bruno Pucci; Belarmino Cesar Guimarães da Costa; Nilce M.A. de Arruda Campos; Luzia Batista Oliveira Silva. (Org.). *Atualidade da teoria crítica na era digital.* 1ed. São Paulo: Nankin Editorial, 2016, v. 4, p. 118-128.
- BONDÍA, J. L.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, vol. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.
- BUCK-MORSS, S. **Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin.** In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BUCK-MORSS, S.. **A tela do cinema como prótese de percepção.** Desterro: Cultura e Barbárie, 2009.
- COHN, G. **A pedagogia da montagem de História (s) do cinema, de Jean-Luc Godard.** In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). *Godard e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 121-138.
- COSTA, B. C. G. **Indústria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade.** In: PUCCI, B. (Org). *Teoria Crítica e Educação.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p.177-197.
- COUTINHO, M. A.. **Walter Benjamin, o cinema, a civilização da imagens e Jean-Luc Godard.** Revista Alpha, UNIPAM, Patos de Minas, MG, núm. 9, p.269-277, nov. 2008.
- _____. ; MAYOR, A.L.S. (Orgs). **Godard e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CHRISTOFOLETTI, R. **Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação.** Educação, Santa Maria, RS, v. 34, n. 3, set./dez., 2009.
- DOMINGUES, G.R.. **Sonoridades godardianas: uma breve análise do som de Pierrot le fou. Sobre uma educação da escuta no cinema.** In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). *Godard e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.69-80.
- DUARTE, R.; ALEGRIA, J. **Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, vol. 33, núm. 1, p. 59-79, jan./jun., 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa-3**. Artmed Editora, 2008.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRESQUET, A.. **Infância por infância: autorretratos de setembro. Inspirações em JLG/JLG: Autorretrato de dezembro**. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.169-182.

GOMES, P.A.. **Godard e a educação do olhar**. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.51-58.

GONÇALVES, R. **Walter Benjamin e a importância do cinema na modernidade**. *Existência e Arte*, São João Del Rei, MG, n. IV, p.1-8, jan./dez. 2008.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. *Comunicação & Expressão*, São Paulo, SP, n. 21, p. 29-36, maio/ago. 2001.

_____. **Histórias de montagem, montagens da História (Godard e os arquivos)**. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.109-120.

_____. **Lições de roteiro, por JLG**. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 24, n. 83, p.681-701, agosto, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A.. **O Filme-Ensaio**. In: INTERCOM. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2 a 6 set. 2003. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1868450877361748090053890711836232551.pdf>

MANEVY, A. **Nouvelle Vague**. In: MASCARELLO, F. (Orgs.). *História do Cinema Mundial*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MARCELLO, F. A.. **Jean-Luc Godard e o ser da imagem**. ETD, Campinas, SP, v.18, n.2, p.437-457, abr./jun., 2016.

MIGLIORIN, C. et al. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói,RJ: Editora da UFF, 2014.

NANCHERY, C.; BARRA, R.. **Godard e a infância: uma aproximação possível?** In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.157-168.

NORONHA, R. **Godard, nosso educador**. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.27-38.

OFICINAS. **Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

OLIVEIRA, P. C.. **Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno**. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, v.1, 2009. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf

OUBIÑA, D. (Org). **Jean-Luc Godard: el pensamiento del cine**. 2 ed. Buenos Aires: Paidós, 2014.

PUCCI, B.. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Comunicações: caderno do programa de pós-graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, SP, ano 07, n.2, dez., 2000.

RIBEIRO, D.M.. **As imagens dialéticas de Walter Benjamin na montagem de Godard**. *Paralaxe*, São Paulo, SP, v.4, n.1, p.22-47, 2016.

SILVA, M. C. M.. **A reinvenção do (s) cinema (s) na formação do espectador contemporâneo: pedagogia godardiana**. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A.L.S. (Orgs). **Godard e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.139-156.

SIMÃO, Luciano Vinhosa. **Espaço da imagem, espaço do corpo: Benjamin revisitado**. In: OLIVEIRA, L.S.; D'ANGELO, M. (Orgs.). **Walter Benjamin: arte e experiência**. Rio de Janeiro: Nau; Niterói, RJ: EdUFF, 2009.

TEIXEIRA, F. E. (Org.). **O Ensaio no Cinema: formação de um quarto domínio das imagens na cultura audiovisual contemporânea.** 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (Orgs.). **A escola via ao cinema.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

TRAMONTIN, B. K.; CERNICCHIARO, A. C. **Estética e anestésica: a experiência e o choque no cinema.** Revista Científica Ciência em Curso, Palhoça, SC, v.5, n. 16, p. 61-66, jan./jun. 2016.

VALENTE, J.A.. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.** Revista UNIFESI, vol.1, n.1, p.141-166, 2014.

VASCONCELLOS, J. **A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema.** Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, vol. 33, núm.1, p.155-167, jan./jun., 2008.