
ATO ÉTICO E ATO ESTÉTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PEDAGOGIA DO OLHAR POR MEIO DO CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Marina Alvarenga Botelho¹
Marco Antonio Villarta-Neder²

Resumo: Essa pesquisa, no LEDISC/UFLA³, empresta de Rubem Alves o termo “pedagogia do olhar” como um *ensinar a ver*, aprender a olhar o cinema, refletindo sobre a mediação entre cinema brasileiro e cinema clássico industrial-comercial norte-americano. Para Bakhtin, a unidade da responsabilidade do sujeito supõe relação indissociável entre arte (ato estético) e vida (ato ético). Pretende-se discutir implicações dessa relação na formação de professores. Metodologicamente, é uma análise qualitativa-descritiva-interpretativa: os analistas assumem-se sujeitos produtores de sentidos e implicados eticamente no ato da análise. Os resultados são a produção acadêmica sobre essa conjunção na leitura audiovisual e na formação de professores de Letras.

Palavras-chave: 1. Pedagogia do olhar. 2. Ato ético. 3. Ato Estético. 4. Círculo e Bakhtin. 5. Cinema.

Introdução

Há maneiras diversas de se pensar a cena audiovisual. Em alguns referenciais teórico-epistemológicos o sentido da cena é visto como uma decorrência de seus elementos estruturais. Mais do que isso, para muitos desses referenciais não há, no interior deles, relevância na discussão das implicações éticas da constituição do texto fílmico e da função do espectador.

Diferentemente dessa abordagem, nesse texto, partimos do pressuposto de que os sentidos de uma cena audiovisual são constituídos por um diálogo entre os signos presentes no mundo da equipe autoral de um filme e os signos presentes no mundo do espectador. Mais que isso, que esse diálogo é aprendido na vivência sociocultural e histórica desses sujeitos.

Nesse âmbito, é objetivo dessa discussão analisar como determinadas tradições de construção de textos fílmicos (nesse caso, o *cinema brasileiro* e o *cinema comercial norte-*

¹ Mestre. Universidade Federal de Lavras. Email: inabotelho@gmail.com

² Doutor. Universidade Federal de Lavras. Email: villarta.marco@dch.ufla.br

³ LEDISC/UFLA – NÚCLEO DE ESTUDOS – LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTOS DISCURSIVOS E SEMIOLÓGICOS DIVERSOS.



americano, hollywoodiano) dialogam com a experiência do espectador. Além disso, analisar como esse diálogo empreende uma ação pedagógica. Por fim, como se pode conceber uma *pedagogia do olhar*, nos termos de Rubem Alves, numa relação de compromisso entre o ato estético da construção e recepção do filme e do ato ético das implicações de sua visualização.

Quais as possibilidades de trabalharmos a educação estética na formação de educadores por intermédio do cinema (brasileiro)? Instrumentalizando os educadores no que diz respeito a sua utilização como método para o ensino de conteúdos de componentes curriculares formais como História e Geografia? Como explorar os elementos do cinema (brasileiro) nessa formação estética na docência?

Com base nessas questões, sentimos necessidade de pegar emprestado o termo “pedagogia do olhar” de Rubem Alves, que chama a atenção para “ensinar a ver”. O autor narra um episódio em que uma pessoa que corta cebolas todos os dias, de forma automática, um belo dia tem um “estalo” e passa a perceber como é bonita a cebola, com seus anéis, tendo assim, uma mudança de olhar perante algo que lhe parecia banal e cotidiano. Nos apropriamos de seu termo pensando em ensinar os educadores a enxergarem o cinema como um todo, englobando os sentidos e, principalmente, o olhar na direção daquilo que ele pode oferecer no processo de formação.

Aborda-se, assim, cinema, portanto, a partir do contexto de que ele é uma obra completa, capaz de suscitar diferentes camadas de significação, sentidos e pensamentos, “o trabalho escolar é desafiado em sua capacidade de formar leitores de imagens que saibam dar sentido estético e ético ao modo como produzimos conhecimentos na contemporaneidade” (MEDEIROS, 2011, p. 154).

Essa produção de conhecimentos contemporânea engloba entender as mudanças que acontecem em todo universo do audiovisual, de amplitude global e que se caracteriza por:

[...] transformações recentes nas esferas de produção, de difusão e de armazenamento, além de uma nova configuração dos mercados pelos quais escoam as obras e dos meios alternativos pelos quais circulam também manifestações audiovisuais desvinculadas de preocupações mercadológicas [...] (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 83).

Diante disso, observa-se também que, mais do que nunca, crianças, jovens e adultos têm acesso e familiaridade com os equipamentos necessários para uma produção, o que possibilitaria o surgimento de milhares de pequenos cineastas amadores. Afinal, quem nunca filmou algo pelo celular, e ainda por cima, acabou divulgando nas redes sociais?

Trabalhar esse universo com futuros educadores se apresenta como uma poderosa ferramenta a caminho de uma educação mais abrangente e humanizada. Entendemos



formação de professores como um processo contínuo que envolve não só o aprendizado de conteúdos e metodologias, mas a construção, pouco a pouco, de uma formação cultural, pessoal e reflexiva. Essa educação pode estar presente já desde o início da formação de professores, uma vez que durante esse processo o estudante ainda está construindo significações e experiências e tomando decisões que o acompanharão durante toda sua trajetória.

A discussão presente neste artigo funda-se em uma reflexão sobre os elementos constitutivos da noção de se trabalhar com uma “pedagogia do olhar”, tanto do ponto de vista dos pressupostos teórico-epistemológico-axiológicos da relação responsável entre sujeitos, quanto do próprio ato de se ver ou de se representar esse olhar pela maquinaria fílmica. A metodologia aqui empregada consiste numa abordagem qualitativa, de caráter analítico-descritivo-interpretativista.

1. Pressupostos teóricos

1.1. Educação audiovisual

Rubem Alves (2004) aponta um caminho para despertar a sensibilidade por meio da arte: “abrir os olhos”. É passar a ver para além do que está dado, ou em outras palavras, aguçar a percepção. O autor propõe, portanto, a formação de um professor sensível, que aprendeu a “olhar”. Defende ele: “a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (s/p).

Sendo assim, aprender a “olhar” é um processo necessário e urgente. Em relação ao cinema, Alvarenga ressalta que “aprender a olhar é, então, aprender a não apenas extrair a informação – narrativa, temática, funcional – da imagem, mas aprender como ela expressa, por si mesma, um estímulo ao pensamento” (2011, p. 215).

Dito isso, uma educação para o cinema (pensando-se aí também outros produtos audiovisuais que se baseiam no universo cinematográfico) deveria ser uma educação integral: forma, conteúdo, contexto, linguagem, estética, política... Abordagens sobre o todo de uma obra. Isso porque o próprio conceito de *cinema* é um conceito plural, como pontua Fantin (2009) ao debruçar-se sobre a pergunta: “o que é cinema para nós?” É arte, entretenimento, indústria, cultura? É narrativa, linguagem, dispositivo? É instrumento, meio ou fim? Enfim, quais dessas perspectivas estão mais presentes na educação?” (FANTIN, 2009, p. 206). “Devido



à riqueza potencial formativa do cinema, esta dimensão de recurso e instrumento didático é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola. O problema é quando o cinema é reduzido a isso no espaço formativo do ambiente escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 165).

Ao pegarmos “a deixa” da última pergunta levantada, percebe-se que o uso do cinema em sala de aula se baseia mais como um instrumento para ensino de conteúdos formais das diferentes disciplinas escolares, do que a utilização de uma educação *para* o cinema. E, aliás, qual cinema tem sido utilizado nas salas de aula? Há espaço para outros cinemas que não os *hollywoodianos*?

Ao utilizar o cinema como ilustração de algum assunto em sala de aula, perde-se muito do potencial do *cinema*. Ocorre que não se oferece a oportunidade de entendê-lo na sua completude e aprender a “lê-lo” a partir de elementos de sua própria linguagem, de destrinchar as camadas de significação, o ato do processo criativo, o contexto histórico-político do filme, dentre outros elementos.

Como foi o cinema de narrativa clássica⁴ o que mais se naturalizou e se difundiu mundialmente, pouco se tem acesso e aceitação aos cinemas experimentais, de vanguarda ou nacionais, cinemas criativos, identitários, independentes, que criaram sua própria linguagem. É difícil caracterizar esse tipo de cinema, que não é produzido com o intuito único de ser objeto de entretenimento para gerar lucro. Cinema “de arte”, filmes “cults” ou cinema de autor, diversas são as formas de se referir a esse tipo de obra, mas que acabam sendo generalizadas. Quase não se encontra nas salas de cinema e muito menos nas salas de aula “um cinema experimental, inventor de formas e reivindicador do direito à pesquisa estética e promovedor de uma ruptura com o ‘sistema formal constituído’: a ideia da vanguarda” (ALVARENGA, 2007, p. 94). Quando falamos de um cinema “de arte”, que gera pensamento, reflexão e experiências estéticas para além do mero entretenimento:

[...] estamos falando de procedimentos que rompem com a decupagem clássica porque tornam *visíveis* o próprio trabalho da câmera e da montagem e parecem extrair sua força de atitude que exige do espectador, diante do estranhamento de ver-se vendo o filme, ter de construir a ‘teoria’ do que vê enquanto vê, sob pena de sair de mãos vazias (ALVARENGA, 2007, p. 96).

Em outras palavras, “a abordagem do cinema como arte implica que os professores levem em conta outras qualidades que não aquelas que se exprimem habitualmente no

⁴ Entende-se por narrativa clássica: “O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos.” (BORDWELL, 2005, p. 278).



ambiente escolar” (MEDEIROS, 2011, p. 149). Dessa forma, torna-se interessante pensar esse limiar “entre cinema como objeto de experiência estética, do conhecimento, da sensibilidade e de múltiplas linguagens” (MEDEIROS, 2011, p. 165).

De acordo com Alvarenga, é necessário uma:

‘Pedagogia’ para se pensar a forma e não apenas conteúdo (tema) dos filmes. Isto é, uma pedagogia da imagem e do som que permita pensar o próprio processo produtivo e criativo dos filmes e não apenas utilizá-lo como pretexto para se discutir temas e questões que poderiam ser, em última instância, pensados e debatidos sem eles (2011, p. 212).

Daí um pouco de urgência na qualificação de professores e inserção do tema na escola. Para além das análises “conteudistas” ou usos ilustrativos, não há como se referir aos sentidos de uma obra cinematográfica, com a preocupação de explorá-los e desvendá-los, “sem fazer alusão aos mecanismos de linguagem e às circunstâncias de produção e difusão que contribuiria para ampliar essa compreensão, tão cara à modernidade” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 16).

O supracitado autor faz um rápido resgate histórico da consolidação do cinema, em que, de um lado, havia o cinema clássico, e de outro, as vanguardas. As bases do cinema narrativo clássico como o ponto de vista onipresente, onisciente e invisível, elementos da decupagem clássica, são essenciais para esse cinema que se tornou a principal indústria do mundo. O grande público logo se acostumou com essa forma de linguagem, e consegue apreciá-la e compreendê-la sem ter aprendido a “lê-la”. Em contramão às tendências dos filmes *hollywoodianos*, as vanguardas europeias apostavam em visões complexas de mundo, por vezes causando polêmicas na sociedade, tanto pelas questões estéticas quanto éticas.

Rizzo Junior (2011) destaca que o desenvolvimento e a predominância do cinema da narrativa clássica, de cunho industrial, acabaram gerando uma ideia de cinema como forma de entretenimento e disseminador de valores nem sempre aceitos em determinadas culturas. Por sua vez, paralelamente, desenvolveu-se também o cinema de autor, mais preocupado em passar visões e impressões subjetivas do mundo, ou em outras palavras, um cinema mais artístico, cuja mão do diretor normalmente percorria todas as etapas de produção.

Com isso, o autor aponta de qual forma o cinema foi reconhecido e “elevado” a uma categoria artística, e assim entender como isso contribuiu para a disseminação de uma cultura cinematográfica, preocupada também com a formação de pessoas. De um lado:

[...] cristalizou-se a ideia de que o cinema tem contribuição relevante a prestar à escola e à formação de crianças e jovens. De outro, a crescente popularização da TV criou novos hábitos de fruição de imagens e sons,



fenômeno que, por ocupar em especial a agenda de crianças, passou a demandar atenção de pesquisadores do campo educacional, ainda que o preconceito social em relação a esse meio tenha contribuído para retardar a formulação de políticas (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 62).

Nesse contexto, a Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – encomendou um estudo a fim de tentar estabelecer diretrizes sobre uma educação cinematográfica. O estudo foi publicado em 1961 nos EUA e na Europa e uma das partes que mais chama a atenção e poderia ser de contribuição ao presente trabalho é na parte dedicada ao mapeamento dos “conteúdos da educação cinematográfica”. Mapeamento esse segundo o qual identifica que deve ser trabalhado no âmbito educacional “a ideia de que ver (um filme) pode ser tão difícil quanto ler (um texto)”, concomitante a de “apreciação do cinema como forma de arte” (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 63).

Esses dois paradigmas se apresentam como duas das principais nuances a serem trabalhadas no presente trabalho, a de que uma pedagogia do olhar se preocupa tanto com a abordagem da “leitura” do cinema, quanto de que este é uma obra de arte e, como tal, possui as implicações estéticas, históricas e políticas agregadas. Daí a necessidade estratégica:

[...] na agenda cidadã da Educação Básica, de aprender a ver assim como aprendemos a ler. A produção audiovisual massificada que circula pelas diversas telas convida, com frequência, a experiências de caráter passivo; o acúmulo dessas experiências, sozinho, não garante a formação de perspectiva crítica. É preciso trabalhá-la, e a escola surge como um dos espaços preferenciais para isso, se o objetivo a atingir for o de tirar o véu que cobre as ‘ilusões’ e promover a ‘libertação’ (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 64).

Um ponto importante a ressaltar no estudo da Unesco é o da necessidade de formação específica para o educador que for trabalhar, seja em disciplinas ou projetos interdisciplinares envolvendo a cultura cinematográfica.

Dentre os parâmetros da Unesco para a formação de um professor de cinema, pretendemos abordar com mais ênfase o terceiro tópico na nossa pesquisa, principalmente no que tange à questão da “leitura” do cinema e da sua abordagem como obra de arte. Isso pode servir como um ponto de partida para a formação inicial de professores.

Rizzo Junior (2011) propõe um curso de especialização para educadores. Para ele:

as principais competências a serem desenvolvidas são: a) familiaridade com os conhecimentos do campo de estudos sobre o audiovisual e a educação, para o planejamento pedagógico, a supervisão, a execução e a avaliação de projetos e ações nessa área; b) capacidade de exercício da crítica da produção audiovisual e do entendimento de seus mecanismos de representação do mundo, bem como de suas reverberações políticas e econômicas; c) capacidade de mediação de atividades escolares realizadas



com o uso do audiovisual, com destaque para a criação e a administração de mediatecas, a utilização de acervos já estabelecidos, a realização de aulas e debates, e a curadoria de eventos; d) capacidade de promover e supervisionar a realização audiovisual, por estudantes, na escola. (RIZZO JUNIOR, 2011, p. 104)

Um curso como esse pode nem sempre ser acessível, e competências como essas podem começar a ser trabalhadas desde a graduação.

1.2. Hipótese cinema

Termo cunhado por Bergala (2008), a “hipótese-cinema” foi elaborado como parte de um plano do governo francês de cinco anos para introduzir a arte na escola, e se ocupa em elaborar um plano para inserir o cinema nas escolas.

Bergala (2008) ressalta mudanças na relação escola-cinema advindas dos avanços tecnológicos e do mundo digital: o DVD permite facilidades de acesso e exibição, e baixo custo para compor “filmotecas” nas escolas.

Esse momento de crise e mutações na cultura global do cinema gera mudanças nas relações entre o espectador, as técnicas, a espacialidade, e se apresenta, para o autor, como momento ideal para a sugestão de uma nova hipótese sobre o cinema que pode tentar abranger todos os âmbitos que ele oferece.

Para isso, problematiza os encontros que eram feitos até então entre escola e cinema, bem como advoga a favor de uma pedagogia da arte. Para ele, “toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela busca atingir, mas nunca em detrimento do seu objeto” (BERGALA, 2008, p. 27). Com isso, o autor ressalta a importância de se partir do *objeto* para a pedagogia, e não instrumentalizar os objetos com a finalidade de um fim específico.

Em meio a esses movimentos pedagógicos, identifica-se a tentativa de inserir o cinema nas escolas, mas que enfrenta diversos problemas, dentre eles a falta de formação dos educadores. A causa primeira de todos os perigos é com frequência o medo (legítimo) dos professores “que nunca receberam uma formação específica nessa área e se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores, mas que, com certeza, traem o cinema” (BERGALA, 2008, p. 27). Esse medo acaba levando os professores a fazerem análises que lhes parecem mais próximas, como por exemplo, semelhantes ao que fazem com a literatura.

Não são poucos os livros nas prateleiras e os blogs online que listam “100 filmes para a aula de história” ou “como usar o cinema em sala de aula”, ou “filmes sobre política brasileira”,



ou "filmes para discutir adolescência". Ou seja, são somente exibidos de forma ilustrativa. Essas estratégias, por vezes, colocam o filme como um "objeto" produtor de sentidos mais fechados, limitando o processo de construção de significações por parte de quem assiste a partir de visões restritivas.

Assim, considera-se que reduzir o cinema também a uma linguagem constituída de códigos, também pode fazer com que o seu potencial artístico e reflexivo não seja explorado. Convém destacar que o objeto artístico possui em sua composição estética mais do que uma história ou escolha estética e de códigos - possui um estímulo ao pensamento.

Dessa forma, a arte não deve se restringir a um ensino nos moldes tradicionais de disciplina na grade curricular dos alunos. Bergala (2008) defende que a arte não deve ser *ensinada*, mas sim que deve ocorrer uma *iniciação* à arte, por parte de professores especializados. Assim, o autor denuncia a instituição, que tem "a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com a alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes" (BERGALA, 2008, p. 30).

Seguindo o pensamento do cineasta Jean Luc Godard⁵, Bergala (2008) coloca que "a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso" (p. 31).

O cinema deve ser colocado, portanto, como alteridade, uma vez que a escola pode ser hoje o único lugar em que uma criança tem esse encontro com a arte. Essa abordagem do cinema como arte pode ser colocada como um momento de tornar o espectador/aluno naquele que vivencia as emoções da própria criação.

Dessa forma, só a análise da história do filme ou dos códigos de linguagem não é suficiente para colocar em prática essa abordagem do cinema como objeto de arte. Essa proeminência:

[...] do aspecto linguageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou literatura, por exemplo (BERGALA, 2008, p. 38).

Bergala (2008) aponta que essa abordagem linguageira é um mal menor do que a abordagem puramente voltada à transmissão da mensagem ou do sentido que o filme passa.

⁵ Jean Luc Godard foi um dos expoentes da Nouvelle Vague e um dos principais diretores do cinema francês. Godard inovou o cinema com técnicas como a do *jump cut*, que se refere a cortes descontínuos dos planos.



Para o autor, ela permite levar em conta especificidades do objeto fílmico, mesmo que não seja suficiente para dar conta de um “todo do cinema”.

O autor defende ainda que a análise linguageira amputa o cinema de “suas dimensões essenciais, que o distingue de outras artes, a de ‘representar a realidade através da realidade’” (BERGALA, 2008, p. 39). Essa sua forma de enxergar o cinema poderia ser remetida à ontologia do cinema com base na sua vocação realista. No entanto, existem diferentes tipos de cinema, muitos sedimentados mais para essa forma da vocação realista, que é mais aberta em termos de significação e que uma análise linguageira realmente não serviria para muita coisa.

De outra forma, existem cinemas de referência ou de códigos mais fechados que permitem e pedem uma análise de seus códigos de linguagem. Na nossa perspectiva, fazer essas análises só tem a colaborar com o todo. Além da análise linguageira, Bergala (2008) aponta também a análise “ideológica defensiva”. Por sua vez, esse tipo de análise denuncia o dispositivo cinema como objeto de poder ideológico, e que, saber analisar isso, tornaria as crianças mais críticas perante também à televisão. Para o autor, essas duas formas de análise raramente fazem um bom “casamento com uma abordagem sensível do cinema como artes plásticas e como arte do som [...] em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros linguageiros” (BERGALA, 2008, p. 39).

Defendemos que criar uma cultura de cinema na escola é uma das tarefas mais importantes. Muitas vezes, em análises ideológicas, o cinema é visto como um *mau* objeto e que deve ser ensinado criticamente a partir do seu conteúdo. Esse tipo de abordagem é importante, porém, pouco contribui para a consolidação de uma cultura do cinema na escola. Na realidade, cremos que o cinema deve ser visto como um objeto de arte. Não se pode reduzir o dispositivo cinematográfico como objeto ideológico, mas sim o uso que se faz desse dispositivo.

Em relação ao cinema como arte, Bergala (2008) defende que “a arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. [...] A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais-valia artística” (BERGALA, 2008, p. 47).

Nesse contexto, poder-se-ia dizer que existe uma parcela de filmes que não tem o objetivo último de ser um sucesso de bilheteria, uma mercadoria para agradar plateias, que são “imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas” (BERGALA, 2008, p.47). Na nossa ótica existe um cinema feito para ser arte, para quebrar paradigmas, para criação e imaginação. No entanto, é difícil apontar fronteiras. Clássicos,



vanguardas, movimentos artísticos, política de autores, cinemas nacionais, cinema independente são apenas caminhos para guiar que filmes seriam esses.

Não há uma fórmula capaz de levar a pessoa acostumada ao cinema *mainstream*, a gostar de filmes “de arte”. A aproximação deve acontecer e ser mantida, frequente, como parte de uma formação. Como parte de uma pedagogia que “faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor” (BERGALA, 2008, p. 117).

1.3 Que cinema brasileiro é esse?

Pode-se afirmar que há muita produção de qualidade no cinema brasileiro e no “cinema independente brasileiro”, mas um dos principais problemas é a distribuição. “Muitos filmes nacionais chegam a ser finalizados, mas não são exibidos nas telas de cinema por falta de distribuidor” (BAHIA, 2010, p. 148). Isso ocorre, grosso modo, porque sendo esse um cinema fora do circuito comercial, ele não rende os lucros que os *blockbusters* podem cooptar. Outro motivo pode ser a familiaridade com a linguagem do cinema *mainstream*, e a estranheza em relação a filmes que fogem a essa regra. Assim, “os filmes brasileiros ficam restritos ao mercado interno e raras vezes chegam às televisões abertas e fechadas; são exibidos, em sua maioria, em salas de arte” (BAHIA, 2010, p. 148).

Como o cinema norte-americano *hollywoodiano*, ou também chamado de “cinema clássico”¹ é a principal indústria mundial de filmes e a mais difundida, acaba que, para muitas pessoas, o conceito de cinema está somente aí. Outros cinemas acabam sendo completamente desconhecidos de grande parte da população. A implicação disso é que, por ser uma indústria, o cinema *hollywoodiano* possui características de linguagem e narrativas próprias, que são hoje conhecidas e aceitas pela grande maioria do público.

Em relação à linguagem, “o cinema clássico começa principalmente quando a montagem passa a ser usada de forma a distinguir a atenção e a emoção do espectador, mas permanecendo invisível”, e ainda possui, “mecanismos de naturalização representados, sobretudo, pelas regras de continuidade da filmagem e montagem” (ALVARENGA, 2007, p. 95). Além disso, a imagem é construída de forma que todos os elementos são importantes para fechar significações possíveis do espectador: ausência de profundidade de campo, cenário, figurino, etc.

Em relação à narrativa, ela segue uma estrutura bem conhecida. Início, meio e fim (não importando se é em *flashbacks* ou não), em que um protagonista sai de seu estado inicial e deve resolver alguma situação durante o filme. Há, normalmente, um romance como pano de fundo, além dos diversos obstáculos pelos quais o protagonista deve passar. Há o clímax, o



final feliz e, não raro, epílogos e prólogos. Tudo isso é feito para que o espectador esqueça de que aquilo é um filme e absorva aquelas informações de forma acrítica e facilmente digerível.

Não muito longe dessas definições de um “outro” cinema está a situação do cinema brasileiro: “Nesse sentido, é importante ressaltar que a concepção de cinema que orienta o fazer fílmico no Brasil é a de produto artístico, enquanto a concepção de cinema que norteia a indústria cinematográfica é a de puro entretenimento” (MARSON, 2006, p. 29).

É importante deixar claro que nem todo cinema *hollywoodiano* é estritamente comercial, como nem todo cinema brasileiro, por exemplo, é somente artístico. O cinema brasileiro tem sua história pautada na dificuldade de produção e distribuição, acima de tudo. É um cinema que sobreviveu de apoios e incentivos do governo e que, a todo o momento, teve que lutar contra a “invasão” dos filmes *hollywoodianos* nos espaços que eram seus por direito. Hoje, pode-se dizer que há algum tipo de indústria brasileira, representada pela Globo Filmes, e que acaba também por absorver os moldes do filme clássico e deixa de lado o cinema artístico brasileiro. Nesse sentido, Bahia (2010) ressalta que ao mesmo tempo “em que o cinema nacional pode ser percebido como resistência cultural em cenário internacional, afirmando identidades culturais, ele se torna cada vez mais dependente de empresas estrangeiras para se construir” (2010, p. 136).

Essa afirmação de Bahia diz respeito a parcerias da Globo Filmes para distribuição e a forma pela qual a empresa trabalha com cinema. Isto é, ela não investe, a priori, dinheiro nas produções que apoia, mas dá seu respaldo no lançamento e *marketing*. Sendo assim:

A atuação da Globo Filmes é, portanto, uma espécie de *know-how* da visão industrial e comercial dos produtos audiovisuais que se traduz em uma intervenção direta no projeto do filme. Uma produção cinematográfica coproduzida pela Globo Filmes sofre interferência desta em todas as fases do projeto: roteiro, escolha de elenco, corte final, escolha do título, campanha de lançamento, entre outros. (BAHIA, 2010, p. 141)

Dessa forma, falar de cinema nacional é complicado porque o que é difundido no país é um cinema de herança *hollywoodiano*, ou nas palavras de Gomes (1996) “nada nos é estrangeiro, pois tudo o é. A penosa construção de nós mesmos se desenvolve na dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro. O filme brasileiro participa desse mecanismo e o altera através da nossa incompetência criativa em copiar” (p.90).

Mas, afinal... o que é específico ao que tem se chamado de cinema brasileiro? Por um lado, poderia, para se conceituar, pensar o que seria específico de um cinema brasileiro, localizado no país, na nação. Por esse caminho, surge um grupo de filmes produzidos no Brasil que possuem especificidades em comum, como a recorrência de tema (como por exemplo, os



‘filmes de favela’), a presença de uma “cena” brasileira retratada, englobando os modos de comportamento, as paisagens, dentre outros. Alguns desses filmes poderiam ser: *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002, 135min), *Carandiru* (Hector Babenco, 2003, 148min), *Tropa de Elite* (José Padilha, 2007, 115min), que talvez por essas características, foram grandes sucessos de público. Ao trilhar esse caminho, nos envolveríamos com os Estudos Culturais e os conceitos de identidade, multiculturalismo etc. No entanto, ao focar no tema dos filmes, seria redutor aos objetivos do presente estudo.

Dessa forma, por outro lado, há as preocupações formais e estilísticas, que se ligam mais ao que temos buscado como uma educação estética ou pedagogia do olhar. Voltamos, portanto, a outro grupo de filmes que adota posturas estilísticas que não são especificamente brasileiras, mas que se identificam com outros cinemas. Destacam-se no Brasil alguns diretores como Marcelo Gomes e Karim Ainouz, que trabalham com questões e de forma muito semelhante a outros cinemas de outras partes do mundo, que têm sido chamados de “World Cinema”. Esses filmes não se colocam com especificidades locais senão pelos temas e fazem parte do cinema mundial contemporâneo, em outras palavras, não é o cinema brasileiro que tem essas especificidades, mas esses filmes dialogam com esses outros cinemas. Esse é o caminho que iremos seguir e que será apresentado no presente capítulo.

Para começar a discutir o próprio termo “cinema brasileiro”, ou “cinema nacional”, é importante trazer ao debate as discussões sobre cinema transnacional. Esse debate, no entanto, possui maior abrangência ao pensar a globalização e fluidez de fronteiras na atualidade.

Em meio ao debate contemporâneo, reunindo conceitos de vários autores, Shaw (2013) propõe 15 categorias para “ler” os filmes. São elas: 1) modos transnacionais de produção, distribuição e exibição; 2) modos transnacional de narrar; 3) cinema da globalização; 4) filmes com múltiplas localidades; 5) produção fílmica de exílio e disapórica; 6) filmes e intercâmbio cultural; 7) influências transnacionais; 8) abordagens críticas transnacionais; 9) práticas de visualização transnacionais; 10) filmes transregionais e transcomunidades; 11) estrelas (atores e atrizes) transnacionais; 12) diretores transnacionais; 13) a ética da transnacionalidade; 14) redes colaborativas transnacionais; 15) filmes nacionais.

Diversos filmes “brasileiros” contemporâneos possuem características como essas, a servir de exemplo, as coproduções entre Brasil e América Latina, França e outros países, como *Praia do futuro* (2014, 106min), de Karim Ainouz, uma coprodução entre Brasil e Alemanha. A projeção de diretores brasileiros no cenário internacional, como Walter Salles, com *Diários de Motocicleta* (2004, 126min) e Fernando Meirelles com *Ensaio Sobre a Cegueira* (2008, 128min). As diferentes locações como em *Terra Estrangeira* (Walter Salles e Daniela Thomas,



1995, 102min.). As estrelas brasileiras internacionais como Rodrigo Fontoura e Alice Braga. Programas de cooperação e fomento e os acordos bi ou multilaterais promovidos pela Ancine, como por exemplo, o programa Ibermedia⁶. Lopes aponta duas alternativas para identificar o que seria esse filme global:

que, não podendo naturalmente acontecer no mundo inteiro, ocorreria em uma diversidade de lugares, feito por uma equipe que transitasse por vários continentes e países, ou que reconstituísse em estúdio esta experiência de viagem. Ou ainda, uma produção que, mesmo filmada em um mesmo local, enfatizasse como esse lugar é marcado pela presença de referências de outras culturas, seja pela migração, seja pelos meios de comunicação de massa. (LOPES, 2012, p. 75)

Com a globalização do cinema, um importante conceito surge nos debates contemporâneos acadêmicos, que presta atenção a todas essas transformações e facetas dos cinemas transnacionais, formando parte de novas cartografias do cinema mundial: o World Cinema.

Um dos principais trabalhos (e ponto de vista que iremos adotar) é o de Lúcia Nagib (2007⁷) “Rumo a uma definição positiva de world cinema”. Nele, a autora ressalta a popularidade do termo e aponta que a maneira mais comum para defini-lo tem sido negativa, como oposto ao cinema *hollywoodiano*, como “não-hollywoodiano”. No entanto, as definições baseadas nessa ideia acabam por “sancionar a maneira americana de enxergar o mundo, segundo a qual Hollywood é o centro e todos os outros cinemas são periferia”. Com esse argumento, os outros cinemas se tornam interessantes somente se adotam um modelo estético diferente do *mainstream*. Esse tipo de abordagem visa identificar o *world cinema* como cinema de arte e progressista, ao invés de cinema comercial e conservador.

Para escapar do binarismo que identifica o cinema *hollywoodiano* como principal e coloca todos os outros como periféricos e alternativos, Nagib (2007) propõe “relativizar a importância de Hollywood como cinema *mainstream* e mostrar como picos de produção, popularidade e qualidade artística são atingidos em épocas e lugares diversos do mundo” (p.21).

⁶ O Fundo Ibero-americano de apoio Ibermedia é um programa de estímulo à promoção e à distribuição de filmes Ibero-americanos e faz parte da política audiovisual da Conferência de Autoridades Cinematográficas Iberoamericanas (CACI). Foi criado em novembro de 1997 sob as bases das decisões adotadas pela Cimeira Ibero-americana dos Chefes de Estado e de Governo realizada nas Ilhas Margarita, Venezuela. Disponível em <http://www.ancine.gov.br/fomento/ibermedia>

⁷ A versão do texto a que tivemos acesso não corresponde à primeira publicação da autora, mas a um catálogo da Mostra Cinema, Globalização e Multiculturalismo 2014, portanto, não será possível precisar a paginação.



Com isso, Nagib (2007) propõe “um método segundo o qual Hollywood e o ocidente deixariam de ser o centro da história do cinema, que seria vista como um processo sem um começo único.” (p.23), que fariam com que nenhum cinema fosse excluído do mapa mundial e tornaria o cinema *hollywoodiano* como mais um entre os outros. Outra vantagem de se falar de *world cinema* e suas ondas de novidades é que o cinema possui picos diferentes em lugares diferentes. Dessa forma, Nagib (2007) espera evitar o confinamento dos rótulos dos cinemas nas suas nacionalidades e conectar os cinemas do mundo todo.

Nagib (2007) propõe, portanto, três tópicos para definir o que seria o *world cinema*:

[1] *World cinema* é simplesmente o cinema do mundo. Não tem centro. Não é o outro, mas nós. Não tem começo nem fim, sendo um processo global. *World cinema*, como o próprio mundo, é circulação. [2] *World cinema* não é uma disciplina, mas um método, uma maneira de visualizar a história do cinema como ondas de filmes e movimentos relevantes, que criam geografias flexíveis. [3] Como um conceito positivo, inclusivo e democrático, *world cinema* permite todos os tipos de abordagem teórica, desde que não se baseie em perspectivas binárias. (p.25)

Dessa forma, situamos, portanto, o cinema brasileiro nessa nova cartografia do cinema mundial, chamado de *world cinema*, prestando atenção para aspectos transculturais desde a produção fílmica. É importante ressaltar, principalmente, a forma fílmica e questões estilísticas que não são específicas a um “cinema brasileiro” como conceito fechado, mas que estão presentes nessas produções de diretores como Karim Aïnouz e Marcelo Gomes⁸ e acabam por se identificar com diretores latino-americanos, do leste europeu ou do sudeste asiático em filmes que têm como protagonista “cidadãos do mundo”.

2. Ato Ético e Ato Estético

Em seu texto *Arte e Responsabilidade*, o filósofo da linguagem e pensador russo Mikhail Bakhtin discute a relação entre arte e vida:

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns aos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2011, p. xxxiv)

⁸ Citamos ambos por ser Marcelo Gomes o diretor do filme trabalhado na oficina e Karim Aïnouz um diretor com projetos semelhantes e de parceria com Gomes.



Bakhtin, ao interligar todos os atos da vida de um sujeito, assenta-se em sua concepção de enunciado. Em síntese ao conceito do Círculo de Bakhtin, as tradutoras da versão direta do russo para o português de Marxismo e Filosofia da Linguagem apontam:

Enunciado [...] é um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc.) O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta. (GRILLO; AMÉRICO, 2017, pp. 357-358)

Assim, cada ato do sujeito é, também, enunciado. Integra-se a outros atos que o precederam e que o sucedem. Responde aos atos anteriores e provoca uma réplica que instaura um enunciado posterior.

E é importante destacar que essa réplica pode ser considerada no âmbito da *compreensão* que outro sujeito empreende do enunciado produzido. Nessa direção, Volóchinov afirma:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232)

Essa abordagem da questão do enunciado interessa duplamente a esse trabalho. Em primeiro lugar, para tocar na questão do diálogo entre enunciados, até mesmo enquanto atos. Dessa forma, *ato ético* e *ato estético* são indissociáveis, da perspectiva de uma primeira visada, no sentido de quaisquer atos são inseparáveis da cadeia que os congrega e os articula, num grande tempo que é fruto e origem da cultura, da história e da vida. Mas Bakhtin não se detém na relação entre esses dois atos somente nesse âmbito mais geral, mais constitutivo. Ele vai além:

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (BAKHTIN, 2011, p. xxxiv)

Nessa série de enunciados-atos que se concatenam, o sujeito não está imune à mútua responsabilidade que eles implicam e que lhe implica no seu viver que os articula. Assim, o ato



de *exibir* uma cena e o ato de *ver* essa cena estão inextricavelmente ligados na responsabilidade do ético e do estético.

A segunda questão que decorre do conceito de enunciado e da compreensão como réplica é o próprio ato de ver enquanto *réplica*, enquanto enunciado que representa uma atitude responsiva ativa por parte do sujeito que vê. E se pode ser entendido assim, a pedagogia do olhar torna-se um diálogo de olhares entre sujeitos que olham.

E, ao contraporem seus olhares, aprendem que os sentidos do que veem não é externo a eles, neutro, mas decorre da sua condição de sujeitos que dialogam com outros sujeitos, nos eventos do mundo que os congregam, que os constituem e que são constituídos por eles.

Sem álibi para a responsabilidade que assumem uns para com os outros a cada momento, em cada ato, em cada enunciado, seja visual ou não.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi discutir e analisar o diálogo entre o cinema brasileiro e o cinema comercial norte-americano dentro do âmbito da responsabilidade ética e estética em que esse diálogo se constrói e que esse diálogo constitui. Da perspectiva aqui tomada, chegamos a alguns princípios fundantes dessa reflexão.

O primeiro deles refere-se ao ato educativo. Percebido nessa mútua responsabilidade entre ético e estético, uma pedagogia do olhar implica um ensinar a compreender e um aprender a compreender numa perspectiva dialógica. Ou seja: ensinar e aprender coparticipam de uma diálogo enquanto atitude responsiva ativa, como compreensão recíproca e como um dizer que se faz na relação entre os sujeitos envolvidos.

A responsabilidade pela produção e pela exibição de um cinema que tenta ocultar esse diálogo – como é o caso do cinema comercial – busca, ao mesmo tempo, silenciar sobre como esses sujeitos dialogam uns com os outros e com o mundo em que vivem. O registro de práticas, até mesmo as mais triviais do cotidiano é uma compreensão, um enunciado que se situa no conjunto de condições socioculturais, econômicas, históricas, políticas e ideológicas que fazem os sujeitos serem dessa ou daquela maneira na relação com outros sujeitos.

Aceitar a banalidade do ato de ver, seja do cotidiano, seja do texto fílmico é assumir a responsabilidade por negar um diálogo entre sujeitos. Negar discutir e contrapor maneiras de compreensão como enunciados que constituem a própria condição em que esses sujeitos interagem uns com os outros e como, nessa relação, (re)constroem seu mundo.

Finalmente, se alguns desses sujeitos são professores, a responsabilidade se desdobra para os atos-enunciados que sua compreensão irá estabelecer com a compreensão dos



estudantes da Educação Básica. Propor e vivenciar essa pedagogia do olhar como instância de diálogo representa uma visão responsiva e responsável da cena do mundo ética e esteticamente vivenciado na compreensão enquanto diálogo entre sujeitos. Portanto, como resultado do presente trabalho, propusemos a criação de um projeto de extensão na Universidade Federal de Lavas, com foco em professores em formação, chamado de “Círculo de Cinema”, exibindo filmes brasileiros pensados no conceito apresentado aqui, levando em conta a responsabilidade ética e estética.

ETHICAL AND AESTHETIC ACT IN TEACHER’S FORMATION: A SEEING PEDAGOGY BY CONTEMPORARY BRAZILIAN CINEMA

Abstract

This article, based on LEDISC/UFLA works, takes Rubem Alves’ concept “Seeing Pedagogy” as a way to teach to view, to learn how to see cinematographic production, and a way to analyze the mediation between brazilian cinema and north-american cinema. For Bakhtin, the unity of subject’s responsibility implies an indissociable relationship between art (aesthetic act) and life (ethical act). The aim here is to discuss implications of this relation in teacher’s process of formation. Methodologically, it is a qualitative descriptive interpretative research: analysts, as meaning producers subjects and implied ethically in analysis act. The results are academic production about this relationship in audiovisual Reading and its effects in teacher’s formation process.

Key words: 1. Seeing Pedagogy. 2. Ethical act. 3. Aesthetic act. 4. Bakhtin Circle. 5. Cinema.

Referências

ALVARENGA, Nilson Assunção. **Imagens do Cinema e Cultura Digital**. In. Escola, Tecnologias Digitais e Cinema. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). Editora UFJF. Juiz de Fora, 2011.

BAHIA, Lia Bahia. **Majors e Globo Filmes: uma parceria de sucesso no cinema nacional**. Estudos de Cinema e Audiovisual SOCINE. Vol 10. Disponível em: <http://www.socine.org.br/livro/X_ESTUDOS_SOCINE_b.pdf>. Acesso em: out2013.

BAKHTIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b

_____. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.

BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



- FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n2, p. 205-224, 2009.
- GOMES, P. E. S. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1973] 1996, p. 90
- LOPES, D. *No coração do mundo: paisagens transculturais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- MARSON, M. *O cinema da retomada: o estado e cinema no Brasil da dissolução da Embrafilme à criação da Ancine*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MEDEIROS, S. A. L. de. *Cena de Cinema na Tela da Educação*. In. Escola, Tecnologias Digitais e Cinema. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). Editora UFJF. Juiz de Fora, 2011.
- NAGIB, L. *Rumo a uma definição positiva de world cinema*. In: SANTANA, G. (Org.). Cinema, comunicação e audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007. p. 8-21.
- RIZZO JÚNIOR. Sérgio Alberto. *Educação Audiovisual: uma proposta para formação de professores de Ensino Médio e Ensino Fundamental*. Tese (doutorado). Escola de Comunicação e Artes- Universidade de São Paulo. 2011
- VOLOCHINOV, Valentín N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

