

SE PODES VER, REPARA: A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR EM CENA

Alaide de Oliveira Cabanha [1]
Igor Linhares de Carvalho [2]
Viviane Soares Vilasanti [3]

Apresentação

Após a palestra online “Teoria Crítica, Cinema e Escola: Aportes Teórico-Methodológicos”, ministrada pela Dra. Helga Caroline Peres no primeiro encontro do “I Seminário de Pesquisa em Teoria Crítica e Educação”, em 31 de maio de 2021, os integrantes do grupo de estudo TCEducS - Teoria Crítica, Educação e Sociedade da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Alaíde de Oliveira Cabanha e Igor Linhares de Carvalho, sob a orientação da Professora Viviane Soares Vilasanti, realizaram uma entrevista com a palestrante.

A entrevista abarcou nove questionamentos, os quais tiveram como cerne a relação entre linguagem cinematográfica e formação estética na escola, oportunizando à entrevistada compartilhar os resultados de sua Tese de Doutorado, concluída em fevereiro de 2021, cuja metodologia contemplou a realização de intervenções pedagógicas em uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, mediante a apresentação e discussão crítico-reflexiva de produções cinematográficas. Para realizar a pesquisa, Helga teve como ponto de partida o seguinte questionamento: poderia a apropriação da linguagem cinematográfica na escola ser ressignificada na direção de uma formação estético-cultural voltada para a reeducação do olhar?

Helga Caroline Peres é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação Escolar pela mesma universidade e Doutora em Educação pela

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: alaideoc@hotmail.com

[2] Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: igor.ilc@hotmail.com

[3] Mestranda em Educação pelo PROFEDUC - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: visoaresvila@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Suas pesquisas têm como foco a interface entre educação estético-cinematográfica, Teoria Crítica da Sociedade e ensino escolar. A pesquisadora tem interesse pelas seguintes temáticas: cinema e educação, didática, Teoria Crítica da Sociedade, Indústria Cultural, experiências com artes visuais na escola, pesquisa social empírica, filosofia da educação e estética.

Entrevista

TCEducS: Como a escola pode favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica dos artefatos cinematográficos, para romper com a legitimação ideológica que a Indústria Cultural, tão intensamente, circula e mantém?

Dra. Helga Caroline Peres: A postura crítica em relação ao cinema, produzida no âmbito da Indústria Cultural, implica que os espectadores construam uma relação autônoma com aquilo que assistem. Uma relação que, em suma, caminhe na contramão da adaptação àquilo que nos é imputado, em sentido contrário à falsa consciência. Quando Adorno nos fala sobre a autonomia, é possível entrever sua leitura de uma educação para a emancipação, que, no limite, deve ser direcionada à produção de consciências verdadeiras e ao pensar em relação à realidade.

Acredito que, neste sentido, uma escola que almeja educar espectadores autônomos deve educar seus estudantes para o pensar em relação àquilo que assistem cotidianamente – e, aqui, me refiro ao cinema, mas também a toda sorte de extensões audiovisuais que consumimos –, e se pensarem no interior das dinâmicas culturais de um sistema de produção simbólica que atua justamente em favor do aprisionamento de nossa sensibilidade, de nosso pensamento, de nossa autonomia. Gosto de uma menção do filósofo Jacques Rancière, em que ele nos diz que a emancipação do espectador é a afirmação de sua capacidade de ver o que vê, e de saber o que pensar e o que fazer a respeito. No limite, encorajar uma postura crítica em relação aos artefatos cinematográficos implica em desvelar as camadas de significação – e, aqui, eu me refiro às camadas de significação estética, ética, política, técnica, de produção, que dão forma ao que compreendemos por “cinema” – que recobrem o caráter contraditório e ideológico desses produtos, para que, a partir daí, se torne possível saber o que pensar e o que fazer a respeito.

TCEducS: Se não desenvolvemos um olhar reflexivo das obras cinematográficas, estaremos fadados à reprodução e adesão irrefletida à Indústria Cultural. Quais as consequências de uma adesão irrefletida à cultura de massas?

Dra. Helga Caroline Peres: Gostaria de pensar, primeiro, neste termo: cultura de massas. A ideia de uma cultura de massas remete a uma cultura que brota espontaneamente, aproximando-se da arte criada pelos sujeitos. Quando se fala da Indústria Cultural, por outro lado, é importante ter em mente que se trata de todo um sistema de produção de simbólica. Esse sistema se fundamenta na produção de mercadorias travestidas de bens culturais, veiculadas visando não prioritariamente ao lucro: o lucro já está objetivado em sua própria ideologia. Sua centralidade está na propagação de produtos que inebriam e enfeitiçam. O consumidor deve receber o produto com base em um consentimento geral e acrítico: tem-se, assim, a reprodução da condição de reificação em que se encontra a sociedade e que, por meio deste sistema que se retroalimenta e se configura em uma rede, se perpetua.

Isto porque a Indústria Cultural atua no sentido de promover uma suposta cultura popular, produzida de forma aparentemente espontânea, quando, na verdade, o que se tem é um mecanismo de “integração pelo alto” que se apoia na segmentação, na seriação e no controle exercido por produtos culturais uniformizados e fragmentados, voltados para orientar o comportamento das massas no sentido da resignação. As mercadorias veiculadas pela Indústria Cultural se orientam por um princípio de valorização, associado à promoção do efeito que pretende legitimar – efeito que é calculado para atingir os sujeitos com precisão. Este mecanismo expressa sua própria dinâmica, em que a mercantilização da cultura se faz um imperativo.

Por isso a afirmação do caráter de semelhança conferido às mercadorias da Indústria Cultural: todos os setores afirmam o mesmo “louvor”, de modo que somos levados à completa identidade com os produtos, consumidos sob a forma de uma suposta novidade. As pessoas, nesta situação, têm seu comportamento determinado pelos padrões veiculados através de produtos que refletem uma espécie de empobrecimento estético. Este caráter reafirma a oposição entre a arte e os produtos. Enquanto objeto desta lógica, o cinema acaba por nos manter integrados através do entretenimento e da distração correntes, além da padronização sensorial, que constituem uma necessidade produzida pela própria Indústria Cultural, meios através dos quais os indivíduos buscam sentido a uma vida maquinal. O entretenimento, no limite, é um promissor ramo de negócios. A junção deste ramo com a necessidade de comover as grandes massas favorece o desenvolvimento de uma cultura voltada para a coerção.

É neste sentido que o cinema na Indústria Cultural está ligado ao entretenimento e à di-

versão: divertir significa “estar de acordo” – divertir para esquecer a dor do trabalho alienado, o sofrimento, através da negação do pensamento. Nossos sentidos são ocupados em tempo integral, ora pelo trabalho, ora pela diversão, e a última traz um ilusório encontro com a felicidade procurada por aqueles que querem escapar ao processo de trabalho mecanizado para ter condições de enfrentá-lo rotineiramente. Esse encontro nos mostra que a Indústria Cultural estende a lógica do trabalho para a lógica do lazer através do bloqueio do pensamento autônomo. O cinema adequado à lógica do mercado se volta de forma massiva para o entretenimento, que se apoia na representação de diversos “gêneros” e “estilos”, que, na realidade, veiculam os mesmos clichês travestidos com diferentes roupagens. Os clichês são amplamente utilizados pela indústria cinematográfica hegemônica, visto que cada detalhe das grandes produções está carregado desses “lugares-comuns” que formam os sujeitos de acordo com os modelos que a indústria pretende legitimar. É por essa via que os filmes antecipam as reações de seu público, com a intenção de que este incorpore os dados imediatos da realidade – incorporação que ocorre através de uma memorização facilitada, visto que o caráter similar dos produtos gera a familiaridade com aquilo que é vendido sob o aspecto do novo.

Consequentemente, a Indústria Cultural opera um processo educativo que, no limite, nos transforma em sujeitos “regredidos”, incapazes de operar seu próprio pensamento, travando, com isso, a possibilidade da experiência formativa. O resultado é a produção de consciências coisificadas: somos levados a nos equiparar aos produtos, e enxergar os outros também como mercadoria. Trata-se de uma consciência condicionada que dirime as possibilidades de modificação da estrutura social – considerando que os sujeitos passam a defender fielmente aquilo que já está estabelecido. Esse sujeito-consumidor se encontra submerso na indústria, ao passo que deixa de ser sujeito de suas ações para se tornar objeto.

Uma outra consequência desta educação é o enfraquecimento da consciência temporal. Considerando a previsibilidade das mercadorias culturais, que disfarçam sua forma padronizada através de uma suposta novidade, os sujeitos deixam de conceber o processo histórico em seu movimento: interessa o momento imediato do consumo. Os produtos da Indústria Cultural colocam os sujeitos na posição de espectadores da própria vida e do panorama em que estão inseridos. Isso se configura fortemente na privação de experiências formativas. Contraditoriamente, a mesma instância que impede o exercício do pensamento, em certo sentido, garante uma vida “oportuna”, haja vista que o mercado está sempre pronto para oferecer produtos que prometem a “satisfação” e a “felicidade”. Em suma, o custo do consumo para os sujeitos é a regressão dos sentidos, da sensibilidade, e da capacidade de qualquer julgamento crítico mais denso. Em detrimento de uma relação sensível com o mundo, as experiências se tornam resí-

duos, pequenos fragmentos.

TCEducS: Qual a influência da Indústria Cultural na formação dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental? Como podemos levar para a sala de aula essa reeducação do olhar que você propõe?

Dra. Helga Caroline Peres: Para responder essa questão, acredito ser importante pensar os significados da Indústria Cultural no atual panorama. Quando Horkheimer e Adorno nos apresentaram esse conceito, já na década de 1940, as principais expressões da indústria, como eles afirmam, eram o cinema e o rádio. Eles mencionam de maneira passageira, também, a televisão. Mas o foco da discussão, em si, residia na forma com que o cinema e o rádio, por meio de uma série de mecanismos como a identificação, a integração pelo consumo, a confiscação do esquematismo, a lógica da diversão, obliteravam a autonomia dos indivíduos, sua fantasia, sua memória, sua capacidade de estabelecer qualquer experiência mais densa com esses produtos. A Indústria Cultural, neste contexto, se ocupava da venda de um modelo de percepções esquematizadas a priori – visto que, diferentemente da arte, o produto pretende forjar uma espécie de prazer, que, com efeito, atua em favor da manutenção de sua lógica pela via do entretenimento administrado no tempo livre. Esses produtos, no limite, carregam a marca da identidade: por mais que o mercado se utilize da roupagem do “novo” e da “novidade” como uma estratégia para seduzir seus consumidores, o que ocorre é a produção em série de uma gama de produtos que carregam uma estrutura similar (justamente para que o consumidor a reconheça e se reconheça ao consumi-la). Tem-se aí um processo de educação da sensibilidade que é, predominantemente, regressivo.

Embora esses mecanismos sejam, ainda, válidos para se interpretar a lógica do entretenimento e a deformação da subjetividade dos consumidores e espectadores, é importante ter em mente que o aprimoramento dos meios técnicos configura uma espécie de atualização dos mecanismos da indústria. Falando especificamente sobre o audiovisual, eu poderia citar aqui uma série de artefatos contemporâneos que cumprem com a função de educar nossos sentidos: os vídeos digitais produzidos pelos “Youtubers” e “criadores de ‘conteúdo’”; a produção audiovisual no interior de redes sociais como o Instagram; as plataformas streaming, arquitetadas a partir do algoritmo; as infindáveis telas que nos rodeiam (especialmente agora, no contexto da pandemia); e a própria atualidade da produção cinematográfica hegemônica, que é marcada pelo hiperrealismo, pela fragmentação, pela velocidade e pela articulação de choques imagéti-

cos cada vez mais intensos e violentos. O que se mantém em voga é a essência coercitiva deste regime estético, fortalecida, agora, por estímulos cada vez mais intensos que marcam a acentuação da tendência já identificada por Horkheimer e Adorno na década de 1940.

Trago essa questão (de maneira bastante breve) porque o que pude identificar é que a influência da Indústria Cultural – ou, em outros termos, a educação da sensibilidade exercida por ela – sobre os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental é operada enfaticamente por meio dos artefatos contemporâneos que mencionei. E aqui, cito especialmente os vídeos digitais e a figura dos Youtubers e criadores de conteúdo. A interpretação dos dados da pesquisa revelou que os estudantes se identificam, predominantemente, com a imagem e com os discursos dos Youtubers. Se na década de 1940 Horkheimer e Adorno nos falam sobre as “estrelas de cinema”, que são produzidas justamente para que o público se identifique com estas figuras, hoje, ao que parece, os Youtubers se tornam um modelo de comportamento: os estudantes têm esses criadores de ‘conteúdo’ como principal referência de entretenimento e de consumo. Os estudantes também demonstraram ter uma espécie de “saber empírico” sobre as técnicas de produção de vídeos nesta plataforma e em redes sociais: eles são versados no uso de aplicativos de edição audiovisual, e se entendem como “produtores de imagens” (afinal, todos somos, não?). Suas referências não estão na televisão ou no cinema (até porque o consumo de vídeos, como eles afirmam, é enfaticamente maior do que o consumo de filmes ou de televisão), mas sim na internet. Alguns argumentos dos estudantes nos mostraram que a lógica da integração é uma das mediações do consumo de vídeos: não consumi-los implica a exclusão dos grupos diversos dos quais fazem parte.

Neste sentido, percebemos que estes “saberes empíricos” foram mediadores da experiência com os filmes exibidos ao longo da pesquisa. Como uma espécie de movimento comparativo, os vídeos eram apontados como referência, como um a priori que determinava a recepção dos filmes. Por exemplo, quando um filme apresentava planos muito longos, poucos cortes, criando o efeito de uma temporalidade mais lenta, os estudantes se mostravam afoitos pelo que viria a seguir. Quando questionados sobre os mecanismos de base da produção cinematográfica – como a montagem –, as respostas traziam como referência a montagem dos vídeos por meio de aplicativos de celular. Esse saber empírico implica na formação do gosto em direção ao sempre idêntico, implica na resistência à experiência com audiovisualidades que detenham temporalidades mais lentas, implica na resistência ao exercício moroso de reflexão e autorreflexão crítica em torno da relação que se estabelece com estes aparatos. Em suma, implica que a relação com estes aparatos seja construída a partir da heteronomia, uma vez que este saber empírico, ao contrário de ser elaborado em favor de uma relação autônoma com a produção e

o consumo audiovisual, alimenta o mercado e enrijece sensibilidades.

Percebam que reside aí uma das questões centrais para um projeto de reeducação do olhar. Como transformar esse saber empírico em uma leitura crítica da relação que se estabelece com o cinema, de modo particular, e com as múltiplas audiovisuais, de maneira mais ampla?- Como ir além de uma vivência irrefletida com estes aparatos, em direção a uma profunda experiência? São questões complexas, que envolvem uma série de mediações. Eu não poderia, aqui, apresentar uma fórmula didática pré-concebida sobre a forma com que a reeducação do olhar pode ser levada para a sala de aula. Não se trata, unicamente, de uma questão metodológica. O cinema em sala de aula, quando abordado sob a perspectiva da reeducação do olhar, deve ter como horizonte a premissa de dar condições para que os indivíduos em formação possam se relacionar com os filmes e com os aparatos audiovisuais pela via de uma experiência subjetiva. Essa experiência implica que os estudantes possam completar os filmes através da imaginação e da fantasia, e que, por meio de um processo de autorreflexão crítica, eles possam compreender sua própria relação com os produtos da Indústria Cultural, para, então, criticá-los. Uma experiência que implica uma desmobilização da sensibilidade, mediante a aproximação com outras cinematografias que não aquelas que colonizam nosso olhar. Uma experiência que implica, até mesmo, o entendimento (e o ensino, talvez?) das técnicas cinematográficas e seu papel na relação entre forma e conteúdo dos filmes.

No que diz respeito às práticas com o cinema, essa experiência seria inviabilizada caso o filme fosse tomado unicamente como recurso didático de apoio aos conteúdos escolares, ou mesmo como entretenimento irrefletido. Ela também seria inviabilizada caso o filme fosse tomado como um objeto de estudo a partir de uma perspectiva tradicional, em que o professor transfere todos os conhecimentos para os estudantes, ou mesmo enquadrado no modelo das competências e das habilidades. A ideia de uma pedagogia vinculada à reeducação do olhar e à experiência com os filmes implica um trabalho pedagógico em que a construção intersubjetiva e dialógica se torne central. Um trabalho pedagógico em que o professor se abra à escuta, em que ele se aproprie também da experiência. É preciso dar espaço para que os estudantes elaborem sua relação com o que assistem, para que eles utilizem a fantasia e a imaginação enquanto parte da experiência, e à mediação pedagógica cabe o papel de provocar esse exercício filosófico e encorajar crises.

Não basta que os estudantes assistam filmes na escola. A experiência acontece no momento em que os filmes são assistidos, e se completa posteriormente, por meio do diálogo coletivo que se torna parte do processo de autorreflexão crítica. O cinema é uma expressão da coletividade. Ele demanda a participação coletiva de seu público. Talvez, uma questão que se

coloque como possibilidade de trabalho em torno da reeducação do olhar seja retomar essa ideia de coletividade – mas não uma coletividade orientada pelo e para o mercado, como aquela pressuposta pela Indústria Cultural. Uma coletividade que recupere algo de uma profunda experiência sensível e filosófica que se constrói e reconstrói pela via da palavra.

TCEducS: Como o cinema pode contribuir com a nossa formação cultural? E como levar a Teoria Crítica para as salas de aula dos Anos Iniciais?

Dra. Helga Caroline Peres: É importante lembrar sempre que a linguagem cinematográfica é expressão de uma contradição. Ao mesmo tempo em que ela se torna terreno fértil para um tipo de apropriação mercantil orientada pela e para a Indústria Cultural, ela guarda a potencialidade de nos aproximar de uma experiência sensível, de uma formação estético-cultural densa, profunda, crítica. Aqui eu recupero Benjamin, que nos fala sobre o inconsciente óptico: a câmera tem a potencialidade de registrar, criar, montar imagens que nossos olhos não veriam por si próprios. O cinema pode dialogar com a nossa fantasia, nossa memória, nossa imaginação, soterradas e colonizadas pelos produtos que tanto consumimos. Ele pode suscitar incômodos, registrar e narrar lutas, histórias, nos mobilizando de tantas formas quanto forem possíveis. Ele pode ser provocativo e nos mostrar outras possibilidades de mundo: Herzog, Glauber Rocha, Eisenstein, Kurosawa, Maya Deren, Agnès Varda e tantos outros cineastas que se propuseram a deslocar a produção fílmica em direção a uma expressão autêntica estão aí para nos provar isso. Então, percebam que não se pode desconsiderar a faceta mercadológica da linguagem cinematográfica, mas também não se pode deixar de levar em conta a experiência que os filmes podem vir a nos propiciar – uma experiência, que é, claramente, mediada pela formação estética predominantemente regressiva operada pela indústria, que formata nosso gosto e nossa sensibilidade na direção de seus produtos fílmicos idênticos.

É neste sentido que acredito que, mais do que contribuir com a nossa cultura, o cinema é parte da cultura que nos forma. Seria difícil afirmar que, de alguma forma, estamos apartados da cultura audiovisual, em geral, e cinematográfica, de modo específico. E, por isso, ao mesmo tempo em que o cinema é parte do filtro que promove uma educação regressiva, ele pode ampliar nossa formação estético-cultural em direção à experiência com cinematografias que se distanciem dos protocolos do cinema mainstream e que deixem espaço para que o espectador participe do filme, completando-o por meio do exercício da imaginação e da fantasia. Por isso a urgência de um projeto de reeducação do olhar: uma das facetas deste projeto é, justamente, a ampliação do repertório cinematográfico dos espectadores para a construção de outros refe-

renciais – referenciais que abarquem as tantas potencialidades (estéticas, narrativas, formais, enigmáticas, políticas) que a linguagem cinematográfica possui.

Obviamente isto implica que estas outras referências sejam apresentadas às pessoas desde muito cedo, como uma espécie de contraponto – e, aí, eu pego carona na sua segunda questão, que é também uma questão bastante complexa. Levar a Teoria Crítica para a sala de aula – seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em outros segmentos – implica compreender que a Teoria Crítica é prática enquanto teoria. Por essa razão, é preciso ter cautela quando se pensa em meios de transformar a Teoria Crítica em uma prática pedagógica que aponte para soluções imediatas e pragmáticas para a formação estética, por exemplo. À teoria cabe a crítica da realidade danificada, objetivamente condicionada pelo status quo, por meio do exercício de uma práxis filosófica crítica que se proponha a pensar e agir sobre as consciências reificadas. Um exercício de reflexão e autorreflexão crítica. Na direção deste argumento, entendo que levar a Teoria Crítica para a sala de aula implique desvelar as contradições que permeiam a realidade, que permeiam nossas consciências. Suscitar o questionamento daquilo que nos é imputado. Fugir dos moldes da racionalidade instrumental, que nos transforma em meio. Impulsionar os estudantes em direção a uma experiência profunda com os conteúdos da formação. Educá-los para a autonomia. Quando falo sobre apresentar outras referências cinematográficas para esses estudantes, falo de suscitar essa experiência que, no limite, pode vir a se tornar referência para um exercício de reflexão e autorreflexão crítica sobre os produtos fílmicos idênticos que tanto consumimos.

TCEducS: Podemos trabalhar a aprendizagem escolar a partir do cinema? Quais filmes você recomenda que sejam apresentados aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Dra. Helga Caroline Peres: Essa resposta depende daquilo que se entende por “aprendizagem”. A experiência com a linguagem cinematográfica é, sim, uma experiência formativa, na medida em que nos aproxima de uma racionalidade estética. Mas veja, como já mencionei, trata-se de um tipo de formação que é contraditória. O cinema tensiona os limites entre produto e arte, e seu caráter formativo está situado justamente nesta linha tênue. No sentido desta afirmação, eu diria que uma aprendizagem a partir dos filmes deveria estar vinculada à este paradoxo: apreender este caráter contraditório, compreender sua faceta alienante e se apropriar de outras possibilidades de experiência estético-filosófica que não aquela vinculada exclusivamente à diversão.

Por outro lado, se pensarmos na adequação dos filmes ao ensino e à aprendizagem escolar, como um apoio aos conteúdos curriculares, a questão se torna mais complexa. Quando os filmes entram na escola com essa função de uma mediação didática, o que ocorre é o apagamento da experiência estético-filosófica em favor da transformação da linguagem cinematográfica em um instrumento. Isso não significa que não se possa levar para a escola filmes vinculados aos conteúdos e às temáticas abordados em sala de aula. Minha crítica é direcionada à forma de apropriação do filme enquanto instrumental, uma vez que, com isso, resta pouco espaço para a elaboração filosófica sobre aquilo que se assiste. Um exemplo clássico é o uso dos filmes como apoio ao componente curricular de língua portuguesa: o filme é assistido, e, posteriormente, exige-se que os alunos reproduzam a narrativa do filme sob a forma de um texto. O cinema não é só narrativa. O cinema é forma, conteúdo, enigma, contradição. Ele nos afeta sensivelmente, de diferentes formas. Há, nos filmes, camadas de significado a serem desveladas. Abordá-lo enquanto narrativa, unicamente, é restringir à experiência a uma camada superficial, é desconsiderar que se possa completá-lo por meio da imaginação e da fantasia, de maneira coletiva e dialógica.

Então, eu diria que sim, é possível aprender a partir dos filmes. Mas não uma aprendizagem adequada à cultura escolar e seus ditames didatizantes. Me refiro à aprendizagem da experiência. É preciso aprender a experimentar a linguagem cinematográfica, uma vez que esta possibilidade nos foi usurpada pela indústria e pela racionalidade instrumental. E essa aprendizagem se constrói a partir de uma relação distinta com o cinema, que não aquela mediada exclusivamente pelo entretenimento e pelos filmes idênticos produzidos no interior do circuito mainstream.

Com isso, pego carona na segunda questão. Para fugir da identidade, é preciso que a escola se aproprie de outras cinematografias, que não aquelas que já fazem parte, de maneira massiva, daquilo que se consome no âmbito da formação cultural. Se apropriar de outras referências do campo do cinema. Então, pensando em indicações de filmes para serem experienciados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu sugeriria, primeiramente, a apresentação de outros referenciais cinematográficos, que não aqueles que já são amplamente veiculados em nossas casas, em nossas escolas, enfim, animações que colonizam nossa sensibilidade: por exemplo, as animações da Disney. Normalmente as crianças já tem contato com essas animações no âmbito da formação cultural. Isso não significa, claro, que as animações da Disney não possam ser tomadas como objeto de reflexão crítica na escola: articular o exercício crítico-filosófico em torno das mensagens ideológicas que esses filmes veiculam, de seus clichês, de sua forma similar. Mas por que não oferecer outros referenciais? Por que não apresentá-los à outras estéticas?

No que diz respeito ao universo das animações mesmo, existe uma gama de possibilidades. Eu poderia mencionar aqui as animações do Primeiro Cinema, como Fantasmagorie do César Cohl, e também animações contemporâneas como O Menino e o Mundo e Vivi Viravento, do Alê Abreu, e Uma História de Amor e Fúria, de Luiz Bolognesi. Também trago como referência as produções dos Estúdios Ghibli, como A Viagem de Chihiro, Meu amigo Totoro, Memórias de Ontem... trago essas indicações por se tratarem de outros referenciais estéticos e narrativas que deixam lacunas em aberto e enigmas que provocam o espectador.

Mas também acredito que não apenas as animações devam ser apresentadas às crianças dos anos iniciais. Embora as crianças usualmente se afeiçoem a esse universo, não devemos subestimá-las por pensar que cinematografias que não são direcionadas às crianças, de modo específico, não podem ser experienciadas devido à um suposto teor de complexidade ou mesmo à dificuldade de compreensão. Tive experiências bastante significativas ao apresentar para crianças filmes documentais, curtas-metragens... algumas referências que acredito serem significativas para a ampliação destas experiências são as produções dos Irmãos Lumière, do início do século XX, como A Chegada do Trem à Estação e A saída dos Operários da Fábrica, que apresentam os estudantes à dimensão temporal do cinema em sua faceta que antecede à apropriação da técnica cinematográfica pela indústria do entretenimento. Os filmes produzidos pelos movimentos de vanguarda também são referências bastante relevantes: Ballet Mécanique, Entr'acte... e eu mencionaria, ainda, alguns filmes do Cinema Novo brasileiro, como Couro de Gato, ou produções mais contemporâneas, como O Som do Tempo, do Petrus Cariry. Para além disso, Chaplin é sempre uma referência importante para qualquer idade.

Mas gostaria de ressaltar que, independente do filme escolhido, a experiência não se restringe unicamente ao momento de assistir. É preciso elaborar o que foi assistido, aquilo que se sente, é preciso prolongar o filme para além dele próprio, de modo que ele seja reconstruído em sala de aula a partir da multiplicidade das experiências e das leituras que se constroem coletivamente.

TCEducS: Como as questões de gênero, diversidade e representatividade são analisados na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade?

Dra. Helga Caroline Peres: Em minha leitura, as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade para as discussões sobre gênero, diversidade e representatividade são multifacetadas, uma vez que este é um campo de discussão complexo que envolve mediações diversas. Eu gostaria de deixar aqui um indicativo, que é sustentado por uma perspectiva ética, para que essa

discussão seja ampliada. Vejam, não tenho nenhuma pretensão de esgotá-la neste momento, ou fornecer respostas pragmáticas. O que deixo aqui é uma porta entreaberta para nossas discussões.

Pensar questões de gênero, diversidade e representatividade a partir da ética envolve a compreender que não basta “ensinar” sobre as diferenças a partir de uma lógica abstrata, da tolerância. Explico: em um dos aforismos da *Minima Moralia*, Adorno vai nos dizer que a suposição abstrata – aquela ideia estereotipada de que “todos somos iguais” – fortalece a ideia de que tudo que escapa à identidade é errado, vergonhoso, “eliminável”. Tudo que foge aos padrões impostos não merece ser considerado enquanto igual, enquanto parte de um determinado grupo dominante.

Consequência disso é o preconceito – que é entendido aqui como um fenômeno psicológico que se constitui através da mediação da materialidade histórica: uma conduta rígida, uma espécie de “aversão à experiência”. O alvo do preconceito é aquele que é tido como o não-idêntico, que, por sua diferença, é visto como fraco, excluído, incapaz, rejeitado, eliminado – e aqui, me refiro tanto à uma eliminação literal (lembremo-nos dos judeus nos campos de concentração e dos negros escravizados) quanto à uma eliminação simbólica (enquanto vida invisibilizada); um alvo que deve ser dominado com base na justificativa de valores estereotipados – valores, padrões de conduta, modos de pensamento. A personalidade preconceituosa é, tendencialmente, autoritária.

A própria noção de “estereótipo” já reforça essa dimensão valorativa: Horkheimer e Adorno nos dizem que o estereótipo é um conjunto de atributos fixos, imutáveis, atribuídos aos sujeitos concretos: atributos que são reforçados pelos produtos da Indústria Cultural. A mulher, enquanto expressão de uma suposta “feminilidade”, e seu corpo vendido e exibido enquanto figuração de um suposto padrão – ora “sexualizável”, ora “casto”; o homossexual, enquanto figura caricata; o negro como coadjuvante, enquadrado em papéis submissos; os valores de grupos culturais subjugados – a “periferia” do mundo – apresentados como “risíveis”, “estranhos”, “esquisitos”... o trabalho do cinema mainstream hollywoodiano é magistral neste sentido. Embora o sistema de produção hollywoodiano seja hábil na incorporação de discursos supostamente progressistas em suas narrativas – e não podemos negar que, de fato, estes discursos têm sido incorporados de maneira efetiva nas produções de grande porte –, quando analisamos de maneira mais detida, percebemos que, em grande parte das produções, tratam-se de discursos e representações superficiais. Com isso, reforça-se o pensamento por estereótipos – a “mentalidade do ticket”. Perceba, aí, a relevância de um projeto de reeducação do olhar no que tange às questões de gênero, diversidade e representatividade: é preciso desconstruir e desmistificar

e questionar essas narrativas estereotipadas, oferecer outros referenciais, outras experiências.

A partir desta breve apresentação, entendo que uma das contribuições da Teoria Crítica para as questões mencionadas reside neste diagnóstico acerca da dimensão valorativa de uma cultura erigida com base na identidade e na resistência àquilo que escapa a essa identidade. É importante ter em mente que todos guardamos essa dimensão de uma identidade regressiva e preconceituosa em nossa constituição subjetiva. Com esse diagnóstico, é possível inferir possibilidades de intervenção que, inevitavelmente, remetem à ideia de uma educação para a autonomia e para a não-adaptação. Afinal, indivíduos adaptados não se prestam à autorreflexão crítica sobre aquilo que há de regressivo em si próprios.

TCEducS: Qual a importância e responsabilidade das empresas com um público crítico diante do consumo de suas marcas?

Dra. Helga Caroline Peres: Pensando essa questão dentro do campo audiovisual, entendo que a grande responsabilidade das empresas e produtoras com a formação de um público crítico seja, justamente, produzir um cinema que propicie experiências que fujam àquela já exaustivamente veiculada pelos grandes conglomerados cinematográficos hollywoodianos. Evidentemente, essa afirmação envolve diversas mediações: e aqui eu me refiro ao compromisso ético com o público, ao compromisso com a diversidade, com a apresentação de novas estéticas, novas linguagens audiovisuais, de vozes e narrativas múltiplas, de leituras contra-hegemônicas da realidade. E quando penso nessa responsabilidade, inevitavelmente, me vem em mente a imagem das produtoras independentes, justamente porque o acordo dos grandes conglomerados com o público é mediado pelo mercado. Para a obtenção de maior lucro, entrega-se ao público aquilo que o fará continuar consumindo, irrefletidamente: a identidade travestida sob a forma do novo, orientada para a identidade e para a integração.

Na contramão desses grandes conglomerados, temos, no Brasil, uma gama de produtoras independentes que, a meu ver, cumprem com o compromisso de nos apresentar cinematografias que deixam lacunas entreabertas para a participação do público em seu exercício crítico-filosófico: a Taiga Filme e Vídeo; a Alumbramento; a Descoloniza; a Dezenove Som e Imagens; a Bananeira Filmes; e a Desvia são algumas delas. Acredito que o trabalho cinematográfico independente, em alguma medida, possa contribuir com a formação de um público crítico.

TCEducS: Podemos dizer que os meios tecnológicos e de informações presentes em nossa sociedade atuam, hoje, em nosso modo de viver, mais do que há cinco anos?

Dra. Helga Caroline Peres: A ideia de que os meios tecnológicos e de informações atuam como uma espécie de espinha dorsal nossa sociedade é, sim, bastante válida, especialmente quando pensamos nessa questão da temporalidade: cinco anos atrás não pensaríamos, por exemplo, que haveria uma pandemia que intensificaria de maneira alarmante nosso consumo de redes, dados, informações online, imagens, e toda sorte de formas e conteúdos da tecnologia. Por isso a relevância de uma atualização da Teoria Crítica que possa nos apresentar um diagnóstico em torno dos usos dessas tecnologias – seja individualmente, seja enquanto instrumento que se impõe às mais diversas instâncias de trabalho e educação – e da forma com que elas tem se imposto à formação de nossa subjetividade. E, para tanto, é importante que se compreenda que, embora a ideia de “tecnologia” possa, a princípio, remeter a ideia de um todo coeso, unidirecionado, há que se considerar há diferentes formas e estruturas tecnológicas, com características específicas, que precisam ser analisadas em suas particularidades e em suas diferentes formas de ação sobre nossos modos de viver. Tomando como referência um filósofo contemporâneo – Vilém Flusser –, é importante, para uma Teoria Crítica da tecnologia, que busquemos abrir a “caixa preta” que enforma esses aparatos: desvendar aquilo que não nos é visível, “desmágicizar” os processos que são realizados em seu interior, aos quais não temos acesso.

Mas pensando de uma maneira geral, neste momento, entendo que a emergência das novas formas de tecnologia de comunicação e informação têm se mostrado cada vez mais totalitárias. Isso se evidencia quando pensamos na lógica do algoritmo, nos Big Data, na propaganda dirigida, na organização das redes sociais em torno de um ideal de interatividade e de compartilhamento, nas nanotecnologias aplicadas ao campo da formação escolar... de maneira prática, é impossível fugir ao consumo dessas tecnologias. Basta que pensemos em nossas ações cotidianas: por exemplo, ao acessar as redes sociais, nossos dados globais são enviados e captados em escala global (frequentemente com o suporte de softwares de reconhecimento de voz), o que endossa a propaganda dirigida. Nossos comportamentos e nossos desejos são rastreados. Outro exemplo é a lógica das plataformas streaming: o algoritmo mapeia nossas escolhas, nossos gostos, de modo que, ao acessarmos nossa interface – nossa “identidade” dentro do sistema –, imediatamente, somos bombardeados com uma infinidade de vídeos, filmes e produtos que possam nos “interessar” (ou, em outras palavras, nossas possibilidades de escolha, que já eram limitadas, se tornam quase inexistentes). Com isso, vende-se a ilusão de que essas interfaces facilitam nossa vida por nos darem aquilo que precisamos, quando, na verdade, o que ocorre é o controle de nossos modos de viver. Sem desconsiderar que este controle se expande em direção

à dimensões mais amplas: basta que nos lembremos da violência crescente nas redes sociais e da disseminação das Fake News que, no contexto da velocidade desproporcional das redes de compartilhamento, se tornaram determinantes em nossas dinâmicas políticas e eleitorais.

Neste sentido, entendo que a tendência do controle se acentua na medida em que a configuração das tecnologias é manipulada em favor da integração e da produção de nossas vidas a partir destes meios.

TCEducS: Quais desafios você identificou em sua tese “Se podes ver, repara”: a (re)educação do olhar em cena?

Dra. Helga Caroline Peres: A realização de uma pesquisa é, sem dúvida, um grande desafio. Digo isso pensando não apenas na consecução do trabalho, em si, mas na maneira com que a experiência da investigação nos forma enquanto pesquisadores. Quando tomamos como referência a Teoria Crítica, a grande questão que se coloca como pressuposto deste “fazer investigativo” é o exercício de pensar o próprio pensamento: uma orientação em direção ao comportamento crítico, como escreveu Horkheimer, que envolve desvelar a materialidade dos fenômenos, suas contradições e tensões por meio do exercício crítico-interpretativo, rompendo com o seu enquadramento em categorias meramente descritivas, generalistas e imediatas (como na chamada Teoria Tradicional). É preciso desvendar e questionar o que está aparente. É preciso tomar a crítica enquanto posicionamento frente à realidade e frente ao desenvolvimento do trabalho investigativo que se propõe a pensar e interpretar a realidade a partir dela e para além dela.

Neste sentido, aí está um dos grandes desafios que se impuseram à elaboração da minha tese e à consecução da pesquisa. Como interpretar a experiência com a linguagem cinematográfica na escola sem deixar de lado o comportamento crítico? Como desvelar as contradições dessa experiência? Como não deixar que a interpretação do objeto se transforme em uma proposição pedagógica meramente formal, apartada do movimento da crítica? No limite, essas questões se desdobraram em um desafio teórico-metodológico. Foi neste sentido que propus a realização de uma investigação empírica que tomou como objeto de análise dados provenientes de “intervenções pedagógicas” realizadas em uma sala de aula. Nestas intervenções, me positionei como uma “professora-pesquisadora”, apresentando alguns filmes para os estudantes e, posteriormente, discutindo esses mesmos filmes a partir da apresentação de alguns conceitos associados à linguagem cinematográfica: corte, montagem, clichê, plano, dentre outros.

Vejam bem, não se trata de uma pesquisa-ação, ou de uma pesquisa-participante, nas

quais a principal proposta é a resolução de problemas operativos e o aprimoramento de determinadas práticas – no caso da educação, de práticas pedagógicas. Embora nas intervenções pedagógicas eu tenha ocupado uma posição ambivalente em sala de aula, e embora a produção de dados esteja vinculada à uma prática de ensino (com todas as suas implicações didáticas), essa escolha metodológica se deu em função da primazia do objeto de pesquisa. Não seria possível interpretar a experiência com cinematografias diversas em práticas pedagógicas usuais, uma vez que as únicas cinematografias que adentram a escola são as cinematografias mainstream. A experiência, enquanto objeto de investigação, exigiu a criação deste instrumento de coleta de dados – instrumento que, ao mesmo tempo em que se constrói sob o prisma do controle de uma pesquisa, gera relações sociais e pedagógicas que expressam a materialidade da experiência mediada por mim, enquanto professora e pesquisadora.

Esse desafio teórico-metodológico atravessou todo o desenvolvimento da investigação. De modo mais específico, a construção das atividades que comporiam as intervenções pedagógicas foi um trabalho bastante árduo, uma vez que exigiu um trabalho de curadoria em torno da escolha dos filmes que seriam exibidos, de preparação das discussões a partir dos filmes, de preparação didático-metodológica, enfim, de uma série de questões vinculadas à proposição formativa da experiência com o cinema em sala de aula e ao meu posicionamento enquanto pesquisadora e professora em sala de aula... mas não só. Em um sentido mais amplo, se mostrou desafiadora a própria consecução da interpretação crítica dos dados produzidos ao longo das intervenções pedagógicas. Neste sentido, o trabalho com a metodologia Hermenêutica Objetiva, utilizada para a análise dos dados, foi de suma relevância. A reconstrução acurada das intervenções pedagógicas, operada por um grupo de pesquisadores, pôde cumprir com o papel de deslocar as análises da esfera de um “saber-fazer”, associado à prática nas intervenções pedagógicas, em direção à uma interpretação crítica da experiência com os filmes apresentados e do papel da mediação didática frente à essa experiência.

Para além deste desafio teórico-metodológico, gostaria de mencionar, também, os desafios que se desdobram da própria proposição de uma interpretação crítica vinculada à experiência com a linguagem cinematográfica na escola e à um projeto de reeducação do olhar. É importante ter em mente que a leitura crítica em torno deste objeto não se encerra com a finalização desta tese, uma vez que o exercício crítico-interpretativo é sempre uma tarefa inacabada e incompleta no interior das dinâmicas sociais e culturais. A crítica é um exercício contínuo, e essa pesquisa é uma pequena contribuição para este exercício. Entendo que seja importante considerar que existem cinematografias múltiplas, diversas, que podem suscitar experiências distintas. Existem diferentes possibilidades vinculadas à reeducação do olhar. O desafio que se

impõe, frente à estas possibilidades, é a elaboração crítica em torno de seus limites e de suas potencialidades.

Referências

PERES, Helga Caroline. **“Se podes ver, repara”**: a (re)educação do olhar em cena. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

Como citar

CABANHA, A. O.; CARVALHO, I. L.; VILASANTI, V. S. Se podes ver, repara: a (re)educação do olhar em cena. Revista Ipê Roxo, Jardim, volume 3, número 1, páginas 108-124, out. 2021.