

CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

FRESQUET¹, Adriana – UFRJ adrifres@uol.com.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem financiamento

Este trabalho pretende explorar os conceitos de cinema, infância e educação e algumas das suas possíveis relações. Ele consiste numa busca teórica em diálogo com diversos teóricos e cineastas em função de ler as idéias de cinema, infância e educação tomando como eixo a experiência. Na primeira parte apresentamos algumas teorias do cinema e uma breve reflexão acerca do cinema como experiência. Na segunda, exploramos o conceito de infância, seu surgimento e agonia, assim como sua relação com a linguagem onde encontramos a experiência. Na terceira, abordamos a educação desde uma perspectiva prática, seguindo a psicologia russa e pensando na possibilidade da vivência como unidade de análise da relação entre sujeito e mundo real e imaginário. No final, aproximamos algumas possibilidades da vivência do cinema em tanto nos introduz no processo de projeção-identificação, aproximando-nos a nossa infância, ao outro e a fazer da educação uma experiência.

1- Pensando o cinema

Um sorriso de criança na tela e o jogo está ganho. Mas justamente o que salta aos olhos quando examinamos a vida é a gravidade da criança em relação à futilidade do adulto. (...) um filme de crianças pode ser elaborado encima de pequenos fatos, pois na verdade nada é pequeno no que se refere à infância. (Truffaut, 2005, p.36).

Não existe uma teoria do cinema universalmente aceita. Existem sim, teorias diversamente fundamentadas que nos permitem pensar o cinema de diferentes formas. Para Turner (1997), o cinema não reflete nem registra a realidade como qualquer outro meio de representação. Em verdade ele constrói e ‘reapresenta’ seus quadros da realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias da cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Isto é, o cinema atua sobre

¹ O trabalho de pós-doutoramento foi realizado na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob orientação da professora Sonia Kramer, dentro do projeto de pesquisa "Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação" financiado pelo CNPq. Na atualidade a autora é Professora Adjunta de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro onde coordena o projeto de pesquisa/extensão: *Cinema para aprender e desaprender.*

os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los – mas, ao mesmo tempo, também é produzido por esses sistemas de significado. Nesse sentido, o cineasta usa os repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura a fim de fazer algo diferente, mas familiar; novo, mas genérico; individual, mas representativo.

No *Dicionário teórico e crítico de cinema* elaborado pelos franceses Jacques Aumont e Michel Marie (2003) sugerem-se seis maneiras de entender o cinema. Vamos nos introduzir, brevemente, em cada uma delas.

O cinema como reprodução ou substituto do olhar. Esta teoria remonta-se à idéia bakhtiniana de *excedente da visão* (Bakhtin, 2003, p. 21). Ele nos faz refletir acerca do que sucede quando estamos olhando nos olhos de outra pessoa. Enxergamos nas suas pupilas o reflexo do que ela está olhando (incluída a nossa própria imagem). No olhar do outro se vê tudo aquilo que não alcançamos ver com os nossos olhos. Embora aproximando-nos de lado, mirando num mesmo horizonte, juntando rosto com rosto, existe um excedente da visão do outro que não alcançamos, assim como nós vemos algumas coisas que o outro não alcança visualizar. É um excedente condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do próprio lugar no mundo em tempo, espaço e circunstâncias, afirma Bakhtin.

Cineastas tais como Krakauer, Cavelh, Souriau, Vertov, Epstein, Bazin e Balázs destacam esta possibilidade do cinema de fazer ver o que sem ele não é visível, desta capacidade inventiva que torna o homem visível de outro modo.

O cinema como arte. O cinema pode ser pensado também como um sistema de formas. Diversos cineastas consideraram o cinema como o herdeiro de todas as artes. Essa idéia do cinema como superioridade, como síntese das artes (que, podemos considerar, representa o pensamento desde Einsestein até Godard) foi justificada em razão de que o cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. Concebe-se como uma arte do espaço e arte do tempo, arte da narrativa e da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte de dança e da postura escultural, arte do desenho e da cor. O cinema absorve nele as principais questões estéticas das artes tradicionais até a sua aparição. Podemos resumir o pensamento deste grupo de teóricos do cinema com a seguinte afirmação : “*O cinema é uma arte total que contém todas as outras, que as excede e transforma*”. (Amount, 2004, p. 144)

O cinema como linguagem. Segundo Aumont e Marie (2003) a assimilação do cinema a uma forma de linguagem foi inicialmente uma simples metáfora. A partir da

década de 1960 esta idéia foi abordada com certo rigor. Christian Metz (com base na lingüística) e Pier Paolo Pasolini (com base na poética) colocaram em evidência “*a inexistência de uma língua do cinema em sentido estrito*” (p. 290). Depois, ambos propuseram equivalências da língua: os códigos para Metz e as operações sobre a realidade para Pasolini. Assim, a semiologia do cinema continuou inspirando-se na lingüística e buscando no cinema o que ele tem em comum com as estruturas profundas da linguagem ou com os seus efeitos intersubjetivos.

A linguagem nos comunica de diferentes formas. Existem, também, diferentes formas de linguagem. A forma escrita documenta, comunica, registra, desenha, ilustra outras formas de linguagem. Vejamos, então, o cinema como escrita.

O cinema como escrita. Considerar o cinema como linguagem supõe certas complicações. Uma de suas dificuldades – afirmam os autores que seguimos referindo – é a sua natureza de imagem (em movimento), por isso vários outros preferiram compará-lo com a escrita.

A escrita é um processo que supõe fundamentalmente dois processos: lembrar e inventar. Precisamos da memória para escrever. Do que já temos lido e escrito, ao mesmo tempo, precisamos “*repetir diferente*”, parafraseando Manoel de Barros. No cinema também existe esta possibilidade de ativar lembranças da memória e da imaginação, de inventar o passado e recordar futuros.

O cinema como modo de pensamento. Historicamente, e com uma força particular desde o Renascimento, encontramos a idéia de que as imagens são um dos meios do pensamento humano.

Se podemos pensar no cinema como uma *máquina de pensar*, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço, o real, o possível, o imaginário, o sonhado, estamos sendo implicitamente convocados a pensar e sonhar acordados algumas idéias, possibilidades, aventuras, temores, sensações, desejos, lembranças e projetos. Entender o cinema como modo de pensamento nos libera de pensá-lo de modo determinado, como forma acabada. Pensamento em tanto abertura, possibilidade, invenção.

O cinema como produção de afetos e simbolização do desejo. Este talvez seja um dos modos mais interessantes de pensar o cinema. A produção de afetos gera-se, quase espontaneamente, ao assistir a alguns filmes. Acontece o que se denomina “experiência estética”. Atualmente, assistimos à imposição de ideais estéticos padronizados, globalizados, uniformes. Mas é sabido que a palavra estética deriva de uma raiz temática

do grego que significa sensação, (próprio dos sentidos). A simbolização do desejo é outra possibilidade com o cinema. Simbolizar o desejo é, também, uma forma de criar. Talvez, ela constitua a primeira etapa de sua consumação. Além das possibilidades de simbolização, a experiência estética – em alguns filmes – nos permite, inclusive, diversificar nossos desejos, abrir novas possibilidades reais ou fantasiadas.

Temos referido algumas teorias sobre cinema, mas nos interessa fundamentalmente abordar o cinema como experiência. Ismail Xavier (2003) afirma que a *experiência do cinema* constitui provavelmente a matriz fundamental de processos que ocupam na atualidade o pesquisador dos meios ou o intelectual que interroga a modernidade e pensa as questões estéticas de nosso tempo. Em suas palavras:

“A preocupação do cinema como dado novo de percepção, como técnica nova que, por isto mesmo, deve ser o lugar da construção de um *novo olhar* e de uma *nova linguagem* (...). É aí, na definição de programas dos poetas cineastas, que a concepção do cinema como experiência inaugural se radicaliza. O cinema feiticeiro, anticartesiano, de Epstein; o cine-olho, fábrica-de-fatos, de Vertov; o cinema intelectual, da montagem de atrações e do monólogo interior, de Eisenstein; o cinema visionário, da câmera como extensão do corpo e do olhar que supera os limites definidos pela cultura de Brakhage; o cinema como instrumento de poesia e do maravilhoso, dos surrealistas; estes são exemplos de um pensar e fazer cinema que reivindica o direito a experimentar negado pela indústria, que convoca a uma ampliação da aventura da nova percepção, sem as amarras do código vigente”. (2003, p. 12).

Neste ponto não estamos pensando em experiência no sentido benjaminiano, numa experiência adulta que todo sabe ou que não tem nada para apreender. Justamente o contrário. Trata-se de pensar a experiência do cinema alinhada com a infância, uma infância desejosa de fazer experiências para fazer o mundo.

2- Pensando a infância

Saint Exupery e Alain Fourier nos lembram: todos nós pertencemos ao país da nossa infância, a esse país das sensações intactas, dos sorrisos instintivos, das primeiras descobertas, dos olhos que brilham e dos olhares novos pousados sobre o mundo e sobre as coisas, das primeiras guloseimas, das primeiras tristezas e das primeiras decepções, a esse país das máscaras, a esse país da despreocupação a esse universo dentro da grande e das pequenas concessões da vida do homem... Junto a nossos primeiros anos de existência, nós resumimos e restituímos sem saber 5 milhões de anos de uma história laboriosa. (Ayala e Guéno, 1999, p. 9)

A beleza dessa reflexão ratifica que a infância não é uma categoria natural, mas essencialmente histórica e cultural. Sabemos que na idade média a noção de infância não existia. Até o século XII não se acharam representações artísticas da infância e não resulta simples acreditar que fosse por falta de habilidade ou incompetência. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Áries, 1981, p. 17). Na idade média o adulto-criança era uma condição normal fundamentalmente porque na falta de alfabetização, escolas e civilidade, não se exigia disciplina ou aprendizagem especial para ser adulto. Partimos de um estado social em que as brincadeiras e roupas eram comuns a adultos e crianças, não existia uma clara divisão entre elas, pouco depois de andar e falar, elas começavam participar da vida da comunidade na qual aprendiam com seus pais ofícios e artesanatos. Não existia a vergonha, nem o segredo para as crianças, todo era público e aberto para elas. Ariès chamou esse fenômeno de “despudor”. (idem, p.75)

Na medida em que o nascimento da infância coincidiu com o surgimento da imprensa², o mundo adulto se separou do mundo infantil também por ser alfabetizado. Com a descoberta da infância muitas mudanças começaram surgir: suas roupas, seus brinquedos, seus túmulos, todo ganhou um espaço e um tempo. Do despudor passou-se à inocência e ao sentimento de infância. Atualmente assiste-se à ameaça do *desaparecimento da infância*, que podemos datar do século XX. Esta também se deve a outra grande mudança na comunicação: a mídia eletrônica.

“(…) a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público” (Postman, 1999, p. 94).

A destruição da linha divisória ameaça à infância. Assim como antigamente não existia divisão entre adultos e crianças e todo era acessível para eles (obscenidades, violência, etc.) hoje, a mídia terminou com os segredos e sem segredos é difícil que a infância permaneça como tal. Nossa época parece reproduzir algo análogo com a Idade Média. A imprensa “fez nascer à infância” e a mídia eletrônica está fazendo-a desaparecer, aos poucos. Isto é notável na fusão de estilos e gostos entre adultos e crianças.

² As mudanças na comunicação produzem 3 tipos de efeitos, elas invariavelmente alteram: a estrutura dos interesses (as coisas em que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem) (Innis, apud Postman, 1999).

A infância está em **agonia**, afirma Castro (In: Souza, 2005, “Pós-facio”) entendendo agonia no seu sentido etimológico (do grego, luta contra a morte). A opção mais simplificada e alienante parece ser o consumo. Esquizofrenicamente, nossa sociedade prepara a infância para “produzir” enquanto a obriga a “consumir” de modo compulsivo. Poderá a criança recuperar sua possibilidade de infância?

A agonia é acentuada pela falta de diálogo, de espaço e tempo para brincar. Isto condiciona a existência de crianças e adultos solitários. E no caso da criança, “a solidão é mais segreda do que a do homem” (Bachelard, 1997, p. 163). A criança sonhadora é uma criança muito sozinha que mora em um mundo de ensonhação. Sua solidão é menos social. “O diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com seu passado, com a sua infância” (p. 40).

Poderemos os adultos com ajuda da memória e da imaginação voltar a nossa infância e assim reencontrarmo-nos com as crianças e seu mundo? Esta é talvez uma iniciativa que histórica e espontaneamente resgatam os avôs, esses seres capazes de cruzar as próprias idéias de “origem e ruína” de Benjamin (2005), ao recontar suas histórias.

“(…) com freqüência descobrimos muito tarde na vida, em toda sua profundidade nossas solidões infantis (...) No último quarto da vida compreendemos as solidões do primeiro quarto, ao repercutir as solidões da velhice sobre as esquecidas solidões da infância” (Bachelard, 1997, p. 163).

Mas como compreender as solidões da infância sem que seja muito tarde? Precisamos fazer alguma experiência para ver se isto é possível. Mas é possível hoje falarmos de experiência?

Falar em *experiência da infância* é algo complicado, se não impossível. Benjamin afirma que a experiência “é a máscara do adulto (...)” e que “ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes” (2005, p. 21). Para ele, como o homem não tem mais experiência perdeu sua capacidade de narrar e agora só fala do valor material das coisas. Também, para Giórgio Agambem (2001), na atualidade, qualquer discurso sobre a experiência deve partir da constatação de que já não é algo realizável. Além de privado da biografia o homem contemporâneo tem sido expropriado da experiência, e em consequência, da capacidade de transmiti-la. Considera que esse deva ser um dos poucos dados certos de sua existência. A princípio podemos interpretar essa afirmação de um modo niilista ou pessimista. Porém, se avançamos no seu raciocínio poderemos achar uma teoria que restaura a confiança. Por exemplo, ele resgata a **imaginação**, que expulsada do

conhecimento como algo irreal, já foi na antigüidade o médio por excelência do conhecimento. Ela se situa entre o mundo sensível e o mundo inteligível do conhecimento. A expropriação da fantasia do âmbito da experiência lança uma sombra sobre ela. Essa sombra chama-se desejo, ou seja, a idéia de inapropriabilidade e inesgotabilidade da experiência. Para Agambem, um estudo rigoroso do problema da experiência deve se encontrar necessariamente com o problema da linguagem. Baseado em Benveniste, Agambem afirma que o homem se constitui como sujeito na linguagem e através dela.

“A subjetividade não é mais do que a capacidade do locutor se situar como um *ego*, que de nenhuma maneira pode se definir mediante um sentimento mudo de ser si próprio que cada um teria, nem mediante a remissão a alguma experiência psíquica inefável do *ego*, senão somente pela transcendência do eu lingüístico com respeito a toda a experiência possível. Ego é aquele que *diz ego*” (2001, p. 61).

A linguagem está organizada de tal modo que permite, a cada sujeito, se apropriar de toda ela, ao se designar como “eu”. Buscando as origens da experiência, Agambem se pergunta pela possibilidade de sua existência como experiência “muda”, previa a constituição do homem na linguagem. Em outras palavras, existiria uma *in-fância* do homem, cujo limite, justamente, a linguagem deveria assinalar?

Essa idéia de uma infância como sujeito pré-lingüístico ou pré-subjetiva se revela como um mito. Infância e linguagem parecem remitir-se uma à outra reciprocamente, onde a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância. Para o autor, é nesse círculo onde devemos procurar a experiência, enquanto infância do homem. A experiência não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que em um momento dado, deixa de existir para se tornar em fala.

Não podemos aceder à infância sem encontrarmo-nos com a linguagem. O problema da experiência como “pátria original do homem” converte-se então no problema também da origem da linguagem, e dentro dela, de sua dupla realidade: linguagem e fala. Encontrar o homem sem linguagem é uma mera fantasia. Nunca encontraremos o homem sem linguagem nem veremos o ato de inventá-la. “Encontramos no mundo a um homem falante, um homem que fala para outro homem, e a linguagem subministra a definição mesma de homem” (p.67) Nunca chegaremos até um “antes” da linguagem. Daí que Agambem entende que a experiência, concebida como infância do homem, é a mera diferencia entre o humano e o lingüístico. “Que o homem não seja desde sempre falante, que tenha sido e seja ainda in-fante, isso é a experiência” (p.70). Ou, dito de outro modo: “A experiência é o

mistério que todo homem institui pelo fato de ter uma infância” (p. 71). E o máximo de beleza é atingido quando Agambem afirma que assim como a infância destina a linguagem à verdade, assim a linguagem constitui a verdade como destino da experiência. Sendo assim, a verdade não é interna à linguagem nem externa, nem uma adequação da realidade à linguagem como muitos afirmam, mas “infância, verdade e linguagem se limitam e se constituem mutuamente numa relação original e histórico-transcendental(...)” (p. 71). É a infância também a que estabelece uma separação ou descontinuidade entre linguagem e discurso, entre linguagem e fala, nessa descontinuidade encontra seu fundamento a historicidade do ser humano:

“Só porque há uma infância do homem, só porque a linguagem não se identifica com o humano, y há um diferencia entre língua e discurso, entre o semiótico e o semântico, só por isso há história, só por isso o homem é um ser histórico” (p. 73).

A infância, a diferenciação entre linguagem e fala abre pela primeira vez um espaço para a história. Babel, a saída da pura língua *edénica*, para ingressar no balbucio da infância (segundo os lingüistas, período onde as crianças formam os fonemas de todas as línguas do mundo) constitui a origem transcendental da história. Deste modo, experimentar significa voltar a aceder à infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância tem instituído para o homem só pode ser realmente resolvido na história. Igualmente, a experiência, como infância e pátria do homem, é algo que sempre remete à linguagem e fala. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo de um tempo lineal. “O que tem sua pátria originária na infância deve seguir viajando para a infância e através dela” (p.74).

Perguntamo-nos: será possível restaurar a experiência, como infância do homem que instaura a possibilidade do novo, do que pode ser criado e imaginado? Pode o cinema fazer parte da experiência desse reencontro do homem com sua infância? E com o “outro-criança”? Será possível a experiência da educação?

3- Pensando a educação

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a- *Que o esplendor da manhã não se abre com faca.*
- b- *O modo como as violetas preparam o dia para morrer.*
- c- *Por que é que as borboletas, de tarde, as vermelhas, tem devoção por túmulos.*
- d- *Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote tem salvação.*

e- *Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos.*

f- *Como pegar na voz de um peixe.*

g- *Qual o lado da noite que umedece primeiro.*

Etc., etc., etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios. (...)

As coisas que não tem nome são mais pronunciadas por crianças. (...)

Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude? (...)

Barros, M. *Poesia Falada. (Vol. 08). Poema 09.*

Com grande sabedoria, Manoel de Barros traz sete belos segredos para nos ensinar a desaprender um pouco a cada dia. Ele nos sugere a importância de “apalpar as intimidades do mundo” e com grande magia propõe “desaprender” um terço das horas do dia para conseguir valorizar e descobrir esses princípios. Como se sem desaprender não fosse possível gerar a sensibilidade necessária para perceber a beleza de tais segredos.

Sem pretender alcançar a sabedoria da poesia, mas tentando aprender outras mensagens ou entrelinhas que ela sugere, consideramos que tão importante é a disposição para aprender, quanto a determinação para *desaprender*. Fazer da educação uma possibilidade de experiência nos remete a um aprender em três tempos: aprender, desaprender e reaprender.

A cada dia *aprendemos* coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante *desaprender* conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais.

Alguns autores consideram desaprender uma ficção, algo impossível humanamente. Ou seja, algo que vale como horizonte, como ilusão, como desafio, embora seja de fato inalcançável. Pode significar até uma expressão poética norteadora de um estilo de viver e se relacionar com o outro.

Desaprender é necessário porque as aprendizagens mais significativas acontecem com frequência em contextos favoráveis e carregados afeto e boas intenções. Nessas situações as defesas estão baixas ou nulas e dificilmente se percebem efeitos negativos ou se gera alguma forma de resistência ou questionamento do aprendido. Por exemplo, não é estranho ouvir um pai reclamando com seu filho que “os homens não choram” ou que “panela é coisa de meninas” com todo carinho enquanto brinca junto dele. Quem poderia não *aprender* esses conceitos sexistas e discriminadores em um clima de amor e alegria familiar? Logo, essa força da opinião dos pais passará para os professores (que

possivelmente reforçarão esses preconceitos), e na adolescência, serão os colegas, que definirão com uma marca de “verdadeiro” ou “falso” as questões da vida. (Bozhovich, 1976). Chorar ou cozinhar pode ser até interpretado como uma falta de virilidade pelos olhos de um colega. Qual será, então, o desafio para esse “alguém” se tornar um outro pai, diferente, vir a *desaprender*, dentre outras coisas, tais verdades. E talvez, quando esse jovem torne-se um pai chorará, como homem, e provavelmente até cozinhe, com certo inusitado prazer, mais de uma vez.

Poderá o cinema ajudar-nos a desaprender? Quantas vezes temos nos identificado com cenas de filmes, fazendo coisas ou representando papéis que simplesmente detestamos e que adquirimos quase sem perceber, reproduzindo sem parar para pensar sobre eles? Quantos conceitos e verdades nós continuamos reproduzindo quase mecanicamente, sem fazê-las próprias, sem sequer ter consciência de que existem outras opções das quais nunca tivemos noção, notícia ou simples curiosidade de explorar?

O conceito de desaprender, polêmico e controvertido por demais, não se opõe ao conceito de *irreversibilidade temporal* de Valsiner (1989), pelo qual tudo o que acontece no tempo não tem possibilidade de ser desfeito. Desaprender, para alguns, poderia querer dizer aprender novas coisas ou – colando da física – aprender na mesma direção, mas com sentido contrário. Aprender coisas contrárias às aprendidas pode significar contradições, ajustes, mas quando o tempo já passou significa algo mais. Desaprender pode até indicar, erradamente, a idéia de esquecer o aprendido. Mas, a intenção é exatamente contrária. Tal é a força da irreversibilidade da aprendizagem, que desaprender significa fundamentalmente “lembrar” as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgá-lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Imposições geram quase espontaneamente resistência, e reflexão. Verdade aprendida afetivamente com outros parece ficar atrelada ao inquestionável e definitivo. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender, também, é fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada.

Contudo, o argumento sobre a impossibilidade de desaprender deve ser considerado atentamente. Desaprender é quase impossível se entendido como “apagar” uma aprendizagem anterior. O sentido justamente é perceber sua marca e as pegadas que deixou no tempo e no espaço de nossa história de vida. A partir dessa percepção nascerá um

esforço de desaprender e re-aprender com a força própria dos significados que não cessam de serem criados. As artes de um modo geral, e em particular o cinema é central para esse esforço. Ele nos espelha diferentes dimensões, etapas da vida, aprendizagens diversas, nos lembra emoções arcaicas conscientes e inconscientes, nos auxilia, com força ímpar para ver e rever nossa própria vida.

O social provê a estrutura de base para o desenvolvimento cultural mediante um permanente processo de negociação, crianças e jovens se tornam parte desse mundo cultural adulto e contribuem para a sua reprodução. Desse modo, a socialização não é apenas vista como um processo no qual crianças e jovens se apropriam individualmente da cultura, mas como um processo coletivo de inovação ou reprodução interpretativa. A criança e o jovem cumprem um papel único na cultura dos adultos.

Nesse sentido, o processo de aprender e desaprender supõe um terceiro momento que é o tempo da *re-aprendizagem*. Podemos pensar esse momento como uma síntese pessoal, produto de aprendizagens e desaprendizagens no processo bidirecional de transmissão e produção cultural (Valsiner, 1989), no qual os significados coletivos tornam-se individuais, ampliando seu potencial semiótico que transcende novamente aos contextos de interação social para reiniciar o processo. Re-aprender é algo mais que aprender. Coloca em cena a *flexibilidade*; o uso da memória para lembrar de fatos vinculados a essas aprendizagens, estratégias utilizadas, conseqüências, efeitos sociais, assim como a disposição para estabelecer mudanças que podem desequilibrar aspectos bem compensados da personalidade e da relação com os outros; aceitação dos fracassos, perdas, limitações; pulsão para a geração de novos desejos e conquistas.

Re-aprender pode constituir uma outra forma de encontro com o cinema, dado que ele abre horizontes, nos mostra outras possibilidades de viver, de pensar e de ser. Estamos referindo aqui verdadeiras vivências.

Mas o que entendemos por *vivência*? Poucas experiências são tão significativas em educação como aquelas que conseguimos torná-las *vivências*. Bozhovich (1976), discípula diletta de Vigotski, que continuou suas pesquisas sobre personalidade, afirma que a unidade de análise entre o sujeito e a realidade só pode ser a *vivência*. Lembremos que a psicologia russa sempre se preocupou por evitar segmentações nas análises das questões humanas e por achar *unidades de análise* do estudado. Isto é, encontrar a forma mínima do pesquisando. A *palavra*, ao estudar pensamento e linguagem, por exemplo (Vigotski, 2001).

Pensar a educação pelo cristal da vivência nos leva a pensar a possibilidade de aprender, desaprender e reaprender, a partir de quem aprende, para também pensar a função de quem ensina, em termos de mediação e emancipação. Vigotski (2000) defende que a vivência expressa a capacidade humana de combinar e criar. A capacidade criadora faz dele um ser projetado para o futuro, que contribui modificando o presente. A imaginação é fundamental nessa empreitada. Privilegiar a imaginação na educação talvez seja um caminho para aproxima-la à experiência. Vigotski (2000) também faz uma forte defesa da imaginação, considerada vulgarmente associada com o irreal, sem valor prático. A imaginação como base de toda atividade criadora manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, artística, científica e técnica. Segundo o mestre orshano³, a imaginação não é um “divertimento caprichoso do cérebro” antes bem, ela é uma “função vitalmente necessária” (idem, p.15). Em função das possibilidades articuladas com o cinema, a infância e a educação, vamos apresentar as quatro formas de ligação entre imaginação e realidade:

A **primeira forma** de vinculação entre fantasia e realidade “consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem” (idem, p.16). Daí formula a primeira lei da função imaginativa que afirma que a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, porque ela constitui o material com o qual erigirá os edifícios da fantasia. “Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação” (p. 17)

A **segunda forma**, mais complexa e distinta, se realiza entre “produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade” (p. 19). Esta forma não se limita a reproduzir o assimilado de experiências passadas, mas que partindo delas cria novas combinações. Podemos exemplificar pensando na vida no Amazonas ou no antigo Egito. Se não tivéssemos imagens de rios caudalosos, de floresta selvagens, mesmo vistos em fotos ou gravuras, de areia e deserto, de quadros com faraós e esfinges, mal poderíamos nos situar em um lugar que não conhecemos (embora possamos conhecer) ou impossíveis de aceder como imagens do passado ou do futuro.

A **terceira forma** de ligação entre imaginação e realidade é o enlace emocional, que se manifesta dupla e reciprocamente. Ela está regida pela lei da dupla expressão dos sentimentos: 1) toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens

³ Vigotski nasceu em Orsha, em 1896.

concordantes com elas. Os sentimentos influem na imaginação (se estamos alegres, vemos todo com bons olhos). 2) A imaginação influi também nos sentimentos. Todo o que edifique a fantasia influi em nossos sentimentos, e embora a construção da fantasia não concorde com a realidade, os sentimentos que ela produz são reais, efetivamente vivenciados por quem os experimenta (por exemplo, o medo a partir de uma sombra que confundimos com um bandido é real).

A **quarta forma** proposta por Vigotski, é aquela em que a fantasia constrói algo inteiramente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a qualquer objeto real, sendo ele próprio real. Pensemos em qualquer invenção (bicicleta) ou qualquer fruto da combinação de coisas conhecidas na fantasia que dão lugar a coisas novas, reais. Vigotski nos alerta para não pensar apenas na esfera técnica e ampliá-la para a esfera emocional. Pensando assim, o intelectual e o emocional são igualmente necessários para o ato criador. No ato criador temos uma solução simples: a junção indissolúvel dos mesmos em um único ato, o da imaginação, tecendo a realidade.

Nada como o cinema para sintetizar a compreensão, os sentimentos e as sensações. Na vivência do cinema enriquecemos nossa imaginação, ativamos sua capacidade combinatória, ela é afetada emocionalmente e também mobiliza emoções. A experiência do outro (cinema como um outro coletivo, diverso, múltiplo) amplifica sem par nosso horizonte, conhecimentos, idéias, sentimentos, sensações e desejos. As quatro formas propostas por Vigotski parecem constituir o cinema como protagonista nessa ligação entre imaginação e realidade. O cinema ganha, assim, um potencial incalculável que nos anima a pensar a educação como experiência.

Vale destacar que nunca temos mencionado o cinema como recurso pedagógico para aprender tal ou qual conteúdo, criticamos essa forma de reducionismo didático. A vivência do cinema nos permite mergulhar fundo em nós mesmos nos apropriando desta vez mais conscientemente em nossa história, personalizando nossa própria aprendizagem e produzindo e renovando a cultura. Duarte (2002) lembra que tomar os filmes como objeto de estudo não significa negar a magia e o encantamento que eles provocam em seus espectadores, assim como nos alerta para não despedaçá-los, destrinchá-los em fragmentos insignificantes e afirma: “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (p. 107)

A vivência do cinema: uma possibilidade de recuperar a infância e de fazer da educação uma experiência.

A vivência é uma unidade de análise da relação sujeito – realidade. A experiência é a infância do homem, um mistério que todo homem institui por ter infância, a diferença entre o humano e o lingüístico. A vivência do cinema parece fazer mais íntima a relação do sujeito com o cinema como ponte entre realidade e fantasia, entre presente, passado e futuro. Ela se consuma como possibilidade de aproximação do homem com si próprio (sua própria infância), e nessa reconstrução do mistério de ser humano, também como possibilidade de aproximar ao “outro-criança”. Estamos ante uma infância em agonia, lutando por sobreviver e de adultos solitários que precisam voltar para a pátria da infância em busca de experiências e caminhos. A educação aparece em cena também vestida com roupas de experiência para ampliar estas possibilidades. Experiência situada como espaço de inter-relação entre infância e linguagem. Se a infância destina a linguagem à verdade, a linguagem constitui a verdade como destino da experiência e na orientação desse destino ganha força o aprender. A psicologia russa nos orienta a pensar na práxis do aprender e nos animamos a inventar novas possibilidades desse aprender, como desaprender e reaprender em diálogo estreito com a vivência do cinema.

Para finalizar, convocamos alguns conceitos de Edgar Morin (2003) para dar luz a este ponto de síntese do trabalho. Em *A alma do cinema* estuda os processos subjacentes ao “charme” do cinema e nos introduz no processo de *projeção-identificação, participação afetiva e participação cinematográfica* (p. 145-172). O processo de projeção-identificação trata-se de um processo universal e multiforme pelo qual, as necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projetam-se não apenas em sonhos e na imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres. O sujeito, no processo da identificação, em vez de se projetar no mundo, o absorve.

Descobrimos, então, a capacidade do cinema como condição de possibilidade, mediador e até amplificador da vivência, entanto o expectador se identifica com as personagens e via imaginação consegue projetar-se em diversos papéis, locais, tempos, estados de ânimos que nos aproximam de diversas realidades, às vezes até muito diversas das conhecidas. Temos falado, também, da importância de lembrar de nossa própria infância, de reencontrarmo-nos com nossa história, com a nossa pátria –como afirma Agambem -, com os sonhos e desejos que sacrificamos para crescer. A vivência do cinema permite estabelecer também uma ponte entre nossa realidade atual e a nossa infância.

A zona das *participações afetivas* (Morin, 2003) coincide com a zona das projeções identificações mistas, incertas, ambivalentes entre magia e subjetividade. O conceito de participação afetiva nos permite com particular magia a possibilidade de desaprender a partir da vivência do cinema. As projeções-identificações e as participações afetivas articulam com arte mestre a participação do cinema como um outro coletivo que media a relação de si próprio com o mundo, com outras culturas, com outras épocas com o próprio passado e com os sentimentos e valores nem sempre conscientes. Embora em tempos e espaços diferentes Morin e Vigotski parecem coincidir nas conexões que encontram entre a realidade e a fantasia, movidas pela afetividade e pela possibilidade de introduzir elementos não reais na construção do real.

Os fenômenos do cinema tendem a conferir as estruturas da subjetividade à imagem objetiva. O cinema parece insinuar uma sorte de simbiose: “um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador”. (Morin, 2003, 161)

Deste modo, as relações estabelecidas entre o cinema, a infância e a educação nos convidam a aprender sobre nós mesmos, tomando seriamente outras culturas, outros olhares, outros modos de pensar, sentir e ser. Porém não é o que estas relações afirmam sua maior contribuição, mas o que ainda questionam, inquietam e desacomodam, incitando-nos a uma busca ativa para novas e mais profundas relações.

Referências bibliográficas

- Agambem, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- Ariès, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Aumont, Jacques. *As teorias dos cineastas*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.
- Aumont, J.; Marie, M. *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- Ayala, R. de; Guéno, J-P. *L'enfance de l'Art. Les plus beaux manuscrits d'enfants*. Paris: Éditions de La Martinière, 1999.
- Bachelard, G. *La poética de la ensoñación. Breviarios*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Barros, M. *Manoel de Barros. Por Pedro Paulo Rangel e Manoel de Barros*. “Coleção Poesia falada” Vol. 08. Brasil: Luz da Cidade; 2001. Disco compacto (53 min.): digital, estéreo LCPF 008.

- Benjamin, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª reimpressão. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2005.
- Bozhovich, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil. Investigaciones Psicológicas*. La Havana: Pueblo y Educación, 1976.
- Duarte, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Morin, E. A alma do cinema. In: Xavier, I. (Org.) *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal, 2003.
- Postman, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- Ratton, H. Brincar x Consumir. In: Garcia, C. A.; Castro, L. R de e Souza, S. J. e. *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravel.
- Souza, S. J. *Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9ª edição. São Paulo: Papyrus, 2005.
- Truffaut, F. Reflexões sobre as crianças e o cinema. In: *O prazer dos olhos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- Turner, G. O cinema como prática social. São Paulo: Summus, 1997.
- Valsiner, J. *Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.
- Vigotski, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 5ª edição. Madrid: Akal, 2000.
- Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Xavier, I. (Org.) *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal, 2003.