

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
Campus de Araraquara - SP**

HELGA CAROLINE PERES

**ENTRE CHOQUES, CORTES E FISSURAS – A
(SEMI)FORMAÇÃO ESTÉTICA:
Uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar**



**ARARAQUARA - SP
2016**

HELGA CAROLINE PERES

**ENTRE CHOQUES, CORTES E FISSURAS – A
(SEMI)FORMAÇÃO ESTÉTICA:**

Uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Ari Fernando Maia

Financiamento: CNPq

**ARARAQUARA – SP
2016**

Peres, Helga Caroline

ENTRE CHOQUES, CORTES E FISSURAS - A
(SEMI)FORMAÇÃO ESTÉTICA: uma análise crítica da
apropriação de filmes na educação escolar / Helga
Caroline Peres - 2016
236 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Ari Fernando Maia

1. cinema e educação. 2. didática fílmica. 3.
indústria cultural. 4. formação estética. 5.
reeducação dos sentidos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HELGA CAROLINE PERES

**ENTRE CHOQUES, CORTES E FISSURAS – A
(SEMI)FORMAÇÃO ESTÉTICA:**
Uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Ari Fernando Maia

Financiamento: CNPq

Data da defesa: 22/01/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ari Fernando Maia (UNESP/Bauru)

Membro Titular: Prof. Dr. Robson Loureiro (UFES)

Membro Titular: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes (UNESP/Bauru)

Membro Suplente: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Membro Suplente: Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP/Araraquara)

LOCAL: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara/SP

Para minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à vida, pela generosidade em me proporcionar experiências de aprendizado e crescimento, e por ter colocado em meu caminho pessoas que permitem que minha trajetória seja repleta de afetos.

À minha família, agradeço pelo apoio incondicional. À minha mãe, Sueli, expressão de força! Obrigada por acreditar em mim e por sempre fazer de sua casa meu lar, lugar para onde posso retornar para revigorar as minhas forças. Ao meu tio, Luiz Roque, por ser, desde sempre, meu maior exemplo de integridade e de humanidade. Jamais encontrarei palavras para agradecer por ter escolhido caminhar ao meu lado por essa vida. À minha tia Sara, contadora de estórias! Graças às suas criações, logo cedo passei a apreciar as palavras. Agradeço pelas tardes que passamos juntas, quando ainda criança, brincando de sermos escritoras. À minha avó agradeço pela espera sempre ansiosa, pelo carinho, e por sempre se fazer próxima. Com vocês quatro sinto-me completa e acolhida. Minha eterna gratidão!

Não poderia deixar de agradecer, também, ao meu pai, Wilson, o apoio e o respeito às minhas escolhas, e à Beatriz e ao Caio, por terem sempre torcido por mim.

Ao orientador deste trabalho, Prof. Dr. Ari Fernando Maia, agradeço por ter acolhido minhas ideias com tanta generosidade, e pela oportunidade de desenvolvermos juntos essa pesquisa. Agradeço pela confiança, por todas as críticas e direcionamentos, pelas conversas e momentos de aprendizado, pelos *insights*, e por toda paciência e prontidão em ouvir minhas dúvidas.

Ao Prof. Dr. Robson Loureiro e ao Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória, agradeço por todas as contribuições e apontamentos feitos no Exame Geral de Qualificação, e pela leitura atenta do texto apresentado. Ao Robson, agradeço ainda por toda produção e conhecimento compartilhado – fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa –, pela abertura ao diálogo, e pela disposição de novamente participar da banca de Defesa. E ao Nabuco, agradeço imensamente por ter me recebido no Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação”, ouvindo meus questionamentos mais embrionários que, futuramente, culminariam no projeto inicial de mestrado, pelos enriquecedores momentos compartilhados e pelo valioso material disponibilizado.

Ao Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes, agradeço por ter aceitado, gentilmente, o convite para participar da Banca de Defesa, e ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes pela atenção dada a este trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação”, sou grata por todo conhecimento compartilhado, e pelos momentos agradáveis durante o tempo em que participei das reuniões.

Aos professores que concederam as entrevistas para a pesquisa: agradeço-os imensamente pela disposição, pela receptividade, e principalmente por terem acrescentado tanto a essa etapa. Sem vocês, este trabalho seria usurpado de seu sentido!

Aos meus alunos – os que passaram e os que ainda estão por vir. Ensinar e aprender junto a vocês é um desafio e uma dádiva! Obrigada por me instigarem diariamente a ser uma professora melhor.

Aos professores com quem trabalho e trabalhei. Aprendi, com vocês, que a docência é uma batalha diária e uma forma de resistência. Agradeço, também, às diretoras e coordenadoras das escolas onde atuei no decorrer do mestrado – Adriana, Camila, Maria Cristina, Maria Alice, Amine, Aline, Márcia e Sílvia –, por apoiarem meu processo formativo e por não se cansarem de reorganizar horários para que eu pudesse finalizar essa etapa com tranquilidade.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado, que proporcionaram momentos de aprendizado e crescimento. Em especial, agradeço àqueles que trouxeram alegrias e dividiram os anseios: à Cesira, por termos mergulhado juntas nessa etapa e pela doçura da companhia, e ao Danilo, pela amizade construída: obrigada por ter me mostrado que é possível caminhar com serenidade (e, claro, pelo aprendizado das boas mesas de bar).

À Carol, agradeço por me mostrar que existem laços inquebrantáveis que resistem à distância, e que fazem dos reencontros momentos de amizade e cumplicidade. Obrigada por poder conhecê-la e vê-la crescer em força, militância, e por ter a oportunidade de aprender tanto com você, minha amiga – seja nas idas e vindas entre Araraquara e Curitiba, nas mensagens, nas densas conversas, ou nos tropeços que nos fazem rir da vida.

Se lar não é necessariamente um lugar, mas sim algo ou alguém que nos dá paz e segurança, devo agradecer profundamente àquelas que fizeram e se fizeram meu lar durante esses anos: Marina, Marcela e Larissa. A vocês, não agradeço por termos viajado juntas dias e noites a fio nesta empreitada, ou por compreenderem o incompreensível: isso faz parte de algo que é inexprimível nestas poucas linhas. O que me resta, aqui, é reiterar aquilo que vem da *Ânima*: para vocês, “*todo afeto que há no meu ser...*”!

Aos agregados e amigos: Lutero, Felipe e Leianne. Ao Lutero, agradeço por ter me apresentado ao cinema de Glauber Rocha, de Nelson Pereira dos Santos, de Eduardo Coutinho, e de tantos outros que me fizeram ver os filmes com outros olhos; também agradeço pelas conversas pelos momentos de alegria, e pelo amigo que é. Ao Felipe sou grata pelo conhecimento, pelas loucuras vividas, pelos textos trocados, e pela leveza da companhia. À Leianne, agradeço pela amizade, pela energia inesgotável e pelo carinho da presença marcante; que venham nossas tão esperadas comemorações, novas lutas e conquistas. Não há como negar: vocês são parte do nosso lar!

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação e do STAEPE, agradeço por estarem sempre prontos para esclarecer as dúvidas e resolver os problemas mais urgentes.

Ao CNPq, agradeço pelo apoio financeiro concedido.

Isto nos lembra um outro céu estrelado acima e abaixo, porque os personagens de um conto de Gogol, Uma Terrível Vingança, achavam que o mundo flutuava ao longo do rio Dnieper entre o céu estrelado real acima deles e seu reflexo na água.

Sergei Eisenstein, em *O Sentido do Filme*.

Tem horas em que eu penso que a gente carecia, de repente, de acordar de alguma espécie de encanto. As pessoas e as coisas, não são de verdade!

Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*.

Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça.

Adorno e Horkheimer, em *A Dialética do Esclarecimento*.

RESUMO

Esta pesquisa intenta problematizar a reprodução de filmes no âmbito da educação escolar, sendo seu *objetivo central* compreender a forma com que professores que atuam no Ensino Fundamental I percebem e organizam essa possibilidade. Para chegar a esse escopo, partimos de determinados questionamentos que envolvem a produção fílmica, a fim de compreender a inserção do filme na educação escolar no domínio da relação produção-reprodução e dos processos e mediações que a cercam. Tais questionamentos nos permitem antever a existência de uma didática do filme que é inerente e intrínseca à intenção nele depositada pelo cineasta ou produtor; esta didática se diferencia da didática puramente escolar, que se preocupa em atribuir aos filmes o caráter extrínseco de objeto, tornando-o passível de ser reproduzido na escola enquanto recurso de apoio aos conteúdos – feito que explicita sua instrumentalização. Considerando tal questão, defendemos a *hipótese* de que a reprodução dos filmes, na educação escolar, através de sua didática intrínseca, pode vir a dar vistas a um processo de reeducação de nossos sentidos já formatados pelo presente cenário que se caracteriza pela intensificação dos mecanismos da indústria cultural, identificados por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno na década de 1940, e que encontra-se marcado atualmente pela produção exacerbada não só de imagens fílmicas, mas de toda sorte de conteúdos e extensões audiovisuais. Para que essa reeducação dos sentidos ocorra, no entanto, é necessário considerar e desvelar o caráter contraditório do filme – pois ao mesmo tempo em que oblitera a reflexão autônoma por integrar o âmbito das mercadorias da indústria cultural, ele pode vir a integrar o campo da arte, esta que fundamenta a reflexão crítica. Com base em tais considerações, buscamos responder a seguinte *questão*: a forma com que os professores supracitados se apropriam dos filmes em suas práticas docentes dá visibilidade para que a reeducação dos sentidos se torne efetiva no âmbito da educação escolar, em detrimento de sua mera instrumentalização enquanto recurso didático? Para encontrarmos as respostas para essa pergunta central, optamos por uma *metodologia* fundamentada em nosso referencial teórico-metodológico – qual seja, a primazia dialética do objeto, que implica que tomemos nosso objeto de pesquisa sob a perspectiva da imanência. Através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatorze professores do Ensino Fundamental I, buscamos compreender os parâmetros através dos quais o filme é inserido no âmbito escolar; esta análise nos mostrou que, na contramão de nossa hipótese, a principal tendência naquilo que se refere à apropriação dos filmes na escola reflete o utilitarismo característico da didática escolar moderna. A partir destas aproximações, encontramos alguns desdobramentos que apontam para a urgência de que a formação docente – mais especificamente, a formação do Pedagogo – abrace uma perspectiva teórico-crítica que se direcione para reflexões e intervenções que tenham em vista o rompimento com os padrões da estética fílmica hegemônica.

Palavras-chave: cinema e educação; didática fílmica; indústria cultural; formação estética; reeducação dos sentidos.

ABSTRACT

This research attempts to problematize movie reproduction within the school education, it is its main objective to understand the way teachers working in Elementary School perceive and organize this possibility. To reach this scope, we left certain questions involving the filmic production, in order to understand the inclusion of the film in school education in the field of relationship between production and reproduction, and the processes and mediations that surround it. Such questions allow us to predict the existence of a film's didactic that is inherent and intrinsic to the intention placed in him by the filmmaker or producer; this didactic is different from purely academic teaching, who cares about you assign the extrinsic character object or didactic piece, make it capable being reproduced in school while supporting use of educated contents – done that explain its instrumentalization. Considering this issue, we defend the hypothesis that reproduction, through its intrinsic didactic, can potentially provide views of our senses reeducation process already formatted by this scenario that is characterized by intensification of the cultural industry mechanisms, identified by Max Horkheimer and Theodor W. Adorno in the 1940s, currently marked by heightened production not only of filmic images, but of all sorts of audiovisual content and extensions. For this re-education of the senses occurs, however, it is necessary to consider and reveal the contradictory character of the film – because at the same time obliterates the autonomous reflection to integrate the scope of the goods of the cultural industry, it may come to join the field of autonomous art, this underlying the critical reflection. Based on these considerations, we seek to answer the question: the way the aforementioned teachers take ownership of the films in their teaching practices gives visibility to the re-education of senses becomes effective in the context of school education, rather than its mere exploitation as a teaching resource? To find the answers for this central question, we chose a methodology on or theoretical and methodological framework – namely, the dialectical primacy of the object, which implies that we take our research subject from the perspective of immanence. Through semi-structured interviews with fourteen teachers of the Elementary School, we try to understand the parameters by which the film is inserted in the school. From this approaches, we found some developments that point to the urgent need for teacher training – more specifically, the Pedagogogo's formation – hug a theoretical and critical perspective that is directed to reflection and interventions aiming at the break whit the hegemonic aesthetic standards.

Key-works: Movie and education; filmic didactic; cultural industry; aesthetic formation; re-education of senses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das Unidades Escolares

Quadro 2 – Perfil dos professores entrevistados

Quadro 3 – Relação das questões abordadas na entrevista

Quadro 4 – Categorias de análise

Quadro 5 – Campeões de Bilheteria no Brasil (2014)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto “O que podemos aprender fazendo uma resenha”

Figura 2 – Texto de reflexão sobre a Ditadura Militar a partir do filme O ano em que meus pais saíram de férias [2006]

Figura 3 – Trechos da sessão “Saiba Mais” do material didático

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p. 15
INTRODUÇÃO	p. 17
CAPÍTULO 1 – DIALÉTICA DO FILME: FORMA, MONTAGEM E DIDÁTICA	p. 22
1.1. S. Eisenstein e o construtivismo russo	p. 24
1.1.1. <i>Construtivismo e Vanguarda</i>	p. 24
1.1.2. <i>Forma e sentido no filme: predição de uma didática</i>	p. 33
1.2. Theodor W. Adorno: forma e conteúdo no cinema.....	p. 41
1.2.1. <i>Cinema e arte</i>	p. 41
1.2.2. <i>Hollywood: a estética naturalista do cinema mainstream</i>	p. 49
1.2.3. <i>Adorno e o cinema na década de 1960: uma possibilidade educativa?</i>	p. 57
1.3. O cinema impuro de Alexander Kluge.....	p. 64
1.3.1. <i>Aproximações entre a prática cinematográfica e a Teoria Crítica</i> ..	p. 64
1.3.2. <i>O filme enquanto espaço para a construção didática</i>	p. 73
CAPÍTULO 2 – CINEMA, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO: SEMIFORMAÇÃO E CAPTURA DOS SENTIDOS	p. 80
2.1. O panorama da Indústria Cultural.....	p. 81
2.1.1. <i>Indústria cultural: entretenimento e dessensibilização</i>	p. 81
2.1.1.1. <i>O choque imagético como estratégia de dessensibilização</i> ...	p. 90
2.1.2. <i>Esquematismo e captura dos sentidos</i>	p. 98
2.1.3. <i>Os aparatos audiovisuais e a “regressão da visão”</i>	p. 102
2.2. A reprodução do filme na educação escolar: entre a semiformação generalizada e a reeducação dos sentidos.....	p. 111
2.2.1. <i>A formação cultural convertida em semiformação</i>	p. 111
2.2.2. <i>A reeducação dos sentidos: uma possibilidade emancipatória?</i>	p. 120
2.2.3. <i>A inserção do filme na educação escolar: o que dizem as propostas?</i>	p. 125

CAPÍTULO 3 – A INSERÇÃO DO FILME NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES ENCONTRADOS.....	p. 135
3.1. Percurso Metodológico	p. 136
3.1.1. <i>A entrevista semi-estruturada enquanto método.....</i>	p. 136
3.1.2. <i>A escolha dos participantes.....</i>	p. 138
3.1.3. <i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	p. 140
3.1.4. <i>Procedimentos de execução e estrutura das entrevistas.....</i>	p. 142
3.1.5. <i>Forma de análise dos dados.....</i>	p. 144
3.2. Os professores em cena.....	p. 147
3.2.1. <i>Filme e tempo livre.....</i>	p. 147
3.2.2. <i>Concepções sobre o filme.....</i>	p. 163
3.2.3. <i>O filme na educação escolar.....</i>	p. 178
3.2.4. <i>Limites e possibilidades da reeducação dos sentidos.....</i>	p. 202
3.2.5. <i>Filme formação.....</i>	p. 214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 226
REFERÊNCIA.....	p. 232

APRESENTAÇÃO

O alicerce sobre o qual está assentado o trabalho que aqui apresento sustenta-se sobre dois vértices: o *cinema* e a *educação*. Ambos, e cada um à sua maneira, constituem-se enquanto elementos basilares para uma construção que, para além do campo acadêmico, expande-se tanto para minha formação humana quanto para minha formação enquanto professora da Educação Básica.

Foi nos idos de 2009 que ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras/Unesp de Araraquara. Exponho tal fato, pois, a partir de então, minhas dúvidas e incertezas em relação à educação, ao contrário de se dirimirem, multiplicaram-se em questionamentos que se complexificavam à medida que os conhecimentos eram apresentados, elaborados e construídos – especialmente àqueles ligados à Filosofia e à Sociologia, que permitiram repensar não apenas a educação, mas também o panorama de alienação responsável pela situação de precarização sobre o qual ela se assenta. Tais anseios, contudo, não haveriam de sanar tão cedo, posto que, algum tempo depois, me foi dada a oportunidade de realizar o entrecruzamento teórico-prático tão necessário à formação docente.

Isto ocorreu por intermédio de minha participação, nos anos de 2010 e 2011, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – o PIBID, projeto que visava a aproximação entre os graduandos da Licenciatura em Pedagogia e instituições escolares de Educação Básica. Tal aproximação tinha como principal intuito a intervenção fundamentada no âmbito da sala de aula – com o objetivo de propiciar um tipo de formação prática enlaçada aos conhecimentos teóricos, diferenciando-se dos estágios de observação. A partir desta minha precoce inserção na sala de aula, ainda que não referente à atuação docente propriamente dita, pude repensar e reelaborar meus questionamentos. No entanto, as situações com que me deparei no cotidiano escolar mostraram-se enquanto elementos propulsores de novas dúvidas e incertezas, que, cada vez mais, me faziam repensar a necessidade de ampliar meus conhecimentos teóricos.

Enleada por tais interrogações, tive a oportunidade de, no ano de 2012, participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação”. Ali fui apresentada a Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, e a outros expoentes da chamada Teoria Crítica da Sociedade – que a mim eram até então desconhecidos. A partir de

então, dediquei-me a conhecê-los e compreendê-los em sua complexidade, visto que muito daquilo que me inquietava poderia ali ser desvendado. Embasada pelo conhecimento (ainda precário) de alguns dos elementos postulados por Theodor W. Adorno, elaborei um projeto inicial de pesquisa que, atrelado àquilo que eu havia percebido durante minha atuação na Educação Básica, possuía como objetivo central compreender de que modo a educação escolar se ocupava da criatividade na arte. O projeto em questão foi apresentado ao processo seletivo para o ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara, no ano de 2013, e foi aprovado sob orientação do Prof. Dr. Ari Fernando Maia.

No entanto, as propostas ali apresentadas deveriam ser reelaboradas, buscando o refinamento das ideias a serem desenvolvidas e aprofundadas. Concomitantemente a este processo, novos questionamentos já despontavam e passavam a me assolar.

Neste mesmo período, nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas “Teoria Crítica: tecnologia, cultura e formação” nos debruçamos sobre os filmes do cineasta Alexander Kluge – que até então também me era desconhecido. De início, seus filmes causaram certo desconforto e estranhamento – considerando sua estética que se diferenciava radicalmente do habitual, do *agradável aos olhos*. O que haveria por trás de um formato tão único? Quais as bases teóricas de sua produção? Este incômodo foi responsável, ainda, por me fazer repensar a minha própria relação com o cinema. Por que motivo teria ocorrido tal estranhamento?

A faísca aí desprendida, então, subsidiou novas reflexões, agora direcionadas para a elaboração de um novo projeto de pesquisa afinado às minhas intenções e à possibilidade de uma formação direcionada à compreensão das relações estabelecidas com os filmes e com o cinema no âmbito da educação escolar. Assim, tornou-se possível atrelar minhas preocupações com o campo da educação ao meu próprio processo de *reeducação do olhar*. Demos início às reuniões de orientação, onde fui apresentada a cinematografias diversas – como a de Sergei Eisenstein, que será analisada neste trabalho –, e parti para o aprofundamento de meus estudos sobre o cinema no campo da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente no pensamento de Theodor W. Adorno.

Com as análises que foram realizadas a partir dos questionamentos supracitados, esperamos poder contribuir para que a intersecção entre cinema e educação escolar possa ocorrer de modo intencional, fundamentada em uma perspectiva crítica.

INTRODUÇÃO

As reflexões que tangem o campo estético não devem ser elucidadas de forma despreziosa e imediata, especialmente quando lançamos mão de nossa imersão em um panorama onde as imagens ocupam o plano central; o cenário por elas edificado, neste contexto, traz à luz a urgência em se decifrar o modo com que tais imagens se estabelecem enquanto instância formativa de nossos sentidos. Nosso interesse, neste trabalho, reside em compreender a especificidade das *imagens fílmicas* em sua relação com o âmbito da *formação escolar*; dentro desse recorte, objetivamos entender como ocorre a inserção do filme nas esferas de ensino formal, a partir da análise do modo com que professores do Ensino Fundamental I propõe e planejam sua organização no momento pedagógico.

Consideramos que o filme, no panorama imagético supracitado, encontra-se já consolidado enquanto aparato que promove um tipo de formação que se dá por intermédio da vivência estética, e que fomenta a edificação não só de valores, crenças e juízos de gosto, mas também da sensibilidade. Esta, por sua vez, ocorre independentemente de sua vinculação à educação formal, visto que a educação consiste em uma prática social ampla que se expande por diversas esferas sociais (LOUREIRO, 2006, p. 10).

Enquanto elemento peremptório no âmbito das práticas sociais, o filme nasce como uma forma de registro procedente da aliança entre arte e ciência. Em seus primórdios, deste modo, ele não estava vinculado exclusivamente à perspectiva do *entretenimento*: “[...] não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas” (BERNARDET, 1991, p.11), diziam os menos entusiastas. No entanto, essa nova linguagem que dava corpo às imagens em movimento, além de ser responsável por gerar ilusões e fantasias trouxe a possibilidade de conferir ao filme aquilo que é nomeado de *impressão de realidade* (BERNARDET, 1991). Tal forma de representação permitiu que a produção de filmes não se restringisse apenas ao registro de determinados elementos, mas se tornasse um meio para a manipulação – esta que ocorreria não apenas no nível da estrutura fílmica, mas também no âmbito da relação estabelecida com seu extenso público. E é nesta relação que o cinema, para além de um registro histórico (FERRO, 1974), paulatinamente tornou-se um poderoso aliado da indústria da diversão, do entretenimento e do lazer.

Contemporaneamente é notório que o avanço tecnológico tenha incorporado o desenvolvimento de aparatos audiovisuais e estruturas produtivas – televisão, DVDs, computadores e dispositivos de *download* de imagens *on-line* – que tomam a posição outrora ocupada pelo cinematógrafo de Lumière; nesta situação, o cinema passa a ser visto como um espaço alternativo (GADELHA, 2014), cedendo lugar a tais aparatos que possuem vinculação não mais com o âmbito público, mas sim com o espaço privado/doméstico. Veiculados através destas novas formas de mediação, portanto, os filmes passam a ocupar um patamar diferenciado no que tange à relação com seus espectadores.

Em termos de educação formal, notamos que o parâmetro para a utilização do filme se delinea em consonância com os aspectos acima discorridos. Embora a formação¹ promovida pelos filmes ocorra independentemente de sua relação com os parâmetros educacionais formais, há que se considerar este segundo nível de reflexões que ocorre a partir do momento de sua apropriação no âmbito pedagógico.

Segundo Abud (2003), a aproximação entre os filmes e a educação formal despontou já em meados da década de 1920, quando defensores das propostas escolanovistas passaram a cogitar a produção de um “*cinema educativo*”, onde filmes seriam produzidos especificamente para o fim escolar e poderiam ser utilizados enquanto *recurso pedagógico*, atuando para tornar o processo de aprendizagem mais atraente. No entanto, diversas pesquisas (CIPOLINI, 2008; BARROS, 1995; DUARTE, 1997) apontam que contemporaneamente os filmes utilizados na escola não são mais aqueles produzidos em consonância com o cinema educativo, diferenciando-se da produção da década de 1920 principalmente por abarcar formas fílmicas diversificadas. Além deste fator, as novas diretrizes educacionais apontam que recursos como a televisão e o vídeo também devem ter lugar cativo em um modelo educacional adequado às tendências imagéticas que se apresentam como nova lei hegemônica.

Dentre os estudos que se destinam à compreensão da relação entre cinema e educação escolar, há destaque para as análises que caracterizam o filme enquanto um recurso pedagógico – um objeto didático que poderá auxiliar na compreensão dos conteúdos curriculares. Um dos principais autores que compartilham desta perspectiva é Napolitano (2003), que preocupou-se em elaborar um manual – *Como usar o cinema na sala de aula* – contendo diversos tipos de

¹ Não nos referimos, aqui, à *Bildung* (que será analisada no item 2.2.1. deste trabalho), mas sim à formação dos sentidos.

atividades concernentes às disciplinas escolares. Das pesquisas mais relevantes que abraçam essa perspectiva, damos destaque para Cipolini (2008), que busca analisar a utilização do filme na disciplina de Literatura, e Abud (2003) e Freitas (2011), que, por sua vez, dão centralidade à História.

Seguindo esta mesma linha, há inúmeros trabalhos voltados para o relato de experiências “positivas” surgidas a partir da utilização do filme em sala de aula. Tais experiências estão ligadas, principalmente, ao fato de que a partir do filme tornar-se-ia possível a elaboração concreta dos conteúdos escolares. O filme, então, seria marcado principalmente por caracterizar-se como um meio que permitiria um melhor aproveitamento do conteúdo abordado.

A perspectiva que adotaremos no presente trabalho busca questionar a ideia de que o filme, na educação escolar, atua apenas como um subsídio material que pode auxiliar o professor no momento de sua prática pedagógica. Inerentemente, ao atuar na formação de nossa sensibilidade os filmes promovem um tipo de educação que vai além daquilo que fica aparente no momento de sua utilização enquanto suporte para os conteúdos – considerando elementos como a forma, as mensagens e as ideologias contidas em sua estrutura. Isto ocorre em função dos aspectos da produção fílmica que estão imbricados ao momento de sua reprodução, bem como do tipo de relação estabelecida com seus espectadores.

Para tanto, faz-se necessário compreender o caráter da educação estética promovida pelos filmes. Mais do que abraçar a relação do filme com os conteúdos escolares enquanto único aspecto relevante no momento de sua reprodução na escola, é preciso analisar sob o escrutínio da crítica as condições que circunscrevem a produção fílmica. Dentro desta perspectiva, os estudos de Loureiro (1996; 2005; 2006; 2008; 2010) e Loureiro e Della Fonte (2003) são pioneiros e expressivos para nossa pesquisa.

Embora Loureiro (2006) não dê centralidade para a utilização do filme no ensino formal, mas sim para a formação promovida pela própria instituição cinema, o autor sinaliza a urgência em se analisar os parâmetros da educação estética promovida pela escola – no sentido de compreendê-la para se pensar possíveis meios para que a esfera educacional englobe o filme em seus aspectos estruturais e formais.

Outro aspecto apontado pelo autor é a incipiência de estudos sobre a relação entre cinema e educação fundamentados em uma perspectiva crítica, especialmente dentro da perspectiva marxista. No campo da Teoria Crítica da Sociedade, segundo Loureiro (2006), as

análises que buscam compreender as relações entre cinema e educação são parcas, especialmente aquelas centradas na filosofia de Theodor W. Adorno, pois julga-se um suposto pessimismo nas análises do filósofo sobre o filme enquanto carro-chefe da indústria cultural.

Na esteira de Loureiro (2006), buscaremos aqui fundamentarmo-nos na perspectiva adorniana – especialmente naquilo que foi postulado pelo filósofo em relação ao panorama da indústria cultural, à formação e à educação, à arte, e à educação de nossos sentidos. Enfaticamente, daremos centralidade à perspectiva de que o filme ocupa uma posição contraditória entre a esfera da arte e a esfera da mercadoria; essa tensão constitutiva exprime a relação com seu público: ao mesmo tempo em que o filme, segundo Adorno e Horkheimer (1944/1985), oblitera qualquer possibilidade de reflexão, formatando nossos sentidos em acordo com a lógica do mercado, ele pode vir a integrar a esfera da arte autônoma, postulando a reflexão crítica sobre o próprio estado de reificação em que nos encontramos.

Se os filmes produzidos no âmbito da indústria cultural enquanto produto de sua lógica educam nossa sensibilidade, uma *reeducação de nossos sentidos*, que atue na contramão dos parâmetros mercadológicos, se faz urgente; será este o papel com o qual a escola tem se ocupado? O questionamento central deste trabalho tem aí seu ponto de partida. Com o objetivo de compreender a forma com que professores do Ensino Fundamental I propõe e organizam a utilização do filme no momento de sua prática, buscaremos questionar se essa forma dá visibilidade para a reeducação de nossos sentidos já formatados pelo panorama de hiperinflação imagética – que caracteriza a intensificação dos mecanismos da indústria cultural. Consideramos a hipótese de que a utilização do filme na educação escolar, em sua estrutura contraditória, pode vir a dar vistas à reflexão crítica, considerando sua didática peculiar que se distancia daquela que o enquadra enquanto meio para atingir determinados fins curriculares.

No primeiro capítulo deste trabalho buscaremos discorrer sobre aquilo que entendemos como *didática do filme*. Tal didática, inerente à forma fílmica, é construída a partir da intenção ali depositada pelo cineasta no momento da produção, diferenciando-se da didática escolar moderna, que desde o início do século XX – quando associou a utilização dos filmes a uma educação mais prática e menos “livresca” – o qualifica como um recurso voltado para sanar possíveis dificuldades em relação aos conteúdos escolares. Buscaremos dar centralidade para esta relação nas concepções de dois cineastas que tiveram a preocupação de se contrapor ao movimento cinematográfico hegemônico a partir da produção de filmes dialéticos: Sergei

Eisenstein e Alexander Kluge. Essa análise será articulada às principais contribuições de Theodor Adorno em relação ao cinema; embora Adorno não tenha se aventurado no campo da produção fílmica, suas contribuições fomentam a construção de nosso escopo em relação àquilo que nomeamos de didática do filme – seja no âmbito da indústria cultural, seja no âmbito da arte autônoma.

Já no segundo capítulo será dada centralidade aos mecanismos utilizados pela indústria cultural, sendo que estes se intensificam na relação com o processo de semiformação identificado por Adorno. Analisaremos, para além da relação entre indústria cultural e semiformação, as principais chaves para a compreensão da reeducação dos sentidos, pautando-nos nas concepções do filósofo sobre educação e emancipação. Para além deste arcabouço teórico, traremos ainda algumas propostas que demarcam a utilização do filme na educação escolar e que encontram-se em voga atualmente.

No terceiro capítulo daremos voz ao que, de fato, é efetivado no momento da reprodução fílmica na escola: a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com 14 professores do Ensino Fundamental I, analisaremos aquilo que há de imanente em suas falas, buscando elementos que nos permitam compreender os parâmetros através dos quais o filme é inserido na educação escolar. Utilizaremos, para tanto, certa categorização que ao contrário de buscar os elementos que subsidiam a apropriação do filme na escola apenas no momento em que este é utilizado no âmbito pedagógico, buscará compreender as devidas conexões entre a relação estabelecida com os filmes no tempo em que os professores possuem (ou pensam possuir) para si próprios, ou seja, em seu *tempo livre*, e o caráter de sua apropriação no âmbito da educação formal. Também não deixaremos de lado os aspectos que circunscrevem suas concepções sobre os aparatos audiovisuais, bem como àquilo que pensam sobre a relação entre estes e a formação do indivíduo e a formação docente. Com isso, intentamos dar luz ao cenário que marca a relação entre os filmes e a educação.

Os desdobramentos das reflexões aqui apresentadas, em geral, apontam para algumas considerações que dão vistas à urgência de um projeto que vise romper com os esquemas já consolidados da indústria cultural. Neste sentido, traçar os parâmetros de uma (re)educação estética que se contraponha àquela que atua em consonância com o conformismo é necessário para que possamos repensar criticamente a formação escolar e a formação do docente.

CAPÍTULO 1 – DIALÉTICA DO FILME: FORMA, MONTAGEM E DIDÁTICA

Seria uma grandiosa pretensão, aqui, arriscarmo-nos em um exame minucioso e consistente das diversas acepções que dizem respeito à teoria cinematográfica, levando-se em conta a diversidade das formulações ligadas a tal temática – “[...] um elenco bastante amplo para embarçar a quem se propõe apresentá-lo em conjunto” (XAVIER, 2005, p. 14). Ao mesmo tempo, a concretização da aspiração supracitada custaria o distanciamento do cerne desta seção que, ao contrário de abranger a discussão sobre dessemelhanças e aproximações entre as diversas escolas de cinema, objetiva discutir possíveis indícios de uma didática² procedente do filme.

Para tanto, buscaremos subsídio na análise de determinadas propostas de produção fílmica que posicionam a montagem cinematográfica como meio para dar corpo a um pensamento que intencionalmente se faz dialético, sendo esta uma via para a atribuição de sentido à obra. Vislumbramos certo potencial pedagógico na medida em que o conteúdo se cristaliza na forma do filme. Produção e reprodução serão abordadas enquanto processos indissociáveis – considerando a natureza tecnicamente reproduzível³ do filme –, visto que a intencionalidade do autor, dentro da perspectiva teórica adotada no presente trabalho, constitui relação direta com a maneira com que a obra será recebida.

-
2. É importante frisar, de início, que a adoção do termo “didática” neste trabalho não se refere a uma didática puramente escolar – apropriada enquanto método de ensino que explicita meios para a efetivação da aprendizagem. Embora a etimologia do termo esteja ligada a essa ideia (*Thechné didaktiké*, do grego, pode ser traduzido como “arte ou técnica de ensinar”), a didática a qual nos referimos está ligada à relação entre forma e conteúdo nos filmes, onde a estrutura que lhe é inerente inevitavelmente proporciona um tipo de formação àquele que o assiste. Mesmo que o eixo central de nossa pesquisa seja a apropriação do filme na educação escolar, possibilidade que, à primeira vista, remete à ideia de que trataremos o filme como uma peça didática que possa ser utilizada enquanto meio para diversos fins escolares, não pretendemos abordá-lo aqui sob essa perspectiva – visto que essa abordagem acarretaria o reducionismo daquilo que apresentamos. Deste modo, a didática à que nos referimos está ligada à intenção dialética depositada no filme pelo cineasta, voltada para a desconstrução de certas formas de percepção que inibem o pensamento crítico. As reflexões desenvolvidas nesta seção do trabalho subsidiarão a análise da inserção propriamente dita do filme na educação escolar, que será feita no capítulo 3, onde então colocaremos a forma com que o filme é utilizado por professores em tensão com o que aqui entendemos como didática do filme.

³ “Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade” (BENJAMIN, 2001, p. 172).

Daremos início a essa discussão trazendo à baila a proposta de Sergei Eisenstein, teórico, cineasta e interlocutor de algumas das principais ideias do Construtivismo Russo, e que suscitou a possibilidade de um cinema que visasse a movimentação de imagens – através da montagem –, rompendo com as formas hegemônicas de manipulação fílmica. O sentido do filme, materializado em uma composição plástica pautada no choque e no conflito, viria a contribuir para a veiculação daquilo que se constituiria como uma forma elevada de pensamento – o pensamento dialético.

Embora as contribuições de Eisenstein sejam pontualmente relevantes para se pensar uma possível didática do filme, como ficará claro neste capítulo, não seria possível esgotar a presente discussão levando em conta somente suas proposições; essa opção possivelmente nos induziria a uma análise frágil e anacrônica. Ainda que o embrião da ideia de montagem – no sentido que pretendemos elucidar – tenha tomado corpo no início do século XX, é preciso levar em conta todo um aparato produtivo que, ao impor seus fins, acaba por suprimir a intenção do cineasta.

É deste panorama que Theodor W. Adorno lançará mão na análise da indústria cinematográfica. Sua concepção terá centralidade em nosso trabalho; diferentemente de Eisenstein, Adorno não se envolveu diretamente com a produção de filmes, centrando suas perspectivas no campo estritamente teórico. Porém, há relevância em compreender os caminhos a que nos levam suas reflexões, visto que, segundo Loureiro (2006), “[...] o pensamento adorniano, além de sempre ter considerado o caráter dialético (contraditório) do cinema, também produziu uma série de elementos teóricos propícios para fundamentar uma perspectiva teórico-crítica da estética no campo cinematográfico” (p. 141).

Para esta seção, buscaremos enfatizar alguns aspectos que permitam a compreensão da relação entre forma e conteúdo no filme, visto que este critério é peremptório para a busca de um sentido que exprima as possibilidades didáticas em questão; essa discussão abarca as acepções adornianas sobre o conceito de montagem, bem como sobre a complexa relação do filme com a esfera artística – discussão que também terá lugar cativo neste tópico. Não deixaremos de apresentar ainda, em nossa análise, alguns aspectos produtivos do cinema hegemônico criticado por Adorno – corporificado na estética de Hollywood –, devido à necessidade de elucidar a tensão entre seus meios de produção e a forma dialética a que daremos centralidade.

Já na década de 1960, Adorno se aproximará das produções do Novo Cinema Alemão, sendo o principal idealizador deste movimento de resistência o cineasta e teórico do cinema Alexander Kluge. Tal aproximação acabou por gerar indícios de uma reciprocidade que resultou em um diálogo das produções do cineasta com as concepções adornianas de educação, estética e história, fato que o enquadra enquanto um cineasta praticante da Teoria Crítica (LOUREIRO, 2006, p. 194).

Deste modo, a análise da forma fílmica pensada por Kluge – esta que busca nos cortes o espaço para o desenvolvimento da *arte moderna radical* – fechará a primeira seção deste trabalho, nos apresentando elementos que materializam alguns aspectos do pensamento adorniano no que tange ao rompimento com a lógica fílmica *mainstream* de Hollywood e o potencial didático que visa a reeducação dos sentidos, dando corpo às suas ideias através do processo de montagem – que, concomitantemente, encontra certos distanciamentos daquilo que outrora fora proposto por Eisenstein.

1.1. S. Eisenstein e o Construtivismo Russo

1.1.1. Construtivismo e Vanguarda

Não nos falta nem capacidade nem ímpeto. O que espanta aqui é o imobilismo, a rotina, a fuga diante de problemas absolutamente novos que se superpõem enquanto o desenvolvimento técnico do cinema corre na frente (EISENSTEIN, 2002a, p.12).

Hobsbawm (2011) apresenta uma crise no campo das artes ocorrida entre os anos de 1870 e 1914⁴. O colapso em questão, segundo o autor, fez-se força motriz de um processo que viria culminar na necessária apropriação da inovação e da experimentação que, a partir de então, consolidaria o que o autor caracteriza como uma *perda de referência* no campo das artes (p. 344).

⁴ Optamos por um recorte histórico que se inicia no período precedente à proeminência do cinema nas vanguardas; isto porque embora a análise pormenorizada de todo o histórico da cinematografia não consista um objetivo em nosso trabalho, é necessário compreender a crise no campo das artes que gerou a aproximação da vanguarda construtivista com o cinema.

Tal processo teve como ponto de partida o deslocamento da posição ocupada pela arte frente ao seu público, que encontrava-se também enlaçado pelas transformações de sua época. Nesse momento de fragilidade, sua relação com as formas artísticas fundamentalmente interpoladas à cultura erudita era mediada por uma educação não correspondente a esta, e que se fundamentava, contraditoriamente, na oferta de produtos culturais de segunda mão.

O aumento do poder aquisitivo das classes médias cresceu proporcionalmente à sua extensão quantitativa, gerando a aproximação das classes menos abastadas à referida cultura. Afirma Hobsbawm (2011) que

O público, salvo os conquistados pela moda e pelo esnobismo, murmurava defensivamente que ‘não entendia de arte, mas sabia do que gostava’, ou se refugiava na esfera das obras ‘clássicas’, cuja excelência era garantida pelo consenso de gerações. Contudo, a própria validade desse consenso estava sob fogo cerrado. [...] a partir do fim do século XIX, o tradicional terreno da cultura erudita estava minado por um inimigo ainda mais poderoso: o fato de as artes atraírem as pessoas comuns e (com exceção parcial da literatura) de terem sido revolucionadas pela combinação da tecnologia com a descoberta do mercado de massas (p. 344).

Tempos de efervescência! A expansão desse novo mercado produtivo direcionado às massas expressava claramente os interesses da nova classe em ascensão: ansiava-se por compartilhar dos objetos culturais provenientes de e destinados a um público essencialmente “nobre” e, para firmar esse objetivo, a nova produção apropriou-se da roupagem do tradicional ao mesmo tempo em que intentava produzir algo novo através de meios diferenciados.

Essa notável expansão do mercado artístico, ao final do século XIX, não é vista por Hobsbawm (2011, p. 352) como algo vantajoso no que diz respeito à relação estabelecida com a arte. Segundo o autor, “Para as massas cada vez mais instruídas e desejosas de cultura, o simples acesso à cultura erudita, ainda vista como um *continuum* de passado e presente, era um triunfo em si”. A crise agravou-se, ainda, devido ao desconforto gerado às elites por compartilhar os mesmos artefatos culturais com as classes menos abastadas – especialmente em tempos em que o acesso à cultura era tomado sob a perspectiva da necessária democratização. Era preciso buscar novos “*símbolos de status cultural mais exclusivos*” (HOBBSAWM, 2011, p. 354).

Porém, o ponto crucial dessa crise, como afirma Hobsbawm (2011, p. 354), encontrou lugar na divergência entre o que seria enquadrado na categoria *contemporâneo* e na categoria *moderno*. O autor afirma que após 1880 a ideia de modernidade tornou-se um slogan, e, a partir

de então, o termo *avant-garde* – em sentido puramente moderno – começou a ser disseminado entre os artistas da época, especialmente entre os escritores e pintores franceses. O sentido em questão tinha como mote a perspectiva de que as artes mais ousadas poderiam vir a expressar ideias “avançadas” sobre a sociedade e sobre a cultura. A divergência entre contemporâneo e moderno foi sentida a partir do momento em que a arte pôde ser apropriada enquanto meio para abordar questões não mais centradas no âmbito individual, mas sim no coletivo – ideias inteiramente ligadas à contestação das condições referentes à classe da qual a referida elite pretendia se afastar.

O New English Arts Club (1886), *art nouveau*, e o *Neue Zeit*, principal periódico do marxismo internacional, usaram o mesmo adjetivo para a ‘nova mulher’. A juventude e o crescimento primaveril foram as metáforas que descreveram a versão alemã do *art nouveau*, os rebeldes artísticos do Jung-Wien (1890) e os idealizadores das imagens de primavera e crescimento das manifestações trabalhistas de 1º de maio. O futuro pertencia ao socialismo – mas a ‘música do futuro’ de Wagner tinha uma dimensão sociopolítica consciente, na qual mesmo revolucionários políticos de esquerda (Bernard Shaw; Victor Adler, o líder socialista austríaco; Plekhanov, o marxista russo pioneiro) pensavam discernir elementos socialistas que hoje escapam à maioria de nós. [...] **Era, sem dúvida, natural que as ideias ‘avançadas’ tivessem afinidade com estilos artísticos inspirados pelo ‘povo’ [...].** (HOBSBAWM, 2011, p. 355, grifo nosso).

Era contraditório, porém, que essa cisão se fundamentasse em “antigos moldes” para veicular novas ideias. Embora as mudanças no panorama da arte tenham sido significativas nesse período, há que se considerar que as artes de vanguarda, ao final do século XIX, encontravam-se ainda engessadas em formas que não expressavam sua nova qualidade. Primeiramente, por pautarem-se em uma realidade objetiva puramente descritível – como poderia a arte descritiva, característica desse período, captar a realidade *per se*? Ora, a criação artística pautada na descrição do real se contrapunha à proposta de uma arte que contestava a linguagem convencional e representativa; fazia-se urgente traduzir as novas ideias em valores criativos diferenciados. Tais valores, necessariamente, careciam de andar pela contramão das formas artísticas já validadas; para tanto, era necessário que a obra não fosse apenas contemplada pelo apreciador, mas sim percebida – “[...] enformada e até construída através e pela mente do observador” (HOBSBAWM, 2011, p. 361).

Era preciso afastar-se do caráter derivado da tradição para assumir uma postura que desse corpo à revolução formal, abandonando formas já cristalizadas, não mais condizentes com seu contexto. Contudo, uma ruptura mais nítida entre as vanguardas do final do século XIX – embrionária e frágil frente ao movimento que ocorreria algum tempo depois – e o posicionamento adotado por esses movimentos no início do século XX começou a tomar corpo a partir do momento em que se percebeu a necessidade de uma nova linguagem que expressasse novas formas de relação com a arte e com a sociedade. Contudo, a única perspectiva que se fazia evidente era a desintegração de antigas formas, sem que houvesse qualquer canal para exprimir aquilo que se pretendia de novo: “O que fez os artistas de *avant-garde* seguirem em frente não foi, portanto, uma visão de futuro, mas uma *visão invertida do passado*” (HOBSBAWM, 2011, p. 364).

No limiar dessa situação havia um ponto que traria luz a alguns possíveis direcionamentos para a problemática em questão e que, mais a frente, constituiria suporte para o tipo de produção artística que se consolidaria no século XX: trata-se da tecnologia, ou, em outras palavras, da “arte da revolução tecnológica” – que mantinha como seus expoentes, nesse momento, a difusão mecânica do som e a imprensa. Esses veículos tecnológicos permitiram o desenvolvimento sem precedentes de um mercado de massas que se colocaria, posteriormente, em franca expansão. O cinema – primeira forma de arte a tomar corpo a partir dos artefatos supracitados, que permitiam a movimentação de imagens de forma tecnicamente manipulável – constituiu-se a principal expressão artística do período em questão.

Sua rápida difusão deveu-se justamente à sua adequação aos moldes do mercado – o mercado hollywoodiano, por exemplo, já via aí um meio para movimentar o capital mundial –, onde o principal objetivo dos pioneiros do cinema era encontrar lucro produzindo diversão e entretenimento para um público de massa: “[...] seu público-alvo era, sem a menor hesitação, os menos instruídos, os menos reflexivos, os menos sofisticados, os menos ambiciosos intelectualmente, que lotavam os cinematógrafos” (HOBSBAWM, 2011, p. 372). Possuindo em sua origem o desígnio de determinar as formas de percepção dos trabalhadores em seu tempo livre, o sucesso das sessões de cinema deu-se, além do motivo do fascínio gerado pelas imagens, devido à esporadicidade das exposições e à peculiaridade da nova arte.

O interesse das vanguardas pelo cinema, no entanto, aconteceu mais tardiamente, quando o veículo já estava praticamente *maduro* – isto lá pelos idos da Primeira Guerra Mundial:

O cinema foi cooptado pela vanguarda durante algum tempo durante a Primeira Guerra Mundial, depois de inexplicavelmente ignorado por ela. Não apenas se tornou essencial admirar essa arte, e notadamente sua maior personalidade, Charles Chaplin (a quem poucos poetas modernos de respeito deixaram de dedicar uma composição), como também os próprios artistas de vanguarda se lançaram na realização cinematográfica, mais especialmente na Alemanha de Weimar e na Rússia soviética, onde na verdade dominaram a produção. O cânone de ‘filmes de arte’ que se esperava que os fãs intelectuais admirassem em pequenos templos de cinema especializados durante a era dos cataclismos, de um lado a outro do globo, consistia essencialmente de criações da vanguarda como *Encouraçado Potemkin*, de Sergei Eisenstein (1898 – 1948), de 1925, em geral considerado como a obra-prima de todos os tempos. (HOBSBAWM, 1995, p. 182).

É importante destacar ainda que, segundo o autor referenciado, a constituição das vanguardas – estas que passavam, gradualmente, a encontrar seu lugar no campo das artes – favoreceu a revalorização do passado como forma de afiná-lo com as necessidades de sua época e da especificidade local de cada país. Tal preocupação, responsável por esboçar o caráter das vanguardas nesse período, estava atrelada, sobretudo, aos movimentos de esquerda – mais enfaticamente, uma esquerda revolucionária – que enxergou aí uma possibilidade de contestação das condições peculiares ao momento histórico.

A relação do cinema com as vanguardas, neste mesmo sentido, está atrelada justamente à ideia de refutação – não apenas das problemáticas sociais, mas do próprio *lôcus* do filme. Se, como afirma Bernardet (1991), o cinema fora utilizado em seu princípio como forma de registro, e posteriormente adotado pela burguesia como meio para adentrar as diversas instâncias sociais e culturais – através da reprodução da vida tal qual ela é e da retratação de uma suposta realidade⁵ – e, posteriormente, como um veículo de manipulação das massas, as vanguardas o enxergarão

⁵ Bernardet (1991), ao nos apresentar um breve histórico da constituição cinematográfica, afirma que sua gênese esteve diretamente atrelada a uma burguesia que pretendia utilizar as imagens em movimento para consolidar seu processo de dominação: “No bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico, estético. [...] A arte que ela cria é o cinema”. (p. 15). Para efetivar tal intenção, sua produção tinha como meio central a adoção do princípio de realidade – para que a vida fosse retratada tal como é –, uma ilusão para que seu público pensasse o cinema enquanto uma arte objetiva e neutra, livre de interferências humanas. Trata-se de uma das características que fundamentam o princípio de dominação ideológica em questão: “Donde a necessidade de apresentar o cinema como sendo expressão do real e disfarçar constantemente que ele é artifício, manipulação, interpretação. [...] Uma técnica não se impõe em si. Dela se apropria um segmento da sociedade e é essa apropriação que lhe dá significação”. (p. 20). Xavier (1995) também trará uma discussão relevante sobre a *transparência* na forma fílmica – transparência adotada justamente pela estética naturalista hollywoodiana. Esta discussão, porém, será trabalhada no item 1.2.2. do texto.

sob uma perspectiva diversa; tal perspectiva prevê a aproximação com o público através de um caminho trilhado não mais por meio da forma fílmica ainda herdeira da forma tradicional, mas através de uma produção que não pretende escancarar o real imediato.

É esse o caso do Construtivismo russo, que teve papel de destaque nesse momento social por incumbir-se de “[...] reunir a prática artística e o pensamento crítico estético numa nova síntese” (ALBERA, 2002, p. 10). O mesmo autor afirma haver certo desconhecimento quando se busca definições para o movimento construtivista, não apenas pelas violentas controvérsias que dividiam os diversos movimentos da Rússia que partilhavam das mesmas tendências, mas também devido à dificuldade de acesso aos textos, manifestos e testemunhos da época – “O surgimento de blocos que permaneceram imersos durante décadas – como os textos de Nikolaï Tarabukin, em 1972, ou a obra pedagógica e projetos do arquiteto Tchernikhov, em 1893-5 – constantemente vem abalar uma paisagem que, aliás, é escalada por alguns a passos largos” (2002, p. 165).

Embora os embates conceituais daqueles que buscaram a definição do construtivismo tenham sido intensos – considerando as diversas concepções que o aproximavam do produtivismo e do formalismo –, Albera (2002) afirma que nenhuma destas vertentes considerou que “o procedimento construtivista operará, portanto, sobre a dimensão social das práticas artísticas” (p. 169), necessidade que instigará os manifestantes construtivistas a pensarem em uma transformação da sua *práxis* artística para tornar possível a conscientização do público sobre os problemas sociais de sua época.

Em sua análise o autor pontua que se faz relevante entender alguns dos elementos fundantes do movimento para compreender os fundamentos da estética fílmica de Sergei Eisenstein. Embora o cineasta se distancie de algumas das perspectivas construtivistas – visto a posterior criação de um cinema peculiar no que tange às técnicas de montagem e de sua estética intelectual –, é sobre alguns dos elementos postulados por essa vanguarda que suas propostas estão assentadas. Em oposição aos meios de composição objetivadores de um público contemplativo, o construtivismo propõe-se a gerar uma oposição à contemplação através da instituição de um domínio estético materialista – que, segundo Albera (2002), fundamentar-se-ia em um novo diálogo entre os processos da arte, do trabalho e da produção.

O engajamento social já citado fundamenta a criação de um conceito de arte pautado na construção de uma nova perspectiva de vida através da transformação social; esse conceito,

possuidor de uma dinâmica que pretendia romper com a organização da vida tal como está mostra a arte como instrumento que subsidiará a reconstrução de um modo de vida e a transformação revolucionária da consciência das massas – corporificada na abolição da “arte de cavalete”:

[...] a recusa da composição em prol da construção; a reivindicação de uma autonomia da arte; a oposição da essência à aparência, decorrendo daí um profetismo, o postulado de uma construção do mundo a ser promovida tal como o expressava, em 1913, *A vitória sobre o sol*, de Krutchénykh, Matiuchine e Malevitch. [...] A arte, princípio ativo, faculdade mental, em oposição à natureza, o dado, princípio passivo, um verdadeiro ‘realismo’ (da essência) que, ao fazer caducar todo naturalismo e todo impressionismo (cópia das aparências) expulsa o referente exterior e a submissão à visão empírica, e promove um espaço autônomo, **a obra de arte como ‘objeto’** (e não como janela, escreve Viktor Chklovski) **que é sua única realidade: material** (cores, sons, palavras), **organização** (construção), **procedimentos**. (ALBERA, 2002, p. 170, grifo nosso)

O trecho citado nos mostra o conjunto de pressupostos que norteiam uma concepção de arte que possui, a longo prazo, intenção de dar corpo a um projeto social de construção – não apenas da obra de arte em sua objetividade, mas também no campo subjetivo – através de procedimentos que envolvem a manipulação do material e que, de modo específico, permitem a construção da obra. Esse indício técnico – a forma produtiva – torna-se a base do procedimento no campo artístico; deste modo, o método construtivista constitui na aplicação, na obra, dos principais ideais que se pretende veicular.

Com base nesse método produtivo o construtivismo soviético pretendia não apenas propor um novo desígnio para a arte; esta deveria abraçar a responsabilidade político-ética-estética de reconstruir a vida cotidiana, afastando-se da arte fundamentalmente metafísica. Essas premissas ocasionam a dissolução das distinções tradicionais entre arte e vida, contemplação e produção, domínio da arte pura e da arte aplicada, com o objetivo de revolucionar a percepção e a consciência dos sujeitos. Vale ressaltar que tais premissas estão apoiadas no desenvolvimento crítico do cubismo, fundamento de diversas reflexões construtivistas, que contribuiu com a apresentação de “[...] critérios estéticos que reagrupam todos os traços da arte geométrica e não mimética” (ALBERA, 2002, p. 166).

Inicialmente, porém, como já ressaltamos, o movimento construtivista – em consonância com as vanguardas do início do século XX – não viu no cinema um meio de

materializar a concepção de arte supracitada, apoiando-se principalmente na pintura e na arquitetura. O cinema era colocado à margem por ser visto como uma arte alienante, que induziria as massas a comportamentos conservadores; outro fator que propiciava esse afastamento era a crítica a um cinema que limitava-se, em suma, ao registro do repertório teatral.

Para os construtivistas esse cinema deveria evoluir para uma cinematografia, onde os filmes atuassem como um “dispositivo de trabalho objetivo da técnica social, órgão que seja uma extensão da sociedade do Estado proletário” (ALBERA, 2002, p. 217). Para tanto, era preciso que esse cinema encontrasse uma “essência perdida” que o afastasse de um mercado pronto para ofuscar as massas; essa essência seria retomada a partir do momento em que o cinema se desenvolvesse não como uma arte fechada, em si, mas sim em sua relação com as diversas esferas artísticas.

Sergei Eisenstein se insere na vanguarda pela via do teatro. Seus primeiros filmes trazem marcas expressivas das construções cênicas construtivistas – especialmente na utilização dos cenários e figurinos e de uma organização plástica linear. *A Greve* e *O encouraçado Potemkin* (1924-5) exprimem tais características. Conquanto, uma aproximação mais efetiva das propostas construtivistas aconteceu quando Eisenstein se afastou dessa produção fundamentada no teatro – isto em função de sua crítica aprofundada à teoria do ator, de Meyerhold, e da biomecânica⁶, princípios norteadores de suas primeiras produções. Com essa cisão, Eisenstein deslocou sua atenção para o espectador. Deste modo, a tônica deixa de estar centrada na mecanicidade da interpretação do ator, para voltar-se para as articulações significantes da obra que devem passar a ocorrer em outro nível – o nível das atrações. Tem-se aí um novo direcionamento, principal responsável pelo que se constituirá, posteriormente, em sua teoria de montagem. Como confirmado pelo próprio cineasta:

“Primeira mudança – passos, isto é, uma mudança espacial do ator.

⁶ “A biomecânica é o método que permite a disciplina corporal que visa à expressão direta das emoções, em oposição às mímicas representativo-psicológicas do teatro burguês”. (ALBERA, 2002, p. 238). Esse método foi desenvolvido por Meyerhold, a partir de uma concepção que trazia a junção entre arte e ciência. Na biomecânica o corpo era visto como uma máquina que reage rapidamente a estímulos e, por isso, os atores poderiam ser treinados rigorosamente. Isso implica que o ator não obrigatoriamente fosse um profissional, abrindo a possibilidade de seu recrutamento dentro da classe proletária. O teatro de Meyerhold, inicialmente, esteve ligado à proposta construtivista – considerando uma possível criação consciente através da utilização do corpo. O afastamento de Eisenstein aconteceu devido a sua crítica à visão do corpo enquanto máquina, bem como no fato de Meyerhold dar centralidade ao ator em detrimento do espectador.

Segunda mudança – uma pintura plana: a mudança de segundos planos.
Terceira mudança – uma indicação intelectualmente explicada: entendemos que a cortina ‘apaga’ algo visível.
Quarta mudança: som!”(EISENSTEIN, 2002a, p. 30).

Tal direcionamento, que afasta Eisenstein de uma produção fundamentada em aspectos teatrais, o aproxima de uma concepção de cinema enquanto confronto, sendo este o principal elemento que dará origem à sua teoria da montagem: “[...] na luta contra o teatro narrativo-figurativo, o teatro da ilusão, Eisenstein pretendia recorrer a uma montagem de dois tipos de elementos: os artificios ‘reais’ (ou seja, confessos, exibidos) e os fragmentos ‘figurativos’” (ALBERA, 2002, p. 241).

A relação de Eisenstein com a vanguarda construtivista, deste modo, expressa mudanças na própria relação do construtivismo com o cinema de sua época. Ainda que essa vanguarda tenha tecido críticas veementes a uma produção alienante – muito embora isso tenha ocorrido devido ao fato de a indústria cinematográfica russa, inicialmente, ter sido dominada por companhias estrangeiras –, a retomada da “essência do cinema”, como afirmamos, foi vislumbrada a partir da aproximação do cineasta em questão de alguns dos pressupostos construtivistas.

Deixando de entrar no mérito das questões ligadas às formas de produção fílmica dentro da vanguarda – visto que essa discussão, obrigatoriamente, nos levaria a temas como a dualidade entre filme encenado e não-encenado, as políticas produtivas e os diversos cineastas ligados à vanguarda⁷, que não constituem objetivo de nosso trabalho –, pretendemos enfatizar, nesse tópico, os principais aspectos que contextualizam o meio de inserção de Eisenstein em um panorama de contestação das formas produtivas de sua época.

Muito embora isso tenha ocorrido por meio da inserção do cineasta na vanguarda, é importante lembrar que este período de aproximação foi menos significativo quando olhamos para sua produção teórico-fílmica posterior ao seu distanciamento. É dessa produção que lançaremos mão na próxima seção deste trabalho.

⁷ Essa discussão pode ser encontrada na análise detalhada de Albera (2002) sobre a relação de Eisenstein com o construtivismo russo.

1.1.2. Forma e sentido do filme: predição de uma didática

Precursor das principais ideias difundidas pela Escola Soviética de Cinema, Eisenstein suscitou a possibilidade de que o filme, utilizando a movimentação de imagens, desse corpo à circulação de conteúdos expressos em uma forma fílmica fundamentada no rompimento com a configuração produtiva que se fazia então predominante – obras enfaticamente pautadas no tradicionalismo⁸.

Como vimos no tópico anterior, o fato de Eisenstein negar a tradição no campo da arte está vinculado à sua ligação com a vanguarda construtivista, que se prestava a produzir uma arte não contemplativa; este aspecto não consistia na mera modificação do conteúdo, mas deveria perpassar pela forma que, segundo os construtivistas, se corporifica em um método produtivo. O apreciador, porquanto, construiria o significado da obra através das ideias cristalizadas no formato que se pretendia produzir.

Eisenstein e a vanguarda construtivista, no entanto, relacionaram-se de forma muito peculiar. Embora muitos dos elementos postulados pelos construtivistas sejam evidentes em suas produções – por exemplo, a utilização de cenários reais (como fábricas e construções) ligados à arquitetura visibilizada pela vanguarda e de objetos mecânicos e fabricados – bem como em seus escritos sobre cinema, sua teoria da montagem teve importância ímpar no que tange ao desenvolvimento de toda uma produção cinematográfica vindoura.

Segundo Albera (2002), inicialmente Eisenstein vincula-se aos traços do construtivismo: “Além de sua concepção original de montagem, ele trabalha o papel e o sentido dos objetos, integra a escritura à imagem, usa a arquitetura como modelo social e responde vigorosamente à noção de encomenda social” (p. 234). No entanto, posteriormente o cineasta se afastará destes aspectos do construtivismo para desenvolver teorias cinematográficas próprias.

A partir de uma orientação claramente marxista, Eisenstein propõe uma abordagem em *espiral* que virá a caracterizar o movimento dialético da estética materialista à qual pretende dar corpo na forma de seus filmes. O movimento dialético, nesta situação, constitui-se enquanto uma

⁸ A expressão “tradicionalismo”, neste caso, quer remeter ao cinema comercial – especialmente ao cinema Hollywoodiano.

forma de produção concreta da arte como um todo, tendo como fundamento a dinâmica das coisas; como afirmado por Eisenstein (2002a) em *Dramaturgia da forma do filme*⁹:

Portanto: a projeção no cérebro/do sistema dialético das coisas/ na elaboração abstrata/ no pensar/ produz o modo de pensamento dialético/ materialismo dialético: *a filosofia*/ Do mesmo modo: a projeção do mesmo sistema/ das coisas/ na elaboração concreta/ na formação [produto]: *a arte* (p. 49).

Essa proposta torna-se efetiva por meio de sua teoria da montagem, fundamentada essencialmente na fragmentação e no choque:

A grande inovação eisensteiniana é, com efeito, não apenas a fragmentação extrema do espaço ou do objeto filmado em quadros sucessivos, e sim a ligação destes segundo princípios radicalmente contrários à lógica temporal, à economia dominante no cinema (ALBERA, 2002, p. 254).

Em seus primeiros escritos, Eisenstein liga-se à possibilidade de utilizar objetos, acontecimentos e pessoas como “fragmentos de uma forma destruída à maneira cubista e tornada um fragmento de fotomontagem, que tem, em seguida, seu equivalente temporal na montagem cinematográfica” (ALBERA, 2002, p. 246). Esse procedimento puramente cinematográfico prevê a decomposição dos objetos em imagens, sendo que cada objeto constitui uma composição de esquemas diferentes e que despertarão no espectador diferentes campos associativos. Deste modo, o objeto em questão alcançará sua percepção.

Os meios tradicionais são, no entanto, insuficientes, visto que o sentido do filme é definido pela *imagem* enquanto *objeto manipulável*. O objeto sozinho não constitui a unidade de atração que propiciará o contato com a percepção, visto que as imagens do filme são fragmentárias, parciais e não essenciais; o que tornará a imagem “captável” é a *montagem* – esta será responsável por dar corpo à imagem tal qual idealizada pelo cineasta. É neste ponto, enfaticamente, que Eisenstein se afasta das “imagens-representação” produzidas pelo cinema tradicional, aproximando-se de uma proposta onde a produção de “imagens-conceito” possui

⁹ O texto original – *Dramaturgie der Film Form* –, escrito em alemão, data de 1929. Traduzido para o inglês, o texto teve sua primeira publicação em setembro de 1930 na revista inglesa *Close Up*, com o título *A Dialectic Approach to Film Form* (Um enfoque dialético da forma do filme). No entanto, na tradução de François Albera (2002) – feita a partir de sua versão francesa – o texto recebe o título de “*Stuttgart*”.

centralidade (ALBERA, 2002, p. 247). Tal forma imagética se erigirá através do choque entre figuras ou imagens em relação de oposição.

Em relação à montagem, Eisenstein (2002a) afirma que

Sem mergulhar muito fundo nos fragmentos teóricos das especificidades cinematográficas, quero discutir aqui dois de seus aspectos. São aspectos também de outras artes, mas o cinema é particularmente responsável por eles. *Primo*: fotofragmentos da natureza são gravados; *secundo*: esses fragmentos são combinados de vários modos. Temos, assim, o plano (ou quadro) e a montagem. [...] O menor fragmento ‘distorcível’ da natureza é o plano; engenhosidade em suas combinações é a montagem. [...] Qualquer um que tem em mãos um fragmento de filme a ser montado sabe por experiência como ele continuará neutro, apesar de ser parte de uma sequência planejada, até que seja associado a um outro fragmento quando de repente adquire e exprime um significado mais intenso e bastante diferente do que o planejado na época da filmagem (p. 16/20).

É sobre esta pedra angular que se erige todo um conceito de montagem. O processo de montagem contém, de forma inerente, o conflito e o choque, considerando que sua significação não se restringe apenas à justaposição de dois planos isolados. O produto desta *cópula* entre planos divergentes – constituídos das imagens dos objetos – gerará um resultado qualitativamente diferente de cada elemento considerado isoladamente. A montagem, portanto, não significa uma colagem ou, simplesmente, uma junção de elementos: “[...] a montagem não é um pensamento composto de partes que se sucedem, e sim um pensamento que nasce do choque de duas partes, uma independente da outra (‘princípio dramático’)” (EISENSTEIN, 2002a, p. 85). Vale ressaltar que esse princípio refere-se à metodologia da forma, e não ao conteúdo ou à ação em questão:

Como na hieroglífica japonesa, na qual dois signos ideográficos independentes (quadros), justapostos, explodem em um conceito novo.

Assim: olho + água = chorar

Porta + orelha = escutar com atenção

Criança + boca = gritar

Boca + cachorro = latir

Boca + pássaro = cantar

Faca + coração = tristeza

Sofisma? – de modo algum. (EISENSTEIN, 2002a, p. 51)

A mobilidade do filme, nesta situação, não se constitui a partir de duas imobilidades justapostas – visto que a montagem não constitui um processo de justaposição. Os fragmentos

são colocados um *encima* do outro: “[...] o conceito (sentimento) de movimento nasce no processo de superposição da impressão conservada da primeira posição do objeto à sua nova posição, que se faz visível” (EISENSTEIN, 2002a, p. 54).

Assim, o espectador percebe a imagem a partir de uma não-congruência – entre o contorno de uma imagem já impressa na memória e de uma segunda imagem, que será percebida na relação com o filme. O conflito entre estas traz a ideia de movimento, um conceito que se desenvolve a partir da montagem. Os elementos do filme, que caminham em diferentes direções, adentram o olho e oferecem um efeito dinâmico à percepção. Trata-se de um contraponto visual: “No campo da imagem que corre (cinema), temos, por assim dizer, a síntese desses dois contrapontos. Da imagem – o espaço, e da música – o temporal” (EISENSTEIN, 2002a, p. 56). Esse novo sistema de formas de exteriorização traz dinamização emocional, fomentando a forma do filme que provoca, através da dinamização da matéria, a produção do filme no campo psicológico/emocional.

O conflito acima referido possui ligação com a concepção de arte adotada por Eisenstein. Como já afirmamos, diversos pontos disseminados pelo cineasta possuem raízes na vanguarda construtivista, e também no conceito de arte essas raízes podem ser visibilizadas. Visto que a ideia de arte no construtivismo envolve a manipulação de materiais em prol de um projeto social, Eisenstein verá no conflito um método basilar para a produção artística.

Partindo de uma crítica à supremacia da lógica racional – visto que esta cristalizaria a arte em um “tecnicismo matemático” –, o cineasta, de partida, pressupõe que a arte deva se manter em um constante conflito entre a lógica da forma orgânica – sua natureza – e a lógica da forma racional – a técnica – que “[...] ao colidirem produzem a dialética da forma artística”. (EISENSTEIN, 2002a, p. 49).

Deste modo, o conflito entre tais formas é condição para que a dinâmica artística se efetive, dando origem a novos conceitos. Essa metodologia percorre toda sua obra teórica e fílmica, demonstrando o lugar central ocupado pelo conflito no processo de montagem de modo que além de uma metodologia, o conflito se constitua enquanto missão social – na medida em que revela as contradições sociais por meio das contradições despertadas no espectador por colocar em embate o ser natural e a essência criadora.

Com essa metodologia torna-se possível ao cineasta criar um estado emocional no espectador, de modo que o conteúdo idealizado lhe seja incutido. Para tal, deve-se introduzir

imagens de forte impacto – visibilizando a possibilidade do choque a partir do contato com a forma. Daí emergirá o conceito pretendido, que ficará fortemente impresso na percepção do espectador. É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata da produção de emoção em si, mas sim de uma tomada de consciência.

No ensaio *Palavra e Imagem* (2002b), escrito em 1938, Eisenstein vai reafirmar seu intento de fazer um cinema que tenha como base esse expressivo conceito de montagem coesa e fundamentada, enquanto objetivo na produção da sequência dramática como um todo e em oposição às ideias disseminadas anteriormente. “Isto é ainda mais necessário a partir do momento em que nossos filmes enfrentam a missão de apresentar não apenas uma narrativa logicamente coesa, mas uma narrativa que contenha o máximo de emoção e de vigor estimulante” (EISENSTEIN, 2002b, p. 14).

A coesão da montagem poderá ser observada no resultado final, predeterminado pelos objetos organizados em cena. Cada fragmento da imagem, a partir de então, não poderá mais ser visto como algo apartado, não relacionado; trata-se de uma representação particular do tema geral, que perpassa por todos os fotogramas (EISENSTEIN, 2002b, p. 19), onde a inter-relação entre o todo e as partes permite que cada detalhe seja englobado na imagem geral que será apreendida pelo espectador.

A imagem geral – ou total – do filme, portanto, é formada a partir das diversas representações que são construídas a partir da cópula dos fotogramas:

A representação A e a representação B devem ser selecionadas entre todos os aspectos possíveis do tema em desenvolvimento, devem ser procuradas de tal modo que sua justaposição – isto é, a justaposição desses próprios elementos e não de outros, alternativos – suscite na percepção e nos sentimentos do espectador a mais completa imagem do próprio tema. [...] De um modo ou de outro, a série de ideias é montada, na percepção e na consciência, como uma imagem total, que acumula os elementos isolados. [...] A imagem desejada não é fixa ou já pronta, mas surge – nasce (EISENSTEIN, 2002b, p. 20).

Segundo Xavier (2005), no pensamento de Eisenstein “A imagem é uma ‘unidade complexa’ constituída por uma unidade de planos montados de modo a ultrapassar o sentido denotativo e propor uma significação, um valor específico de determinado momento, objeto ou personagem do filme” (p. 131). A representação, deste modo, carrega em si o significado que as imagens, por si mesmas, não podem mostrar. A significação ocorre, justamente, através de cada

uma das representações expressas no filme. Essa síntese produzida no processo de montagem permite que o cinema saia da esfera da ação para adentrar o campo do significado e do entendimento.

O que suscitará a reflexão no espectador, com isso, será não apenas a obra em si, mas sim o processo de produção e o método escolhido pelo cineasta. A intenção é que na tela seja projetado o método de pensamento dialético. A dialética presente na forma do filme – nas formas no interior de cada imagem, nos diferentes planos, nas expectativas da plateia e nas combinações executadas – acarreta a edificação do cinema como lugar específico da fusão entre o sentir e o pensar, onde essa interlocução torna-se condição para a construção do processo de pensamento do espectador. Uma forma descontínua, fundamentada na disjunção dos elementos e na não linearidade histórica, corporifica a oposição ao equilíbrio e alicerça o pensamento que se constituirá com base no choque supracitado:

Em tal perspectiva, o cinema realista de Pudovkin e seu método de montagem são submetidos a uma crítica que procura apontar seu ‘mecanicismo’ em oposição à dialética que Eisenstein vê em seus próprios filmes baseados na noção de conflito. [...] Defendendo a desproporção e a irregularidade, baseando seus efeitos no ‘princípio de comparação’ que assume presidir as reações da plateia, Eisenstein se opõe ao equilíbrio e à harmonia próprios a uma estética aristotélica, no fundo assumida por Kulechov e Pudovkin. Estes também serão atacados porque em seus filmes ocorre uma progressão linear, um plano se acrescentando a outro, ‘tijolo a tijolo’, enquanto que, para Eisenstein, a perspectiva correta é produzir choques – um plano conflitando com o outro – para arrancar o espectador da atitude ‘cotidiana’ (XAVIER, 2005, p. 133).

A possibilidade destacada pelo cineasta é de que a experiência subjetiva efetive-se através do pressuposto de que a obra fílmica só cumprirá sua finalidade – a de gerar uma reflexão autônoma – relacionando-se com o espectador na esfera da significação. Para isso, é necessário que o filme, através da descontinuidade ostensiva articulada a formas diferenciadas de enquadramento, subverta a relação casual e intuitiva de fruição que se estabelece com o filme.

É preciso dar vida aos detalhes que compõem o filme, de modo que aquilo que neles está contido adquira sentido dinâmico, voltando-se para a veiculação de novas ideias – ideias que, nos filmes de Eisenstein estão expressas nos elementos plásticos, visuais e sonoros, que se afirmam “[...] como explicitação de uma modalidade de raciocínio como tática de provocação a partir de atrações calculadas” (XAVIER, 2005, p. 139). Dito de outro modo: os aspectos da

forma fornecem a base teórica para um programa estético que orienta justamente para o rompimento com os esquemas já estabelecidos pela ordem vigente.

O seu envolvimento é possibilitado pela incompletude do filme, deixando abertas vias que sejam completadas através de uma percepção singular: “A imagem concebida por autor, diretor e ator é concretizada por eles através dos elementos de representação independentes, e é reunida – de novo e finalmente – na percepção do espectador” (EISENSTEIN, 2002a, p. 29).

Xavier (2005) afirma que o cinema proposto por Eisenstein “[...] transforma a montagem de atrações no ‘método para a produção de um cinema proletário, ou seja, de um cinema que, longe da pseudo-objetividade do realismo burguês, caminhará rumo a uma estrutura francamente discursiva, baseada na combinação de elementos e comentários em torno de uma situação factual básica” (p. 131). Traduz-se, aí, a preocupação em levar às classes menos abastadas o domínio de sua condição – preocupação expressiva da vanguarda construtivista de levar às massas o domínio da consciência.

Em síntese, Eisenstein busca concretizar um trabalho conceitual materialista, de modo que os conceitos adquiram sentido através da forma fílmica; trata-se de um estágio avançado de uma formulação da teoria e da prática da arte implicados em seu trabalho teórico sobre cinema. Trata-se de uma proposta onde o pensamento dialético, corporificado através da metodologia da montagem, dá vistas à inserção do cinema em uma categoria que se distancia da produção hegemônica de sua época.

Como pudemos observar, a proposta de Eisenstein nos indica caminhos para se pensar certos princípios didáticos da reprodução fílmica. Destarte, é importante destacar que quando fazemos referência às possibilidades pedagógicas suscitadas pelo filme, pretendemos enfatizar a relação entre forma e conteúdo enquanto meio para se atribuir sentido à obra – sendo o sentido o objeto fomentador da reflexão fundamentada que concerne a possíveis indícios de uma didática. Em Eisenstein, o sentido do filme se expressa através do meio utilizado para dar sentido à obra – qual seja, a montagem.

O caráter ficcional da montagem, em sua cinematografia, é reconhecido e marcado – em uma plasticidade austera que fomenta a forma fílmica –, fato que a aparta do princípio de realidade expresso, por exemplo, nos filmes da indústria hollywoodiana (que, neste período, já se encontrava em processo de expansão). Desse modo, é dado espaço para que o espectador construa o sentido do filme, visto a pretensão de que ele adentre sua percepção para atuar no

âmbito dos conceitos. A reflexão não lhe é poupada, à medida que se constitui uma relação de sentido; a didática reside, portanto, na elaboração da intenção do cineasta pelo espectador, sendo esta propositadamente dialética.

A relação entre forma e conteúdo, nesta situação, vincula-se à idealização de uma didática da montagem que se constituirá enquanto responsável por exprimir o conteúdo que será traduzido em conceitos pelo espectador – através do contato com a forma. É nesse jogo, naquilo que o cineasta propõe, que está contido o sentido pedagógico do filme proposto por Eisenstein.

Vale lembrar, ainda, a preocupação de Eisenstein em vincular os conteúdos de seus filmes à contestação do estado em que se encontram os sujeitos. O protesto que visa os paradoxos sociais de seu tempo enquanto mote de seus filmes demonstra que a escolha dos conteúdos também é parte integrante da intenção pedagógica em questão, visto que a tarefa do cinema é trazer à tona experiências do passado e do presente, armando os sujeitos com estas experiências “[...] para enfrentar novos problemas e dominá-los, permanecendo conscientes, ao fazer isso, de que a base genuína da estética e o material mais valioso de uma nova técnica é e será sempre a profundidade ideológica do tema e do conteúdo” (EISENSTEIN, 2002a, p. 13).

Pensar o filme significa, em Eisenstein, pensá-lo enquanto instrumento político, não feito de imagens exclusivamente realistas, mas construído por ideias, por conceitos, por significados nascidos a partir de justaposições e composições intelectuais. O cerne desse sentido reside na ação intelectual e ideológica do realizador sobre a realidade, tal qual se apresenta. Diante dessa conjectura, onde a busca pela recomposição da realidade em uma realidade social mais vasta possui primazia, a posição ocupada pelo filme é vista sob a ótica da contestação, em que a relação entre forma e conteúdo potencializa seu uso enquanto meio de transformação.

Conclui-se, deste modo, que a preocupação de Eisenstein em dar corpo a uma estrutura fílmica que tenha a forma como centralidade – uma forma que atingirá a percepção dos espectadores através do choque expresso na montagem – constitui um princípio didático na medida em que busca relacionar-se com os sujeitos no campo da significação, através, justamente, da incompletude do filme. Deste modo, é suscitada certa forma de reflexão que perpassa o conteúdo e que fundamentará a criação de novos conceitos.

1.2. Theodor W. Adorno: forma e conteúdo no cinema

1.2.1. Cinema e arte

Theodor W. Adorno, filósofo alemão, é um dos principais expoentes da chamada Teoria Crítica da Sociedade; embora não tenha se dedicado à produção fílmica, tal como Eisenstein, suas reflexões acerca do panorama sociocultural que permeia a relação do público com o cinema são pontuais para pensarmos, de forma imanente, alguns direcionamentos referentes à didática do filme.

É importante, no entanto, tecer algumas considerações preliminares sobre a posição ocupada pelo cinema na obra do filósofo. Pautando-nos nos expressivos estudos de Loureiro (1996; 2005; 2006; 2008; 2010) sobre suas acepções em relação ao cinema, constatamos que, diferente de seus apontamentos sobre música, a temática em questão encontra-se diluída ao longo de sua obra. Seus escritos sobre cinema, desse modo, não chegam a constituir uma teoria específica e detalhada (SILVA, 1999).

Por esse motivo, Loureiro (2006, p. 116) aponta que “[...] alguns estudos tendem a valorizar muito mais as reflexões de Walter Benjamin¹⁰, por seu suposto otimismo em relação ao cinema e, simultaneamente, a depreciar as análises de seu amigo Theodor W. Adorno em relação à mesma temática”. Conquanto, pretendemos buscar e enfatizar as principais contribuições do filósofo sobre o campo da produção e reprodução fílmica, visto que, ainda segundo Loureiro (2005, p. 125), “[...] os escritos de Adorno não oferecem a teoria ou o método da estética do filme, mas suas reflexões podem sinalizar direções interessantes para se pensar uma teoria ou método de estética para o cinema”.

¹⁰ Walter Benjamin, um dos principais interlocutores dos escritos de Adorno, desenvolveu algumas reflexões que abordavam de forma enfática o cinema de sua época. Grande entusiasta do cinema de Vanguarda, especialmente da produção fílmica de Eisenstein, Benjamin via aí a possibilidade de que o público desenvolvesse uma relação de reflexão, sendo então “[...] concebido com um índice de manifestação artística do novo ser humano e das formas de percepção modificadas na modernidade. [...] O filme teria a capacidade de nos preparar para as novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cada vez mais presente na vida cotidiana. O sentido do cinema confundir-se-ia com sua tarefa histórica: ‘Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas’” (BENJAMIN, 1994, p. 174 apud LOUREIRO, 2006, p. 199). Não pretendemos, neste trabalho, entrar nos méritos do suposto dualismo entre um pessimismo adorniano e um posicionamento entusiasta adotado por Benjamin, visto que isto abriria em demasia o campo de discussões sobre a temática; porém, é importante ressaltar que, segundo Loureiro (2006), o histórico da discussão acerca da produção cinematográfica não foi avaliado da mesma forma por Benjamin e por Adorno.

Silva (1999, p. 116) vai afirmar que, com exceção do livro *Composing for Films*, escrito em parceria com Hans Eisler em 1944, suas considerações sobre o cinema são parte de discussões mais amplas sobre o tema da Indústria Cultural – sendo seu carro-chefe. No capítulo *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1985), parte da obra *Dialética do Esclarecimento* publicada em conjunto com Max Horkheimer em 1944, os autores tecerão considerações como:

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. [...] As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B [...] têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. [...] O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57/58/65/77).

Do mesmo modo, em *Minima Moralia*, obra escrita entre 1944 e 1947, Adorno deixará claro seu posicionamento de censura: “De cada ida ao cinema, apesar de todo cuidado e atenção, saio mais estúpido e pior” (ADORNO, 1993, p. 19); “Nenhuma obra de arte, nenhum pensamento tem chance de sobreviver, a menos que encerre uma recusa à falsa riqueza e à ‘produção-de-primeira-classe’, ao filme em cores e à televisão, aos magazines milionários e a Toscani” (1993, p. 43); “Quanto mais um filme pretende ser arte, tanto mais inautêntico ele se torna” (1993, p. 178).

É válido retomar tais aspectos, já destacados por Silva (1999) e Loureiro (2006), para situarmos a crítica adorniana no panorama que lhe é pertinente; suas críticas são fruto dos anos que Adorno passou nos Estados Unidos – período em que se estreitou seu contato com o cinema hollywoodiano, alvo de suas depreciações mais ferrenhas. Segundo Loureiro (2006, p. 42), o fato de o filósofo ter vivido tanto em Nova York quanto em Hollywood, “[...] então polos dinâmicos da indústria cinematográfica estadunidense e internacional, aliado às suas qualificações teóricas, foi fundamental para a formulação da tese sobre a indústria cultural como enganação das massas”.

Suas críticas estão voltadas, pertinentemente, para a supressão do cinema no campo da arte. O cinema sob a ótica de Adorno, já nasce enquanto produto produzido para atuar

diretamente em consonância com as necessidades do mercado; nessa perspectiva, o “espetáculo” legitima a lógica das grandes empresas, tornando-se uma indústria voltada para o controle de qualquer possibilidade de reflexão. Diante do desenvolvimento da indústria cultural que impõe “[...] métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57), a produção de filmes ocasiona a atrofia da imaginação, da fantasia e da reflexão dos sujeitos, aportando-se em uma objetividade onde as características da arte autêntica e autônoma encontram-se absorvidas por tais produtos.

Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira (1999) afirmam que “No tentar caracterizar a arte, Adorno nos remete à sua historicidade, não como *continuum*, mas enquanto rupturas: o momento presente contendo em si a vinculação-negação de seu passado, a contraposição à realidade que o obriga e a utopia de seu amanhã” (p. 97), movimento que se opõe fortemente à não-arte engendrada pela Indústria Cultural; esta, por intermédio de seus produtos, gera a adequação à heteronomia, onde o processo de identificação dos sujeitos com as mercadorias se dá, justamente, pela mediação do pensamento reificado. Enquanto objeto desta lógica, a produção de filmes destina-se a integrar os sujeitos através do entretenimento e da diversão correntes – sendo estes uma necessidade produzida pela Indústria Cultural para dar sentido à vida alienada dos indivíduos.

Opostamente ao sentido da arte, o sentido do produto está em revelar-se sempre o mesmo; Adorno e Horkheimer (1985, p. 58) afirmam que os próprios meios técnicos de produção tendem a uniformizar-se, da mesma forma que os produtos. Trata-se de uma produção que se caracteriza justamente por sua unidade – uma unidade mal disfarçada que pretende manifestar a totalidade do produto:

[...] os elementos sensíveis – que registram, sem protestos, todos eles, a superfície da realidade social – são em princípio produzidos pelo mesmo processo técnico e exprimem sua unidade como seu verdadeiro conteúdo. Esse processo de elaboração integra todos os elementos da produção, desde a concepção do romance (que já tinha um olho voltado para o cinema) até o último efeito sonoro. Ele é o triunfo do capital investido. Gravar sua onnipotência no coração dos esbulhados que se tornaram candidatos a *jobs* como a onnipotência de seu senhor, eis aí o que constitui o sentido de todos os filmes, não importa o enredo escolhido em cada caso pela direção de produção (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 59).

Ao contrário daquilo que ocorre na indústria cultural – a unidade enquanto expressão dos conteúdos, em detrimento de uma forma estética –, Adorno afirma ser necessário, na obra de arte, pensar o entrelaçamento entre forma e conteúdo (ADORNO, 1970, p. 164). O filósofo nega que os elementos da forma – que o sujeito imprimirá na obra a partir de suas emoções e experiências, relações espaço-temporais, simetrias, dentre outros – definam sua totalidade. Freitas (2008) afirma que “Adorno nega que eles sejam tudo o que pode defini-la, pois numa pintura, por exemplo, a cor, a rugosidade das pinceladas e o brilho dos materiais também fazem parte da forma, na medida em que a relação entre eles contribui para a unidade formal” (p. 38).

A unidade formal é o imperativo para que a obra se realize. Através dela, é estabelecida certa coerência entre os artefatos supracitados – uma coerência que se esforça em expressar suas dissonâncias; ao mesmo tempo, é responsável por distanciar a obra da realidade empírica. Trata-se de algo imanente à obra:

O conceito de forma assinala a brutal antítese da arte e da vida empírica, na qual o seu direito à existência se tornou incerto. [...] A forma é a coerência dos artefatos – por mais antagonista e quebrada que seja –, mediante a qual toda a obra bem sucedida se separa do simples ente. O conceito de forma irrefletido, ecoando em todos os clamores acerca do formalismo, opõe a forma ao poetizado, ao composto, ao pintado, enquanto organização daí separável (ADORNO, 1970, p. 163).

No entanto, a forma não garante que a obra se expresse, e nenhum outro elemento – expressão, conteúdo, harmonia – poderá fazê-lo. Ainda que a forma seja condição *sine qua non* para a compreensão daquilo que é nomeado enquanto objeto artístico, a síntese da obra estética deve ser feita em relação a momentos incompatíveis, não-idênticos, que não se adaptam uns aos outros, ao contrário do que acontece em uma realidade empírica marcada pelos produtos da Indústria Cultural (ADORNO, 1970, p. 166).

Freitas (2008, p. 39) infere que, nos pressupostos de Adorno, a autêntica obra de arte nunca nos dá a experiência de sua totalidade, visto que a aparência de uma coerência total acaba imergindo a obra em um torvelinho de relações dissonantes entre os elementos. Isso caracteriza o que Adorno nomeia de forma aberta:

Qualquer momento pode, na arte, negar-se, mesmo a unidade estética, a ideia de forma, que tornava essencialmente possível a obra de arte como uma totalidade e a sua autonomia. Nas obras modernas muito elaboradas, a forma tende a

dissociar a sua unidade, quer por mor da expressão, quer como crítica da essência afirmativa. Muito antes da crise omnipresente, não faltaram as formas abertas. [...] as obras supostamente abertas, não fechadas, adquirem de novo necessariamente em tal característica intencional algo que se parece com a unidade (ADORNO, 1970, p. 162).

A verdadeira forma estética, portanto, constitui-se enquanto organização objetiva de tudo aquilo que, aos olhos, submerge como algo coerente – é o detalhe falando através do todo. Esse aspecto coerentemente evidente só é possível pelo caráter de mediação da forma; é deste modo que ela se tornará um significante do conteúdo que almeja expressar (ADORNO, 1970, p. 165). Portanto, a forma se constitui enquanto conteúdo sedimentado.

O conteúdo, por sua vez, só é alcançado através da forma. Freitas (2008, p. 43) afirma que, para Adorno, a forma é uma mediação necessária para o conteúdo estético, pois este somente surge a partir da relação totalmente estruturada, elaborada, dos materiais. Da mesma forma que o material, o conteúdo pressupõe uma dinâmica histórica, uma formação social que compõe o sedimento histórico da vivência coletiva:

Nesse processo de decantação do conteúdo social na obra, este se modifica, alcança uma dimensão nova, não perceptível diretamente na realidade. A obra produz uma espécie de refração da experiência cotidiana [...] que, no caso da arte, é tão grande que é preciso uma reflexão aprofundada para perceber o vínculo entre a dimensão artística e pré-artística (FREITAS, 2008, p. 43).

Deste modo, conhecer a obra em sua totalidade, em si mesma, exprime uma possibilidade inalcançável. A estrutura formal – mediação entre sujeito e realidade empírica – promete o contato com um conteúdo que aponta para o vir a ser da obra, aquilo que, porventura, conheceríamos se nossa razão não o tomasse como meio. Reside aí o caráter enigmático insuperável da obra de arte (ADORNO, 1970, p. 169).

Ora, se a relação entre forma e conteúdo na obra de arte é intrínseca – conjectura para que a obra se realize –, Adorno nos mostra que no filme hollywoodiano, tal qual em sua estrutura de produto, essa relação é irrealizável. Na indústria cultural, como vimos, a unidade formal torna-se inexistente justamente por escancarar a totalidade do objeto; é deste modo que os sujeitos entram em contato com seu conteúdo fetichizado. Com isso, há uma aparente transparência que não passa de um forjado clichê.

O filme se diferencia da obra de arte, também, pela especificidade de sua estrutura. Adorno afirma em *How to look at television* (1991), texto escrito na década de 1950, que, embora a televisão se diferencie do filme por atender o consumidor a domicílio e por conter imagens visuais consideravelmente menores do que aquelas expressas na tela cinematográfica (dentre outros aspectos), ambos se aproximam por sua composição. A televisão herda de seu predecessor uma estrutura composta por *camadas múltiplas de significados*.

No filme, essas estruturas de múltiplos níveis que consistem em camadas justapostas – os processos de produção, os modelos que pretende legitimar, a ideologia proveniente da indústria, a relação entre as diversas estruturas que o compõe – têm como finalidade contribuir para o efeito que se pretende gerar no espectador, diferente do que ocorre na arte autônoma, onde essas camadas encontram-se entrelaçadas de forma a ocasionar no apreciador a reflexão esperada, uma reflexão que aponta para o *em si* da obra.

Na estrutura fílmica – produto da indústria cultural – essas camadas estão intencionalmente organizadas para atingir, simultaneamente, diversos níveis psicológicos do espectador, irradiando mensagens, que se diferenciam do conteúdo da obra de arte e que se sobressaem à forma.

Os meios de comunicação de massa não são simplesmente a soma total das ações que retratam ou das mensagens que irradiam. Eles são também constituídos por diversas camadas de significados sobrepostas entre si, as quais contribuem para o efeito. Devido à sua natureza calculista, essa racionalização do produto se faz mais clara em seu significado do que na forma das obras de arte autênticas, que nunca podem ser resumidas a algumas mensagens. Mas a herança polimórfica foi tomada pela indústria cultural na medida em que o que ela transmite torna-se organizado de forma a encantar de fato o espectador em vários níveis psicológicos simultaneamente. Por essa questão, a mensagem escondida passa a ser mais importante do que o que está evidente, uma vez que vai escapar dos controles da consciência; o espectador não olhará através dela, e ela não será repelida pela resistência de vendas, mas provavelmente se afundará na mente do espectador¹¹. (ADORNO, 1991, p. 141, tradução nossa).

¹¹ Em inglês: “Mass media also consist of various layers of meaning superimposed on one another, all of which contribute to the effect. True, due to their calculative nature, these rationalized products seem to be more clear-cut in their meaning than authentic works of art, which can never be boiled down to some unmistakable message. But the heritage of polymorphic meaning has been taken over by cultural industry inasmuch as what it conveys becomes itself organized in order to enthrall the spectators on various psychological levels simultaneously. As a matter of fact, the hidden message will escape the controls of consciousness, will not be looked through, will not be warded off by sales resistance, but is likely to sink into the spectator’s mind”.

Essas mensagens são expressas nos filmes, segundo Adorno (1991, p. 140), não apenas através do suposto realismo, mas também através de uma constante atualização de seus conteúdos – que escancaram essa suposta realidade para atender as já presumidas necessidades da audiência: ele “*vê pelo espectador*”¹², pensando, sentindo e agindo através deste. Sob o aspecto do novo – mecanismo inalienável da indústria cultural –, os filmes amortizam requisitos como a concentração e o esforço intelectual; o produto, deste modo, passa a antecipar as reações de seu público, limitando-as às mensagens do filme.

Adorno (1991, p. 142, tradução nossa) afirma ainda que “[...] toda essa interação em vários níveis, no entanto, aponta para alguma direção definitiva: a tendência para canalizar a reação do público”¹³. As mensagens divulgadas pelo filme reforçam sua estrutura rígida em diversos graus e as atitudes pseudorealistas se manifestam em sua superfície através da manipulação de cores, de ações e de dispositivos similares e elementos que prescrevem as reações passivas do público por meio da apresentação de uma estrutura de múltiplas camadas; estas reforçam o controle psicológico que pretendem, visto que, olhando para sua superfície, os sujeitos conectam-se a este suposto conteúdo veiculado pelas mensagens.

As camadas superpostas do filme, desse modo, diferenciam-se daquilo que é entrelaçado na arte autônoma – onde o enigma conduzirá ao conteúdo de verdade da obra. Adorno (1970, p. 145) vai afirmar que “As obras de arte partilham com os enigmas a ambiguidade do determinado e do indeterminado. São pontos de interrogação, nem sequer unívocos através da síntese. [...] O enigmático das obras de arte é o seu estar-separado”. Possuidor de uma dimensão insuperável, o enigma na arte não estabelece com o apreciador uma relação de compreensão – visto que a compreensão da totalidade da obra é inexequível.

Para Adorno (1970, p. 149), portanto,

Apreender o conteúdo de verdade postula a crítica. Nada é apreendido se a sua verdade ou falsidade não for compreendida, e isso é afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a manifestação filosófica do seu conteúdo de verdade encontram-se em interação. [...] Ao mesmo tempo, a necessidade de interpretação das obras enquanto necessidade da elaboração de seu conteúdo de verdade é o estigma da sua insuficiência constitutiva. Não

¹² Temos aí uma analogia à ideia de que “[...] *a música escuta pelo ouvinte*” – referência à menção de Adorno sobre a música popular.

¹³ “All this interaction of various levels, however, points in some definite direction: the tendency to channelize audience reaction”.

atingem o que nelas é objetivamente querido. A zona de indeterminação entre o inacessível e o realizável constitui o seu enigma. Têm e não têm conteúdo de verdade.

A estrutura do filme mostra-se oposta à obra de arte na medida em que, enquanto produto da indústria cultural, seu conteúdo não se apresenta como conteúdo de verdade; as diversas mensagens veiculadas através de suas camadas de significados, ao serem escavadas, nos mostram um conteúdo fetichizado, convertido em ideologia. Também sob a aparência de um enigma composto de clichês travestidos de uma transparência pseudo-realista, o filme é veiculado como produto que, em essência, exprime uma ideologia de mercado que pretende uma identificação total dos sujeitos com aquilo que propaga.

Um dos artifícios tomados com muita presteza pela indústria fílmica é o choque¹⁴. Diferente de Eisenstein, para quem o choque consiste no conflito entre planos, gerador da reflexão crítica no espectador, a grande indústria o emprega precisamente para tolher qualquer possibilidade de pensamento que se distancie das ideologias que pretende legitimar. Ocasiona-se o ofuscamento das reações, de modo que: “Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da Ideia do todo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 65).

Esse controle se efetiva a partir de uma dimensão estética naturalista – habilmente adotada pelo cinema *mainstream* hollywoodiano, que estabeleceu e estabelece os padrões e termos da cultura cinematográfica global. Visto que este se constitui enquanto ponto central da crítica adorniana ao filme, buscaremos, na seção que se segue, apresentar alguns elementos que nos permitam refletir sobre sua forma e sua estrutura.

¹⁴ O choque ao qual nos referimos aqui é qualitativamente diferente do choque pensado por Eisenstein por ser caracterizado pela intensidade das imagens, que pretendem ofuscar o espectador. A questão do choque imagético não deve ser abordada de forma superficial devido à sua relevância e complexidade; por isso, ela terá lugar no capítulo 2 deste trabalho, no item 2.1.1.1. *O choque imagético como meio de dessensibilização.*

1.2.2. Hollywood: a estética naturalista do cinema *mainstream*

Cada filme é um trailer do filme seguinte, que promete reunir mais uma vez sob o mesmo sol exótico o mesmo par de heróis; o retardatário não sabe se está assistindo ao trailer ou ao filme mesmo.
(ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 77)

O cinema *mainstream*¹⁵ de Hollywood delineou-se enquanto *modus operandi* da indústria cultural. Seus filmes, expressão do *American way of Life*, consolidaram uma indústria voltada para a produção fílmica dentro dos moldes característicos das linhas de montagem, corporificada em uma estética que, através do refinamento e da sofisticação característicos de um tipo de concentração técnica voltada para o aperfeiçoamento dos níveis da produção em série, busca mostrar-se, ilusoriamente, como portadora das tensões pertencentes à obra de arte – mas que, em realidade, ambiciona uma total identificação dos sujeitos com a mercadoria fílmica e com as ideologias que pretende veicular. Isto, segundo Felix (2013, p. 9), solidificou esse conglomerado de estúdios, situados na costa Oeste dos Estados Unidos, enquanto um império de produção visual, cultural e de entretenimento, que “[...] deixou suas bases na Califórnia para operar em qualquer parte do planeta onde as condições de produção (leia-se financeiras) sejam mais vantajosas” (FELIX, 2013, p. 9).

Já nas primeiras décadas do século XX foi possível testemunhar sua ascensão. Os diversos meios de comunicação, para Gonçalves (2001, p.1), tiveram papel fundamental na propagação do estilo de vida norte-americano, e a internacionalização cultural e ideológica foi possível devido ao acesso, em larga escala, a aparatos que permitissem que esta ocorresse de modo sedutor e convincente. O cinema foi enquadrado como principal meio para fazê-lo – isto porque, agilmente, consolidou uma sólida indústria.

Hennebelle (1978) associa o sucesso do cinema hollywoodiano a outros meios que, reforçando ideologicamente a potência norte-americana, legitimaram seu sucesso:

¹⁵ Baseamo-nos em Felix (2013) para utilizar a denominação *mainstream* ou *padrão hollywoodiano dominante* quando nos referimos ao cinema produzido aos moldes que iremos explicitar nesta seção, por ser este cinema usual e familiar ao grande público. Segundo o autor, a utilização deste termo é uma opção à denominação “cinema clássico hollywoodiano”, pois esta remete aos “princípios da tradição clássica da beleza”, ou mesmo à ideia de um “estado de perfeição clássica” (p. 12), que não condizem com a perspectiva crítica que adotaremos. Na mesma direção de Felix, portanto, optamos por nos referir “[...] a essa forma de cinema como *padrão hollywoodiano dominante*, ou *mainstream*, não por serem termos mais precisos, mas por serem mais próximos da diretriz estética que domina e orienta a produção cinematográfica global” (p. 14).

Assim como as múltiplas edições de Reader's Digest, que intoxicam dezenas de milhões de leitores, as agências de notícias que alimentaram a maioria dos jornais do mundo capitalista, os discos que entulham as cadeias de rádio, os seriados que ocupam extensos horários nas estações de televisão: até os postos avançados de seus representantes oficiais, de sua literatura e de seu cinema, a América fala de felicidade, igualdade e liberdade a povos que vivem na miséria, sob o olhar indiferente das castas privilegiadas e, por vezes, sob a lei férrea das ditaduras (p. 29).

O autor afirma, ainda, que já em 1918 as evidências de seu imperialismo cinematográfico estavam claras devido a quatro séries de elementos: primeiramente, pela prática de tolher as indústrias cinematográficas européias que, no início do século XX, tiveram destaque em suas produções e, aos olhos dos grandes produtores, tornaram-se perigosos à sua hegemonia. Aliado a esse primeiro elemento, houve a criação da M.P.A.A. – *Motion Picture Association of America* – enquanto meio de cartelizar as atividades das companhias cinematográficas, mesmo nos mercados internacionais. Desse modo, “Os filmes mande in U.S.A. ocupavam 95% do tempo de projeção na Inglaterra, em 1925, 70% na França e 68% na Itália. As colônias britânicas e francesas também eram atendidas” (HENNEBELLE, 1978, p. 31). Por fim, o surgimento do cinema falado veio para consolidar a veiculação dos traços mais específicos de cada país – especialmente no que diz respeito às línguas nacionais –, consolidando o alinhamento das normas comerciais estabelecidas por Hollywood.

É neste mesmo período que Felix (2013, p. 11) vê a consolidação de certos protocolos filmicos que iriam, *a posteriori*, definir o caráter da linguagem do cinema norte-americano como um sistema rígido e conservador que, em uma tensão dialética, procura manter sua plateia na zona de conforto do compreensível e familiar ao mesmo em tempo que lhe apresenta novidades sob a forma de artifícios-surpresa, presentes em detalhes da produção. O caráter inventivo, especialmente, se dá em função de sua aptidão em acolher e acomodar expressões estéticas distintas. Nas palavras do autor:

A razão mais evidente desta incontestável resiliência está no fato de que a dimensão fundamental e mantenedora do sucesso duradouro de Hollywood justifica-se, sobretudo, pela sua surpreendente capacidade de – assim como o sistema econômico que o gerou – habilmente absorver, incorporar e adaptar traços, características e inovações técnicas e estilísticas advindos das mais diversas fontes. Especialmente daqueles ‘oponentes diretos’, estejam eles nos primórdios do surgimento do cinema narrativo (pré Primeira Guerra Mundial), como a Escandinávia, Rússia e até a República de Weimar, ou, após a década de

1960, na onda do cinema europeu e demais movimentos cinematográficos mundiais, inflamados pelas ideias e princípios de esquerda [...] (FELIX, 2013, p. 10)

Reside aí uma das chaves para a compreensão do fenômeno hollywoodiano – já identificada por Adorno & Horkheimer (1985), quando deram ao cinema o título de “carro-chefe da indústria cultural”. Um dos principais mecanismos desta, segundo os autores, consiste na assimilação de uma roupagem que expresse uma aparente *novidade*, quando, em realidade, o intuito é veicular objetos fundamentalmente idênticos. No caso do cinema *mainstream*, isso fica evidente ao observarmos que, apesar de um ilusório aspecto de originalidade – erigido sobre a apropriação de elementos estéticos diversos –, a indústria cinematográfica pauta-se em protocolos fílmicos fundados em diretrizes rígidas: um “aparelho de base” (BORDWELL, 1985) que jamais será afetado em sua essência. Para Felix (2013), que caminha na esteira de Bordwell (1985), isso não exprime nada menos do que uma gramática narrativa sempre *estável*, porém nunca *estática*, que assimila sem grandes problemas as modificações técnicas e estéticas e que é modulada a partir da mesma natureza flexível e adaptativa do capitalismo.

Segundo Bordwell (1985), a relação do cinema padrão de Hollywood com elementos e procedimentos alheios à sua lógica *mainstream* foram essenciais para o estabelecimento de um “sistema de incorporação”, que, astutamente, contorna a eclosão dos diversos movimentos anti-hollywoodianos para assegurar seu *status quo* como padrão estético-narrativo cinematográfico global: “[...] diante de novas possibilidades técnicas advindas de outros centros cinematográficos, os filmes de Hollywood incorporariam aquilo que poderia estender e elaborar seus princípios sem afetá-los em sua base” (BORDWELL, 1985, p. 73, tradução nossa).

Em termos produtivos, o aparelho de base *mainstream* é marcado pela *transparência* do método de montagem – que é nomeada por Thompson (1985) de “montagem continuativa”. Dito de outro modo: as técnicas utilizadas na composição dos quadros devem chamar o mínimo de atenção para si, suavizando a transição de um plano para outro; a preocupação centra-se em “[...] minimizar a fadiga do olhar do espectador, provocada por rupturas ou inconsistências oriundas da montagem das cenas” (BORDWELL, 1985, p. 235, tradução nossa). O ritmo do filme, portanto, deve causar a impressão de uma leve oscilação de cena para cena, de modo que o deslocamento natural de uma cena para outra varie apenas o suficiente para evitar a monotonia.

Para isso, deve-se “sempre fazer o corte da cena no momento em que o público esteja menos atento” (BORDWELL, 1985, p. 250 apud FELIX, 2013, p. 20).

Este processo é o que dará corpo para a *estética naturalista* dos filmes hollywoodianos. Xavier (2005, p. 41) irá defini-la como um estilo que se presta ao controle de tudo, a partir da equiparação entre objeto cinematográfico e produto de fábrica. O método utilizado para dar forma às produções parte da decupagem clássica como meio de produzir o ilusionismo, passando pela interpretação dos atores dentro de estúdios, com cenários bem construídos de forma a imitar a realidade; o teor das histórias retratadas, ainda, é escolhido com base em gêneros narrativos de leitura fácil e de popularidade comprovada – como os melodramas, as aventuras e as histórias fantásticas.

Busca-se dissolver qualquer aspecto que marque o filme enquanto uma forma de representação da realidade, de modo que o espectador pense participar do mundo apresentado na tela. Ao contrário de Eisenstein, que propõe filmes com cortes marcados e conflitos evidentes entre os planos com a intenção de produzir o choque que levará o espectador à reflexão, a estética naturalista anula qualquer evidência de sua estrutura fílmica.

Xavier (2005, p. 42) reforça que os critérios naturalistas prometem a construção de um espaço que pretende reproduzir fielmente as aparências imediatas do mundo físico, do mesmo modo que a interpretação dos atores se presta à reprodução fiel do comportamento humano através de ações forçadamente naturais. Tem-se, aí, a pseudo-realidade identificada por Adorno (1991), sendo que esta objetiva criar uma ilusão com a pretensão de que se rompa a barreira entre realidade e imagem ficcional através da identificação com os personagens em questão; assim, as particularidades do sujeito são usurpadas e apresentadas na tela enquanto mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 73).

A divisão em gêneros proporciona ao espectador uma gama de universos ficcionais que, ao mesmo tempo em que oferecem concretude à mitificação através dos *westerns* e dos filmes históricos, oferecem produtos que permitem que o sujeito adentre universos ficcionais e fantasiosos – em aventuras, contos de fadas, ficção científica, dentre outros estilos híbridos. O espectador pode, ainda, viajar pelos dramas que tocam as relações humanas e fazem-se supostamente verdadeiros.

É imposta, deste modo, a ideologia como verdade. Através da veiculação de discursos que englobam desde a propaganda até os valores morais que pretende impor, as mensagens materializadas pelos filmes *mainstream* constituem janelas que transportam a ideologia para a superfície da tela – através dos protocolos formais – ao mesmo tempo em que submergem o espectador em um universo imaginário (XAVIER, 1985, p. 47).

A despeito da forma dos filmes hollywoodianos, Felix (2013) analisa uma série de procedimentos estéticos e artifícios técnicos que marcam sua construção. O autor afirma que foi justamente através do desenvolvimento e do uso extensivo desses procedimentos nos filmes que tais composições tornaram-se protocolos visuais, de modo que toda cena que se examine de seus filmes, independente de qual seja, aparente ser um quadro previamente arranjado (p. 17). Esses procedimentos, por sua vez, consolidam a “marca” daquilo que é apresentado na tela:

Em termos técnicos, os filmes do cinema *mainstream* norte-americanos são, a rigor, **quase sempre impecáveis**. Desse modo, sendo a forma do filme hollywoodiano suprema em relação ao seu conteúdo, e sendo ela um imperativo absoluto na maneira que o padrão estético cinematográfico norte-americano se estabeleceu como uma das mais influentes mercadorias culturais ao longo do último século, o apagamento da diferenciação, ao menos estética, entre os filmes não apenas opera como uma potente estratégia que enfraquece e impossibilita a elaboração de uma crítica de valor, mas confere a qualquer filme hollywoodiano **uma aura de beleza, habilidade e solidez profissional**, fazendo dele tanto **um produto atrativo para as horas de lazer** quanto um objeto passível de estudo (FELIX, 2013, p. 18, grifo nosso).

Tal aspecto exprime a normalização que se estende do método de produção para a estrutura do filme, e que opera em função da narração de histórias – centro e direção dos procedimentos estilísticos em questão.

O mais evidente e reconhecido procedimento estético-narrativo parte de um regime de estabilidade, onde tempo e espaço, no filme, devem obedecer aos princípios de continuidade e linearidade, para que a narrativa se apresente de forma harmônica, de modo que a artificialidade da linguagem/imagem seja minimizada pelo equilíbrio, pela proporção e pela simetria (FELIX, 2013, p. 12). Esse procedimento é implantado no filme desde a composição dos quadros:

[...] a configuração visual mais distinta sobre a qual se pauta a noção de equilíbrio nesta forma de cinema é a composição de quadro: rigidamente articuladas a partir de três ou mais figuras (via de regra, mas nem sempre, atores) cuidadosamente enquadradas [*framed*] nos limites da moldura retangular

da tela de maneira que nenhuma esteja maior, ou menor (simetria e proporção), tampouco, mais à frente, ou atrás, que as demais (balanço na profundidade de campo). Naturalmente, este tipo de composição de quadro padronizado pode ser encontrado nas formas mais variadas, em pequenas ou grandes escalas, em um sem-número de filmes, independentemente do gênero em que se enquadram. (FELIX, 2013, p. 14).

O mesmo autor ressalta a necessidade de se compreender esse procedimento não enquanto elemento de uma consciência artística de seus produtores; a limitação no campo da arte se dá justamente pelo caráter industrial de sua produção. Deste modo, o modelo em escala legitima o rígido controle técnico, onde o esforço coletivo das equipes de profissionais é voltado para a padronização do produto.

Também a coesão da continuidade e o ponto de vista são protocolos amplamente utilizados no modelo fílmico *mainstream*, sendo estes, aliados, essenciais à composição do filme (FELIX, 2013, p. 17) – atuando especialmente em função do equilíbrio entre as novidades visuais apropriadas de estéticas distintas e a continuidade, para que as rupturas não afastem o filme de uma pretensa realidade. O ponto de vista, em consonância com essa coesão, atua no sentido de que o espectador compartilhe o ponto de vista do protagonista. Em outras palavras: a forma como os elementos são encadeados no filme permitem que o público identifique de que lugar, a perspectiva sob a qual o enredo deve ser acompanhado. Felix (2013) nos dá um exemplo deste protocolo analisando uma sequência do filme *Janela Indiscreta* [*Rear window*, 1954], do diretor Alfred Hitchcock: “[...] a edição zelosa de Hitchcock objetiva não deixar dúvida ao espectador de onde ele se encontra do ponto de vista da narrativa. Ou seja, ele está segura e confortavelmente alocado ao lado do protagonista Jeff e, juntamente com ele, testemunhará o que ocorre [...] sem perder de vista o observador (Jeff) e seu contexto mental” (p. 19).

Esses artifícios, mais do que invisibilizar as técnicas de montagem e de produção, proporcionam bem-estar e conforto ao espectador, ao passo que este navega suave e prazerosamente pelos quadros da obra fílmica. Vemos, nestas colocações, muito daquilo que Adorno e Horkheimer (1985) desvendaram acerca do panorama da indústria cultural: é relegada a um segundo plano a atividade intelectual do espectador, agora ofuscada pelos produtos fílmicos que medeiam a apreensão sensível e, conseqüentemente, o entendimento, impondo seus esquemas de comportamento de forma *apriorística* através da oferta de produtos que se mostram

sempre os mesmos. Assim, o contexto de produção do cinema mainstream distancia o espectador do caráter autônomo da experiência estética.

A ampla difusão dos protocolos supracitados, como já foi dito, sustenta a estrutura narrativa das histórias que o cinema *mainstream* pretende veicular. Segundo Felix (2013), Bordwell (1985) e Heisner (1990), o desenvolvimento técnico que lhe deu forma encontrou na literatura e no teatro do século XIX o material e conteúdo narrativo adequado à adaptação para o cinema. Já de saída, foi possível encontrar nas narrativas realistas populares do romance burguês e nos congêneres como contos, novelas e peças de teatro um conjunto de estratégias de encenação e composição de cenários que permitia conferir extrema atenção aos detalhes, com a intenção de reforçar a impressão de realidade (FELIX, 2013, p. 22).

A normatização da estrutura narrativa do cinema hollywoodiano, portanto, se erigiu fortemente sobre tais elementos. As principais normas da narrativa, segundo Felix (2013, p. 22), centravam-se na “unidade da ação através do encadeamento linear dos eventos; personagens com delineamento moral claro de modo a não deixar dúvidas ou nuances que interferissem na compreensão direta e objetiva da ação; antagonistas e protagonistas atuantes e centrados no desempenho de seus respectivos papéis e funções [...]”, dentre outros aspectos que consolidaram e continuam a consolidar a narrativa do filme padrão como uma história com começo, meio e fim facilmente perceptíveis.

Trata-se de uma “construção em três atos¹⁶”, que foi aplicada na quase totalidade dos filmes hollywoodianos produzidos no início do século XX. Em um manual produzido pelo roteirista Wells Root, é delineada, de forma didática, uma tabela explicando os passos para tal construção:

Primeiro ato (começo): 1) apresente sua personagem (*star character*); 2) coloque-o diante de um problema; 3) apresente seu antagonista (*the bad guy*); 4) introduza o ‘fator senão¹⁷’ [*or-else factor*] ou uma alternativa extrema; segundo ato (meio): intensifique o problema do herói com complicações; ato três (final,

¹⁶ Para Felix (2013), tal construção possui bases aristotélicas em relação à ordenação da unidade da ação nos termos clássicos de exposição, complicação e resolução. Esses três estágios da estruturação narrativa foram prontamente convertidos nesta fórmula de escrita de roteiros cinematográficos, nomeada então de “construção em três atos” (p. 23).

¹⁷ O mesmo autor explica que, para a utilização do “fator senão”, o roteirista deve tomar o cuidado de definir claramente não apenas as capacidades e os objetivos de seu protagonista/antagonista, mas, sobretudo, salientar o que está em jogo para estas personagens. Ou seja, deve ficar claro aquilo que as personagens têm a perder caso o conflito ou o problema não se resolva de forma satisfatória (FELIX, 2013, p. 23).

ou lendário *The End*): resolva os problemas do herói de maneira afirmativa ou trágica (ROOT, 1979, p. 2 apud FELIX, 2013, p. 23).

Embora Felix (2013) ressalte que essa tabela seja um tanto quanto primária, ele afirma que ela é efetiva ao mostrar que as poucas variações na estrutura narrativa dos filmes *mainstream* estão dentro dos limites dos gêneros fílmicos – romance, drama, horror, comédia, suspense, ação, e até mesmo variações advindas da junção entre determinadas categorias, a exemplo das bem-sucedidas comédias-românticas. A tese de Felix é a de que, embora o cinema hollywoodiano padrão tenha sido arquitetado de modo a apreender determinados elementos de estéticas diversas – especialmente aqueles rotulados de “alternativos” ou “fora do padrão” –, os filmes que foram alvo da crítica de Adorno e Horkheimer na década de 1940, na verdade, são estruturados “de acordo com as convenções de gênero, [...] e são regidos, sobretudo, por uma lógica baseada na tipificação de personagens, constituídos de caracteres morais claros” (FELIX, 2013, p. 24), tornando-se, assim, “uma instituição de aperfeiçoamento moral” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Já há algum tempo que os protocolos estético-narrativos e formais do cinema padrão hollywoodianos aqui explicitados (dentre outros¹⁸) mostram-se como modelo para a produção de filmes em escala mundial, fazendo-se presentes na linguagem e estrutura dos filmes produzidos de acordo com os moldes industriais, independentemente da singularidade assinalada pela marca autoral que um diretor possa imprimir, ou ainda, das especificidades histórico-temporais ou do contexto em que tais filmes estão inseridos (FELIX, 2013, p. 2); trata-se de um tipo de controle técnico que dirime aquilo que Felix (2013) nomeia de liberdade criativa no cinema. Isso fica mais claro ao observarmos a ascensão de novos centros cinematográficos emergentes, como Bollywood (na Ásia) e Nollywood (na África), ou mesmo a grande indústria cinematográfica brasileira¹⁹, que não fogem à regra do formato lançado por Hollywood.

Deste modo, concordamos com Felix (2013) quando afirma que

¹⁸ Uma análise mais detalhada dos protocolos estéticos do cinema *mainstream* pode ser encontrada na tese de Felix (2013) – *Caos controlado: a tensão entre controle técnico e liberdade criativa em Mistérios e Paixões e Cidade de Deus* – e nas análises realizadas por Bordwell (1985) – especialmente no livro *The Way Hollywood tells it: story and style in Modern Movies*.

¹⁹ Não desconsideramos, de forma alguma, que no Brasil existam diversos movimentos que busquem oposição à produção massificada do cinema hollywoodiano. A produção a que nos referimos, aqui, quer remeter àquela que se faz em acordo com os mesmos moldes estéticos, narrativos e formais da grande indústria cinematográfica.

Se por um lado a adoção de um modelo de produção cinematográfica pautado pelos moldes de produção em série da indústria (divisão do trabalho, emprego de máquinas e separação entre os trabalhadores e os meios de produção) assegurou a padronização que conferiu ao cinema o mesmo status de mercadoria – especialmente no sentido em que tal processo apaga quaisquer traços de sua natureza manufaturável –, por outro, o mesmo esquema regido por protocolos tecnicamente controlados exige a busca de uma constante renovação/revitalização que assegura a perpétua livre circulação das mercadorias, fazendo com que este idioma seja continuamente modificado apenas em sua superfície. É nesse sentido que Adorno considera que, mesmo diante da rigidez engendrada neste esquema de produção altamente controlável e dotado de pouco espaço para inovação, as ‘formas individuais de produção’ precisam ser mantidas (p. 244).

Portanto, na direção das reflexões adornianas sobre o cinema, a presente seção pretendeu elucidar o caráter produtivo do cinema *mainstream* que, atualmente, não pode ser considerado mais uma exclusividade do conglomerado de estúdios na Califórnia devido à disseminação de seus protocolos estéticos, narrativos e formais hegemônicos, que perdem seus limites territoriais e alcançam uma dimensão produtiva sem precedentes. Assim, como já previsto por Adorno e Horkheimer (1985), “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (p. 119).

1.2.3. Adorno e o cinema na década de 1960: uma possibilidade didática?

Vimos até aqui que as reflexões adornianas sobre o cinema caminham na direção de uma completa cisão entre cinema e arte, especialmente devido à premissa de que o cinema já nasce como produto. Essa posição está fortemente expressa no capítulo *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, de 1944, bem como em vários outros textos escritos entre as décadas de 1930 e 1960. A impossibilidade de o cinema ter existência enquanto arte emancipada – enfaticamente o cinema hegemônico hollywoodiano, do qual Adorno se aproximou durante o exílio – permite sua caracterização como o meio mais eficiente para manipular as massas, através de uma estética naturalista e de protocolos formais veiculadores de mensagens.

Loureiro (2006, p. 122) vai afirmar que, embora Adorno tenha sido um cáustico crítico do cinema, não se pode concluir que as contradições imanentes a esse meio não tenham sido

valorizadas de alguma forma pelo filósofo – conclusão que constituiria errôneo reducionismo de sua análise. Um exame desatento de sua obra poderia “redundar tanto em inferências negativistas, dando a entender que Adorno não teria admirado nenhuma obra fílmica, como também posturas equivocadas, do ponto de vista de uma análise acurada de sua obra”.

É possível endossar essa afirmação a partir da análise do ensaio *Notas sobre o filme* (ADORNO, 1994), escrito em 1966, onde Adorno nos trará algumas reflexões pautadas na premissa de que o cinema pode vir a integrar o campo da arte emancipada. Antes de sua análise, no entanto, é importante tecer algumas considerações sobre a posição ocupada por esse texto nos estudos que se dedicam à concepção adorniana de cinema.

Em sua análise sobre o diálogo entre cinema e formação, Loureiro (2006) aponta que o posicionamento expresso por Adorno no texto em questão é visto por alguns autores²⁰ como uma *inflexão* ocorrida na década de 1960, uma modificação que fez com que o filósofo repensasse a cisão entre o cinema e a arte.

No entanto, a partir de uma análise minuciosa, Loureiro (2006, p. 128) afirmará que o termo *inflexão* não expressa a realidade do pensamento adorniano sobre o cinema; o autor apresentará a hipótese de que já na década de 1930 Adorno reconheceu certo potencial no cinema, mesmo com sua caracterização como produto da indústria cultural – fato justificável se observarmos o posicionamento de Adorno em relação a Charles Chaplin ou os irmãos Marx que, embora ambíguo, nos deixa entrever uma ponta de otimismo²¹.

Loureiro (2006, p. 134) afirma ainda que as análises de Adorno e Eisler em *Composing for the films*, publicado no mesmo ano que a *Dialética do Esclarecimento*, já permitem vislumbrar a possibilidade de uma estética fílmica que se oponha à produção hollywoodiana: “Apesar de criticarem a maioria dos filmes de Hollywood, eles são bastante cautelosos e apresentam caminhos para uma estética do cinema que supere aquela dos clássicos filmes produzidos nos estúdios californianos, em especial no campo musical”.

Outra hipótese destacada por Loureiro (2006, p. 128) é a de que o Novo Cinema Alemão – movimento cinematográfico nascido na década de 1960 – teve forte influência sobre o pensamento de Adorno, permitindo que ele assumisse a possibilidade de que o cinema pudesse ser produzido dentro dos moldes de uma arte genuína. O autor enfatiza que “[...] é preciso

²⁰ Loureiro (2006, p. 127) dá destaque para Silva (1999), Hollows (1995), Jay (1988) e Hansen (1981/1982).

²¹ A análise detalhada desses argumentos encontra-se na tese de Loureiro (2006, p. 128).

complementar e defender o argumento de mão dupla de que Adorno influenciou o Novo Cinema Alemão, especialmente a filmografia do cineasta Alexander Kluge, tanto quanto foi influenciado por este” (2006, p. 128).

Esse fator fica claro já no início do texto *Notas sobre o filme* (1994), quando Adorno referencia positivamente os manifestantes de Oberhausen – Novo Cinema Alemão – por sua forte oposição àquilo que por eles é denominado de “cinema do papai”: “Em Oberhausen o ataque ao lixo da indústria cinematográfica que se produz há quase sessenta anos, fez-se com a expressão ‘cinema do papai’” (1994, p. 100).

A resposta dada a essa crítica veio sob a ofensiva “cinema de guri”, onde os grandes produtores da Alemanha buscavam afrontar justamente o caráter imaturo do movimento frente àquilo que produziam. Adorno afirmará ser essa crítica infundada, visto que, para o filósofo, “O abominável do cinema do papai é a infantilidade, a regressão industrialmente promovida” (p. 100). A crítica de Adorno, portanto, se dirige a essa contraditória maturidade de um cinema experiente que, em essência, atua por meio dos mecanismos que constituem a força da indústria cultural – mas que, inevitavelmente, dão corpo a uma pretensa substituição da realidade por produtos que supõem no espectador um tipo de comportamento mimético.

Tal natureza, citada por Adorno, localiza-se justamente em meios produtivos que objetivam produzir filmes cujo fim seja equiparar-se aos produtos industriais. Ao contrário do que ocorre na grande indústria, Adorno (1994, p. 100) vai afirmar a necessidade da renúncia que tenha os olhos voltados para a contraposição a esse cinema que contém a técnica como ponto de partida e ponto de chegada. Essa renúncia é condizente com a proposta do Novo Cinema Alemão:

Nos traços daquilo que é comparativamente sem jeito, sem conhecimento, incerto quanto a seu efeito, nisso é que se entrincheirou a esperança de que os assim chamados meios de comunicação de massa poderiam tornar-se algo qualitativamente distinto. [...] no confronto com a indústria cultural, cujo padrão exclui o que não tenha sido previamente apreendido e mastigado, [...] obras que não dominam inteiramente a técnica e que, por isso, deixam passar algo de incontrolado, de ocasional, têm o seu lado libertador.

Para renunciar ao potencial regressivo é preciso distanciar-se do caráter *a priori* que caracteriza a construção dos produtos da indústria cultural. Tal caráter prevê e limita qualquer reflexão do espectador, restringido suas reações; desse modo, é necessário para a produção

filmica emancipada ser “incerta quanto a seu efeito”, não subsumindo o espectador ao controle total.

Como já foi dito, o controle total tem como suporte a expressão do pseudo-realismo. Adorno (1994, p. 101) retomará esta questão afirmando que os personagens, no filme, “[...] jamais se igualam a figuras empíricas, mas talvez só se distanciem ainda mais da empiria [...]. Essa distância está instaurada no filme: na medida em que ele se comporta realisticamente, a aparência de imediatez lhe é inerente”. Assim, pode-se concluir que a produção autônoma, que se afasta da pretensão de exprimir o controle supracitado, deve afastar-se também do pseudo-realismo para propor filmes que atuem para que a reflexão torne-se uma mediação necessária.

Concordamos com Loureiro (2006, p. 124) quando afirma que, em Adorno, “[...] a força do filme está em manter elementos de sua técnica específica como lei negada. A técnica cinematográfica aqui não é abandonada, mas desafiada em sua própria especificidade”. Para tanto, Adorno (1994, p. 102) aposta no filme que procura voltar-se para a experiência subjetiva enquanto forma de completar aquilo que ele possui de artístico como um meio para desafiar a técnica. Essa potência deve ser traduzida em uma estética que leve aquele que assiste ao filme para além da experiência ordinária, deslocando sua sensibilidade para o âmbito extraordinário da experiência.

O mecanismo de montagem também é referenciado por Adorno (1994, p. 104). Para o filósofo, a modificação e a decomposição de objetos, através da captação de imagens, não são completas; deste modo, a construção absoluta torna-se inexequível visto que sempre restará algo de material em sua decomposição – não constituindo valores puros. Em função disso, Adorno afirma que

[...] a sociedade se insere no filme de modo bem diverso, muito mais imediato (da perspectiva do objeto) do que na pintura ou na literatura avançadas. No filme, o componente irredutível dos objetos é, em si, um signo social, embora a realização estética de uma intenção não seja suficiente para tanto. Por isso a estética do filme, graças à sua posição em relação ao objeto, ocupa-se de modo imanente com a sociedade. Não há estética do filme, nem que seja puramente tecnológica, que não contenha em si sua sociologia. (ADORNO, 1994, p. 104).

Em oposição a esse método, Adorno (1994, p. 105) pontuará que a solução encontra-se na “[...] montagem que não se imiscui nas coisas, mas as recoloca em constelações escriturais”. Em outras palavras, Adorno afirma que a montagem que deixa de lado o acréscimo de intenção

aos detalhes do filme constitui um fim em si mesmo, visto que a reprodução do material, mesmo o material manipulado, não traz sentido à obra: à carga subjetiva é atribuído esse papel. No entanto, a problemática se amplia ao considerar que a própria atribuição de sentido constitui um ato que circunscreve a subjetividade, tornando-se uma determinação *apriorística*.

Takemine (2014) explica que a montagem, para Adorno, deve funcionar como uma “autocorreção da fotografia”: nesta, as imagens são arrebatadas do mundo empírico sob a forma de uma cópia, uma extensão orgânica que se reparte em pequenos fragmentos e que deduz a intencionalidade subjetiva que se deveria expressar. Conquanto, a intenção do cineasta deve voltar-se para a renúncia da pseudo-realidade copiada. As “constelações escriturais” em questão, deste modo, atuam no sentido de

[...] abrir um horizonte significativo permitindo o ‘ler’ das imagens sem retomar um objeto único ou sua forma copiada. [...] a autocorreção das imagens fotográficas pode realizar a ‘intenção esclarecedora’, ao passo que o espectador é confrontado por meio das imagens montadas com um tipo de escrita [...] não acessível apenas por meio das imagens copiadas. (TAKEMINE, 2014, p. 145).

Em sua inferência sobre a montagem, Adorno (1994, p. 105) toca também no cinema pensado por Eisenstein – “Numa segunda reflexão, o método do produtor de filmes rotulado de intelectual teria de se apropriar disso. Apesar de tudo, persiste a divergência entre as tendências mais progressivas das artes plásticas e as do cinema. Isso compromete até mesmo suas metas mais corajosas”. Ousamos afirmar que, no que tange à montagem, Adorno viu em Eisenstein problemáticas ligadas àquilo que o cineasta produziu de mais inovador em sua época; os limites estéticos de seu método de montagem, para Adorno, residem na atenção dada ao material em detrimento do sentido da obra em sua subjetividade.

Não negamos a relevância de Eisenstein no campo de uma produção cinematográfica que se opôs à produção hegemônica de sua época e que, além disso, constituiu um marco no rompimento com a forma de se pensar seus métodos produtivos. Na possibilidade de utilizar a dialética como método de pensamento expresso no filme, Eisenstein pode ser considerado um pioneiro. No entanto, entendemos que Adorno percorre um caminho mais distante, utilizando-se de artifícios teóricos que permitem ir além do que outrora fora proposto pelo cineasta.

Este “ir além” é uma referência aos princípios da *arte moderna radical* postulada por Adorno: “Para Adorno, a arte moderna radical contrapõe-se às relações de produção (atitude

negativa ante a realidade), mas tende a excluir, na sua própria estética interna, os elementos gastos e os procedimentos técnicos pretéritos” (LOUREIRO, 2012, p. 79). Esta, no campo da cinematografia, é sintetizada pelo filósofo na expressão *antifilme*, onde a constelação criativa e radical dos novos elementos poderia criar uma nova possibilidade frente à hegemonia hollywoodiana – que, em seu atual nível de aprimoramento, não pode ser recusada apenas pelo procedimento da montagem dialética eisensteiniana.

A defesa de uma arte moderna radical (ADORNO, 1970, p. 43) não implica apenas o conflito com as relações de produção; ela exclui, em sua lógica interna, procedimentos insuficientes para este conflito. Trata-se da negação da arte moderna moderada que se distancia da racionalidade estética, e, concomitantemente, se integra às relações de produção dominantes. A atitude negativa frente à realidade, na produção fílmica, manifesta-se em todos os âmbitos produtivos: “Esse atributo moderno da arte radical de negar e afastar-se da realidade manifesta-se tanto em seus procedimentos experimentais como nos seus princípios formais: a fragmentação, a falta de conclusão, o enigma, a dissonância” (LOUREIRO, 2006, p. 101).

Assim, se a montagem em Eisenstein está fundamentada na dialética, utilizando como ponto de partida o choque, Adorno irá pautar-se na proposição de uma *dialética negativa* como baluarte do *antifilme*, onde a relação entre forma e conteúdo só pode acontecer mediante a apropriação, feita pelo espectador, dos princípios formais supracitados. Essa ideia contém um fazer fílmico que intenta inserir fissuras na dimensão mercadológica do cinema. A partir de tais considerações, pensamos ser possível delinear alguns pontos que indicam a dimensão didática daquilo que Adorno referencia em relação ao filme – tanto no que diz respeito ao filme enquanto produto, quanto na constituição que pode vir a inseri-lo no âmbito de uma arte autônoma.

Em *Notas sobre o filme* (1994), Adorno afirma que “Ao buscar atingir as massas, até mesmo a ideologia da indústria cultural acaba sendo tão antagônica quanto a sociedade para a qual ela é destinada. Ela contém o antídoto de suas próprias mentiras. Nada além disso se poderia invocar para sua salvação” (p. 105). Se nos filmes da indústria cultural a relação entre forma e conteúdo é substituída pela veiculação de mensagens sob a roupagem do real, do novo – em detrimento do sentido da obra –, tal aspecto é tornado efetivo devido à sua estrutura em camadas superpostas que atuam no sentido de ter o controle total das reações de seus espectadores. Destarte, o elemento antagônico já está expresso no próprio aparato produtivo, por se prestar a um tipo de comunicabilidade parcial e ideológica.

Entendemos que buscar na indústria cultural o seu próprio antídoto implica em destrinchar a estrutura fílmica de modo que se torne possível conhecer sua materialidade, tratando o filme da indústria cultural também como um *enigma* – porém, um enigma que, acima de tudo, sobrevive por meio de um conteúdo de verdade inverso. Ao contrário de presumir a reflexão filosófica postulada pela crítica, como na arte autônoma, este se alimenta da ideologia veiculada pela indústria. A necessidade de escavar as camadas de significados é condição *sine qua non* para que se torne possível apreender seu aspecto ideológico, que toma corpo sob a forma de clichês aparentemente *transparentes*. Reside aí algo que entrevemos como uma possibilidade didática do filme.

Conquanto, não consideramos essa possibilidade um fim em si. Em outras palavras: postular a possibilidade de “escavar as camadas de significado do filme” para compreender o caráter fetichizado de sua estrutura exprime necessidades maiores, visto que encontramos-nos profundamente imersos em um panorama que tolhe nossos sentidos. Não pretendemos afirmar que a extração de tal significado acontecerá através de uma ação educativa simples e pontual, que imediatamente trará uma consciência há tempos suprimida; de forma alguma deixamos de considerar a complexidade de nossa afirmação.

Buscar na própria indústria cultural o seu antídoto requer uma reeducação de nossos sentidos. Se aprendemos a enxergar a realidade através das lentes das câmeras e das telas de cinema e televisão – que tem como suporte produtivo os esquemas da indústria –, estes educaram nosso olhar para enxergar as ideologias que carregam como algo natural e inquestionável. Reeducar nossos sentidos, nesta situação, requer que deixemos de considerar aquilo que nos é mostrado como um imperativo, através da apreensão e compreensão de sua estrutura alienada.

Propostas fílmicas que intentem a contraposição a tal estrutura também podem ser correlacionadas à reeducação dos sentidos, visto que sua inserção no campo da arte autônoma recobra uma possível relação dialética entre forma e conteúdo. A atribuição de sentido, nesta situação, ocorrerá com base em um método que expresse a negatividade da dialética, que se corporificará na estrutura formal da obra fílmica – uma estrutura que, segundo Adorno (1994), deve distanciar-se da própria forma artística: “Como seria bonito se, na atual situação, fosse possível afirmar que os filmes seriam tanto mais obras de arte quanto menos eles aparecessem como obras de arte” (p. 107).

Como já afirmamos, Adorno teceu tais considerações sobre a possibilidade de dar corpo a filmes que se inserem no campo da arte emancipada devido à sua aproximação do Novo Cinema Alemão, especialmente do cineasta Alexander Kluge. Do mesmo modo que Adorno foi influenciado por suas produções, o cineasta tomou como base para a produção de seus filmes os aspectos teóricos discorridos por Adorno, de modo a constituir-se mútua influência.

Porquanto, na seção que se segue, traremos algumas considerações sobre a produção cinematográfica de Alexander Kluge. Considerando-o um cineasta na tradição da Teoria Crítica, a partir dos elementos que serão destacados, enxergaremos com maior clareza algumas possibilidades postuladas por Adorno sobre o filme na posição da arte autônoma.

1.3. O cinema impuro de Alexander Kluge

1.3.1. A prática cinematográfica na Teoria Crítica

[...] e como se trabalha contra essa qualidade de imagens, essa tendência de estreitar nossa experiência? Isso poderia me tornar quase um iconoclasta; precisamente porque eu sou um cineasta e o cinema é minha terra natal, eu começo, como forma de precaução, por tentar destruir imagens.
(Alexander Kluge, 2009)

Foi em 1962 que vinte e seis jovens diretores de cinema marcaram a cinematografia da Alemanha – uma Alemanha que, neste período, encontrava-se ofuscada pelas comédias ingênuas e despretensiosas de um cinema despolitizado. Em contrapartida, os cineastas em questão deram luz, durante o Festival Internacional de Curtas de Oberhausen, ao chamado *Manifesto de Oberhausen*, onde se opunham fortemente a esse tipo de produção cinematográfica (STOLLMAN, 2007, p. 28).

É importante destacar que o cinema alemão há muito já se encontrava interpolado às questões políticas do país. Loureiro (2006, p. 157) esclarece que sua utilização já era vista como possibilidade política desde o início da organização do partido nacional-socialista e, com a ascensão de Hitler ao cargo de Chanceler de Estado e a nomeação de Joseph Goebbels como Ministro da Propaganda e do Esclarecimento Público, em 1933: “[...] a indústria cinematográfica

passou a ser tratada como questão de Estado” (FEHRENBACH, 1995, p. 42 apud LOUREIRO, 2006, p. 157).

A produção cinematográfica então, neste período, permitiu dar vazão à retórica nazista através da combinação de elementos conservadores, nacionalistas, racistas, anticomunistas e enfaticamente antisemitas – uma configuração que viria a ser tributária do cinema hollywoodiano. Intentava-se, a partir das políticas ligadas ao filme, o controle ideológico e a educação da nação alemã de acordo com tais premissas (LOUREIRO, 2006, p. 157). Ressaltava-se “[...] a importância estética, a competência técnica e o valor de entretenimento do cinema ao criar propaganda efetiva e [...] favorecer a venda fácil de dramas, além do mais agressivo artifício de pedaços de propaganda manifesta” (FEHRENBACH, 1995, p. 44 apud LOUREIRO, 2006, p. 58).

Após algumas tentativas²² malogradas – provindas dos movimentos de contestação – de se contrapor a essa perspectiva cinematográfica, o cinema alemão consolidava, na década de 1950, uma estética que fincava suas raízes nas perspectivas supracitadas: “[...] devido ao milagre econômico nos anos de 1950, em consequência da ajuda financeira propiciada pelo Plano Marshall, o velho cinema alemão produzia, em sua maioria, filmes sentimentais com motivos folclórico-regionais e melodramas de reduzido interesse artístico, mas que tiveram enorme êxito de bilheteria na década de 1950” (LOUREIRO, 2006, p. 159).

Essa produção estava diretamente ligada às políticas posteriores à Segunda Guerra Mundial, onde os países vencedores viam a necessidade de a Alemanha passar por um processo de reeducação que limpasse – apesar das contradições – qualquer vestígio do nazismo. Um dos meios encontrados para efetivá-lo foi a inserção dos produtos da cultura norte-americana no país. Deste modo, “A reeducação dos alemães ocidentais poderia ser realizada, também, pela via do cinema” (LOUREIRO, 2014, p. 178). O panorama em questão permitiu que produtos fílmicos

²² Em 1946 foi publicado o *Memorando Relativo ao Novo Filme Alemão*, por Hans Abich e Rolf Thiele, concommitante à fundação do estúdio *Filmaufbau Göttingem*, onde se propunha a contraposição ao nacional-socialismo. No entanto, essa tentativa foi contraditória por contar com integrantes que atuavam também na produção de filmes sob a perspectiva nacional-socialista. Já em 1959 foi criado o *Doc 59* – um encontro de “[...] cine-documentaristas, operadores de câmeras, compositores e o crítico de cinema Enno Patalas. O grupo procurou estreitar as relações com o cenário internacional de filme arte”. (LOUREIRO, 2006, p. 159). Embora a principal meta desse grupo fosse dar corpo à autenticidade, através de uma amálgama entre documentário e ficção, os cineastas “[...] reproduziram as principais características do antiquado gênero, com tedioso escapismo traçado pelos esquemas de produção e vinculado a um cinema nacional sem distinção estilística e vontade crítica. Um cinema que não ousou na experimentação, nas estratégias e na absorção de vozes mais jovens”. (LOUREIRO, 2006, p. 159).

conservadores fossem veiculados utilizando a roupagem do entretenimento; do mesmo modo, qualquer evocação dos horrores vividos em um passado recente passou a ser ignorada.

Destarte, em 1961 foi decretado oficialmente a falência do cinema artístico da Alemanha Ocidental²³. Tal fato foi o estopim para o que os manifestantes de Oberhausen proclamassem a morte do *antigo cinema alemão*, propondo um cinema liberto das convenções estéticas tradicionais.

Essa nova linguagem fílmica tinha como ponto de partida o rompimento com a produção da indústria cinematográfica que tornava o filme um produto de mercado. Ainda de acordo com Loureiro (2006, p. 166), os principais objetivos do grupo foram expressos no artigo *O que querem os Oberhausener?*, escrito por Alexander Kluge em 1962:

1. Liberdade para os filmes, em face do isolamento intelectual na República Federativa Alemã;
2. Lutar contra os preceitos de uma orientação estritamente comercial, operante na indústria de filmes;
3. Possibilitar as condições que fazem o cinema atento da sua responsabilidade com o público e, conseqüentemente, de acordo com essa responsabilidade, empenhar-se em se apropriar dos seguintes temas: o cinema deveria abarcar documentação social, questões políticas, preocupações educacionais e inovações fílmicas, questões quase impossíveis sob as condições que têm governado a produção de cinema atualmente (RENTSCHLER, 1990, p. 27 apud LOUREIRO, 2006, p. 166).

Tal perspectiva – especialmente a desvinculação do cinema da lógica mercadológica – permitiria reestabelecer a distância entre arte e indústria, destacando o papel decisivo do cineasta tal qual se assinala no cinema de autor²⁴.

²³ Segundo Loureiro (2006, p. 164), “Alguns autores (FRANKLIN, 1986; SANDFORD, 1980) sugerem que o declínio do cinema alemão no final da década de 1950 foi, em parte, um reflexo do declínio da indústria fílmica por todo o mundo, devido ao crescimento da televisão. A mensagem podia ser lida tal como Sandford (1980) e Rentschler (1990) propõem, lembrando que o principal argumento reivindicado pelo governo era que os velhos cineastas haviam falhado na entrega das mercadorias”.

²⁴ Bernardet (1994), que traz uma análise do desenvolvimento do cinema de autor na França e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, afirma que “[...] a política de autores implica uma necessária desvalorização dos enredos. [...] Pensava-se na possibilidade de um discurso cinematográfico que, saindo da ficção, pudesse tratar de assuntos abstratos complexos até então reservados à linguagem escrita”. (p. 20). Muito embora este não seja o único aspecto que circunscreve o cinema de autor, achamos válido elucidá-lo nesta situação visto a sua contraposição ao filme industrial, onde o enredo – a história, a mensagem veiculada pelo filme – se sobressai aos aspectos formais, como a montagem.

A preocupação com temas ligados a questões políticas e históricas deveriam, a partir de então, fundamentar-se em uma estética que se opusesse à estética do antigo cinema. A opção por filmagens fora de estúdios, produções de baixo custo, participação de atores e atrizes desconhecidos e a abordagem da realidade constituíam aspectos desta diferenciação. Para tanto, buscava-se elementos formais caracterizados pelo uso de imagens em preto e branco, pela fusão entre documentário e ficção, pela utilização de fragmentos de textos em cortes marcados e a retratação de dramas e conflitos individuais para abordar questões político-sociais (LOUREIRO, 2006, p. 168).

Alexander Kluge teve papel central no movimento, e é visto por muitos autores como principal referência do Novo Cinema Alemão. Tal referência tange também suas aproximações com o pensamento teórico crítico, especialmente o pensamento de Theodor Adorno referente ao cinema e à indústria cultural (ALMEIDA, 2007, p. 20).

Loureiro (2014, p. 183) afirma que um dos motivos que levou Kluge a se aproximar do cinema foi justamente sua formação em Ciências Jurídicas, onde constatou a ineficiência desta em acessar as experiências humanas concretas. A partir do contato com o cineasta Fritz Lang – com quem realizou sua primeira experiência no cinema –, Kluge passou a dar centralidade para a produção de filmes voltados para tais experiências.

Foi no Instituto de Pesquisa Social, após a defesa de sua dissertação na área de Direito em 1956, que Kluge aproximou-se, especialmente, de Adorno. Essa aproximação permitiu que o cineasta se apropriasse dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade e os transpusesse para sua prática cinematográfica: “‘Como em uma corrida de revezamento’, diz Kluge, ‘transmito impulsos desses mestres (Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin)’. A teoria serve à orientação” (STOLLMAN, 2007, p. 29).

Pollmans (2014, p. 156) ressalta que é possível ver Kluge como um praticante da teoria crítica em suas produções como escritor, diretor ou autor de programas televisivos quando ele demonstra conhecer a lógica da função da indústria cultural, e a nega na prática. Ao passo que essa negação acontece a partir do próprio aparato, torna-se evidente o fato de que o cineasta pretende romper com a lógica da intermediação que lhe é imanente, para que as mídias em questão tornem-se instrumentos educativos para o esclarecimento.

Tal perspectiva é endossada na medida em que, a partir daí, é possível entrever o esgarçamento da tensão do filme enquanto arte autônoma e enquanto mercadoria, visto que o

cinasta vê como chave desta tensão as fissuras existentes na recepção do filme: “[...] fissuras que, apesar de limitadas e pressionadas pela lógica da mercadoria, podem, por exemplo, ser potencializadas por uma *(re)educação dos sentidos*” (LOUREIRO, 2006, p. 178).

No início de sua carreira, Kluge não possuía familiaridade com o estudo das teorias fílmicas. As influências nesse campo faziam-se presentes através do contato com os filmes de Fritz Lang e com os filmes mudos da tradição soviética. A admiração pelo cinema de Eisenstein, inclusive, é claramente expressa por Kluge, quando afirma: “[...] eu estou testando minha fidelidade a Eisenstein. Respeito o homem. Eu gostaria de imitá-lo, se pudesse. [...] Ele é frequentemente mais criativo que eu. Adotei a atitude de um discípulo comprometido com ele. Para mim, ele é um dos grandes modernistas” (KLUGE, 2009).

Mesmo com a existência desta fervorosa admiração, bem como o fato de tê-lo tomado como referência teórico-prática em diversos momentos – ao dar corpo, por exemplo, ao plano originalmente concebido por Eisenstein de filmar *O Capital*²⁵, de Karl Marx –, há pontos em que, contraditoriamente, Kluge tece críticas ao que foi produzido pelo cineasta. Como no trecho que segue, de entrevista concedida a Gertrud Kosh em 2009:

A técnica da analogia, usada como Eisenstein realmente fez, é, acho, um instrumento de dominação. Para mim, Dziga Vertov seria uma opção melhor. Gostaria que Vertov e Eisenstein tivessem realizado juntos o projeto de transformar “*O Capital*” em filme em 1929. Então nós teríamos um filme, com Vertov, que teria de fato filmado as cenas. Eisenstein poderia fazer tudo no estúdio. Eisenstein diz que imagens são uma linguagem. Mas é isso que Hollywood faz também quando diz: em seguida, uma cena de amor. Você pode dizer logo que se trata de uma cena de amor. Elas parecem diferentes, mas você pode dizer de chofre que duas pessoas se apaixonaram aí. Você pode dizer isso na abertura da tomada da cena, que é o que os atores imitam, apesar de relacionamentos reais desse tipo serem raros. Em Eisenstein é a mesma coisa! Eu não sou um crítico de Eisenstein. Sou alguém que ama Eisenstein. E quando eu o chamo de presa imaginária, isso quer dizer que eu não largo dele se ele tiver teorias contraditórias. Eu não ligo. Ele é simplesmente uma fonte muito rica (KLUGE, 2009).

Tais críticas tocam um ponto que é central na perspectiva de Eisenstein, qual seja, a questão da montagem enquanto *cópula* entre planos e representações. Como afirmado por Kluge,

²⁵ “Em 1927, Sergei Eisenstein decidiu fazer um filme a partir de “*O Capital*” e encontrar imagens que mostrariam o processo descrito pelo estudo científico de Karl Marx sobre a lógica e gênese do capitalismo moderno”. (KOSH, 2009). Kluge deu corpo ao plano inicial de Eisenstein, filmando-o sob o título “*Notícias da Antiguidade Ideológica: Marx – Eisenstein – O Capital*”.

a manipulação proposta por Eisenstein seria insuficiente no que tange a sua abordagem da realidade – constituindo uma reprodução do material manipulado. Essa contradição, geradora do distanciamento de sua proposta dialética da prática fílmica, tornaria o cinema de Eisenstein carente de uma ligação mais efetiva com aquilo que se mostra enquanto real.

A crítica em questão demonstra a proximidade entre o pensamento de Adorno e as propostas fílmicas de Kluge. Ambos não desconsideram o valor do que outrora fora proposto por Eisenstein. No entanto, Adorno ressalta a necessidade de uma produção fílmica gerada a partir da montagem que não deduza a carga subjetiva que constituirá o *antifilme*; este tomará corpo através da proposta klugeana de um *cinema impuro*. Diferente da montagem de Eisenstein – onde a centralidade era dada ao conflito entre planos e ideias –, Kluge buscará fundamentar seu conceito de montagem na necessidade de expressar, através desta, um *realismo anti-realista*.

A ideia de montagem em Kluge, portanto, se distancia das estratégias adotadas por Hollywood e da montagem dialética de Eisenstein. Segundo Machado (2007, p. 70), “Há várias tentativas de explicação para o insólito método de montagem que Kluge utiliza em seus filmes e programas televisivos, misturando materiais de fontes e categorias as mais diversas”.

Loureiro (2006, p. 181) explica que para Kluge a montagem subentende uma teoria das relações, visto que o filme expressa um senso de totalidade que tem como mediação o trabalho humano. Se essa totalidade se manifesta através da construção do filme, sua base constitui o processo de montagem – algo qualitativamente diferente do material imagético ou de cenas isoladas, articulado através dos *cortes*: “[...] de acordo com Kluge (1981-1982, p. 218), o corte de imagens possui uma função essencial na montagem, pois ele oferece ‘[...] uma alegoria para aquilo que não pode ser mostrado no filme, para aquilo que a câmera não pode registrar’”. As informações, deste modo, não estão inseridas nas cenas, mas sim ocultas no corte.

A relevância do corte também pode ser afirmada visto que, para Kluge, é impossível que o cineasta produza imagens, pois estas são parte da realidade. Deste modo, é a partir do corte que o cineasta dialoga com a obra, depositando nela os detalhes peculiares que caracterizam sua intenção – a chave reside, portanto, naquilo que não é registrável pela câmera. O corte torna-se essencial à produção fílmica na medida em que nele acontece a conexão entre as imagens e o conteúdo que se pretende veicular (LOUREIRO, 2006, p. 182).

Para que a montagem tenha o resultado esperado, o espectador deve distinguir entre as designações de tempo e espaço. A partir desta distinção tornar-se-á possível decifrar a intenção

do autor contida nos cortes. O que é decisivo, portanto, é que o espectador descubra as relações ali contidas. Para tal, Kluge abre mão de construir narrativas lineares, *apriorísticas*, para que o próprio espectador complemente a obra a partir de seu imaginário e de suas experiências (LOUREIRO, 2006, p. 182). Destarte,

Ao utilizar imagens fragmentadas, captadas, de situações ordinárias presentes em pinturas, tomadas de paisagens, fotografias, etc., ele pressupõe que o espectador pode repensar sua própria concepção estética e também reconstruir sua percepção da história. [...] A conexão entre as imagens aparece como estratégia que incentiva e autoriza o espectador a ser um ‘co-autor’ dos filmes. A montagem caminha, assim, em uma direção ensaística, pois evoca, também, a liberdade e a exploração das faculdades sensitivas e intelectivas do público. O que, no entanto, não significa que o cineasta não exponha sua própria montagem. (LOUREIRO, 2006, p. 182/183).

Reside aí outro aspecto que é inserido em suas obras fílmicas: o enigma. Loureiro (2012, p. 89) aponta que o enigma, para Kluge, constitui uma espécie de realidade escondida que não pode ser observada com um rápido olhar. Trata-se de uma curiosidade artística que deve nascer no espectador, para que ele sinta-se instigado a tentar descobrir o que o enigma esconde. Este elemento relaciona-se diretamente ao que o cineasta constitui enquanto prática cinematográfica – a divergência do imperialismo conceitual da consciência.

Da mesma forma que Adorno (1970), Kluge vê o enigma como algo imanente à obra, que expressa sua historicidade, seu signo social, e que revela e, ao mesmo tempo, não-revela o conteúdo de verdade ali expresso. Ao passo que na obra de arte autêntica o exercício filosófico é evocado a partir do potencial crítico que lhe é imanente, na proposta de Kluge este exercício é colocado em voga a partir da montagem.

Stollmann (2007, p. 30) afirma a radicalidade de sua proposta de montagem, considerando que apenas Godard já havia utilizado uma forma tão radical – criando associações que não podem ser mostradas em imagens. Tais associações podem ser definidas como “cifras”, contrastes entre os quadros ou sequências que permitirão a relação mediada da obra com seu público. O autor afirma ainda que a forma que se intenta a partir da montagem – marcada principalmente pela utilização concomitante de elementos do documentário e da ficção – é que trará o sentido de realidade ao público: “Esse é o cerne do poder de atração da sua obra: realismo e anti-realismo, ambos, fatos e sentimentos expressos sem concessões” (p. 33).

Sobre a fusão entre ficção e documentário, Loureiro (2006, p. 187) também observa que a combinação entre ambos leva o espectador a um estado de choque, que levanta dúvidas sobre a veracidade ou dramatização da obra. Como Kluge (1981-1982, p. 206 apud LOUREIRO, 2006, p. 187) afirma, “[...] nenhuma narrativa é bem sucedida sem o uso de documentação que estabelece um ponto de referências para os olhos e os sentidos: as condições reais clareiam a vista para a sequência de cenas [*for the action*]”.

Machado (2007, p. 68), por sua vez, considera a dificuldade em enquadrar a montagem de Kluge dentro de qualquer categoria tradicionalmente utilizada no cinema, visto a especificidade dos materiais utilizados em suas produções:

Seus escritos, filmes e programas televisivos nunca se encaixam nas categorias que tradicionalmente nos permitem discernir entre obras de fabulação (ficções) e obras de informação (documentários, reportagens, dissertações), ou entre bitolas, formatos e gêneros consagrados pelo uso. Normalmente, essas obras são *collages* conceituais, onde se entrecruzam cenas de óperas, citações de músicas e filmes antigos, fotos fixas, ilustrações, peças de publicidade, textos colados sobre imagens ou recitados em *voz over*, efeitos de computação gráfica e fragmentos de narrativas diegéticas, tudo isso misturado da forma mais eclética possível. Os filmes de Kluge, quando narrativos, não têm a fluidez de uma obra de ficção convencional, pois a todo momento são interrompidos para a inserção de material documental ou citações de outros filmes, relacionados ou não com a narrativa principal (MACHADO, 2007, p. 68)

Segundo Hansen (2007, p. 44), o material que será utilizado no filme é manipulado antes mesmo do processo de montagem. A materialidade das imagens antigas, por exemplo, pode ser enfatizada por meio de recursos primitivos como a câmera acelerada, a refotografia de imagens a partir da mesa de edição, a inclinação da câmera, a saturação, dentre outros aspectos que integrarão a forma de seus filmes. Considerando que para o cineasta o cinema se constitui enquanto espaço de temporalidade, a manipulação do material antes da montagem funcionará como suporte para que esse espaço se delineie.

É deste modo que Kluge lida com a realidade. A montagem expressa o protesto contra a mesma, ao passo que nega a representação e reprodução de suas contradições. Constitui-se, portanto, um procedimento anti-realista; como afirmado por Pollmans (2014, p. 158), “Kluge não tenta resolver o problema através de outros materiais, através de uma melhor realidade. [...] ele procura uma forma especial, pela qual ele poderia mediar-lhes a realidade. Esta mediação deve intencionalmente revelar a realidade aos espectadores de tal forma, que o fictício nela se torne visível”.

Assim, os espectadores poderão olhar para a realidade da realidade anti-realista mostrada no filme.

Machado (2007, p. 75) infere que a ideia de *ensaio audiovisual* talvez seja a melhor forma de nomear as obras fílmicas de Kluge, considerando que sua montagem caminha para além da justaposição desconexa de materiais heterogêneos e da não funcionalidade das partes em relação ao todo. O autor caracteriza o “ensaio” ao qual se refere como “[...] uma certa modalidade de discurso científico ou filosófico, geralmente apresentado em forma escrita, que carrega atributos amiúde considerados ‘literários’, como a subjetividade do enfoque, a eloquência da linguagem e a liberdade do pensamento” (ibidem). Portanto, o ensaio distingue-se do relato onde a linguagem é utilizada de forma instrumental ou axiomática.

Em *O ensaio como forma* (1984), Adorno explicita o caráter ensaístico, dentre outros aspectos, como algo que pretende romper com a dicotomia existente entre as experiências sensíveis e cognitivas através do exercício da liberdade e da experimentação. Tal perspectiva deve expressar-se por meio da forma – uma forma crítica por excelência. Loureiro (2012, p. 91) afirma residir aí um ponto de confluência entre Adorno e Kluge, visto que ambos se prestam a buscar “[...] pelo exercício da liberdade, da experimentação, nos campo específicos em que atuam”. Loureiro (2012, p. 91) afirma ainda que o *ponto de vista*, na estética fílmica de Kluge, atua como meio gerador da imaginação e da fantasia, para que o público perceba-se na realidade de modo contestador. Portanto, como proposto por Adorno, Kluge privilegia uma forma fílmica fundamentada na crítica.

Se a relação entre forma e conteúdo para Adorno (1970) é condição essencial para a realização da obra de arte autônoma, sendo que na forma se expressa o conteúdo que aponta para o *em si* das coisas e se exprime o sedimento histórico e social, na obra fílmica de Kluge essa relação encontra-se entrelaçada de modo peculiar. Diferentemente dos produtos da indústria cultural, o caráter da produção fílmica de Kluge manifesta, através da montagem, não apenas uma forma crítica, mas também uma preocupação com o caráter histórico do fazer fílmico – sendo este aspecto fomentador dos conteúdos abordados pelo cineasta.

Para Loureiro (2006, p. 179) esta abordagem histórica mostra certo diálogo com a tradição, o que denota um aspecto presente da arte moderna. No entanto, o autor afirma que esse diálogo ocorre de maneira ambivalente, pois Kluge subverte as normas da tradição e insiste na abordagem histórica em seus trabalhos, o que gera “[...] a presença em seus filmes de materiais,

de técnicas e de temas tradicionais, tratados a partir do confronto do presente com o passado” (apud LUTZE, 1998, p. 20).

O aspecto histórico permeia seus filmes, portanto, demonstrando sua preocupação com uma memória coletiva que insiste em apagar elementos de sua cultura que ainda não foram elaborados. Deste modo, seus filmes mostram consonância entre personagens que procuram elaborar um passado pessoal e, concomitantemente, estão envolvidos com aspectos da história coletiva. Novamente, é possível enxergar a convergência entre Adorno e Kluge – desta vez, no que tange à elaboração do passado.

Por conseguinte, a relação entre forma e conteúdo nos filmes de Kluge está ligada à perspectiva adorniana de um fazer fílmico *negativo*. Como já destacado por Loureiro (2012, p. 91), “[...] a modernidade radical de seus filmes ameaça a própria linguagem do cinema, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, reforça a dinâmica e a potência do cinema como arte: no seu *cinema impuro* ou no seu fazer *antifílmico*, Kluge faz irromper nas fissuras do cinema como mercadoria a sua dimensão artística”. Tal perspectiva está diretamente imbricada ao aspecto educativo de seus filmes; destarte, este aspecto será abordado na próxima seção deste trabalho.

1.3.2. O filme enquanto espaço para a construção didática

Vimos até aqui que a montagem, tal qual escolhemos abordar neste capítulo, pode ter seu sentido educativo depreendido do escopo estabelecido para o cinema por Kluge. Tais princípios tornam-se mais evidentes a partir do momento em que a relação entre forma e conteúdo abarca a intenção – edificada a partir do corte na montagem – do cineasta, expressando através da unidade formal aquilo que se constituirá enquanto arrimo para uma relação educativa.

A estética moderna radical, expressa na prática fílmica de Kluge, atua na contramão do aprisionamento dos sentidos engendrado pelos filmes marcados pela produção industrial. Esta educação encontra lugar no panorama da indústria cultural, que intenta à formatação dos sujeitos utilizando o filme como via para usurpar-lhes a subjetividade. Para Loureiro (2012, p. 90), reside aí um dos aspectos mais relevantes do trabalho de Kluge, visto que este remete a uma marcha “[...] a contrapelo dos aspectos semiformativos e vai ao encontro de uma perspectiva

emancipatória. Essa é, portanto, uma das mais relevantes características do aspecto educativo intencional nos filmes de Kluge”.

Tal perspectiva implica uma prática pedagógico-didática que atua no curso de uma *reeducação dos sentidos*, uma *desformatação* dos sujeitos. Esta prática é aludida, por exemplo, na representação da realidade enquanto ficção histórica que finge seu próprio realismo, em contraposição à mera reprodução da realidade. O cineasta afirma que “O indivíduo a encontra como real, como destino. Mas ela não é destino, mas sim feita através do trabalho de gerações de pessoas” (KLUGE, 1999, p. 215 apud POLLMANS, 2014, p. 156). A afirmação demonstra o caráter histórico de seu trabalho, visto que a história abordada sob a perspectiva de “destino” se refere à inconsciência histórica.

Recobrar a consciência histórica pressupõe, para Kluge, um trabalho de mediação; essa mediação acontecerá através da representação da história enquanto ficção. Representá-la enquanto ficção permitirá que o espectador se distancie da realidade, ao mesmo tempo em que trará o discernimento de sua relação com a história. Essa forma de mediação, portanto, é a condição para que os indivíduos possam recobrar sua autonomia e, com isso, sua consciência histórica (POLLMANS, 2014, p. 157).

A chave para a compreensão dessa possibilidade colocada por Kluge está em sua consideração de que a vontade real do indivíduo não se realiza no mundo real – constituindo o total ofuscamento de suas capacidades. Pollmans (2014, p. 157) interpreta esse fato afirmando que para o cineasta “[...] aqueles, para os quais Kluge gostaria de representar a ‘realidade como ficção histórica, que ela é’, trazem consigo o protesto contra esta realidade, porque pelo menos retrospectivamente eles não concordam com o resultado de seus esforços”.

Assim, ao mesmo tempo em que o público necessita de suporte para a reflexão, ele é visto por Kluge não enquanto massa passiva, mas sim como constituição de sujeitos que detém condições para aprender. É possível entrever, aí, a intenção didática que é inerente à sua obra, na medida em que o reconhecimento da ficção histórica ali expressa permitirá o esclarecimento da realidade.

É importante ter em mente que ao nos referirmos a “intenção didática” em seus filmes não pretendemos delimitar e restringir a intenção do cineasta à mera produção de um material didático, reduzindo-os ao utilitarismo próprio aos produtos da indústria cultural. Concordamos com Loureiro (2006, p. 257) quando o autor afirma que “[...] os filmes de Kluge evocam o

exercício filosófico a partir de sua própria imanência e não como uma necessidade que lhe vem de fora”. Assim como a autêntica obra de arte, o filme também persiste como enigma que pressupõe, em essência, a reflexão crítica e filosófica – sendo este seu aspecto intrínseco, e não extrínseco como nos produtos fílmicos da indústria cultural.

Deste modo, a didática que apontamos nos filmes de Kluge não identifica um conjunto de técnicas que permitirão ao sujeito apropriar-se dos conteúdos veiculados pela obra, mas sim uma intenção contraditória de desconstruir formas de pensamento que inibem uma reflexão fundamentadamente filosófica. Essa desconstrução, portanto, caracteriza uma possibilidade educativa: “Aqui também se vislumbra a educação dos sentidos, de um lado, como exigência para reconhecer o caráter enigmático da obra de arte e, de outro, como resultado da experiência estética propiciada” (LOUREIRO, 2006, p. 257).

Visto que a montagem, para Kluge, pressupõe a necessidade do corte – através do qual será atribuído o sentido da obra –, sua essência é aquilo que se quer mostrar/mediar através do não-visível, de seu caráter enigmático. Assim, “[...] através do contraste que surge entre dois ajustes se torna representável a essência da realidade, a contradição entre a realidade e as partes suprimidas, não reais desta realidade” (POLLMANS, 2014, p. 159). É este “entre-espaço” gerado pelo corte que permitirá ao público inserir no filme sua capacidade imaginativa, geradora da reflexão e das utopias que constituem o pontapé que fundamenta a reflexão filosófica.

Pollmans (2014, p. 160) explica que o corte – contraste inicialmente apenas visual – significa substancialmente a contradição entre o curso da história e as utopias expressas na esperança por uma história melhor. Deste modo, o corte é formado por “epifanias”, que nascem em consequência das lacunas fomentadas pelas imagens em contraste.

Kluge também resvala na atuação do corte no processo da percepção da imagem:

A projeção do filme é baseada em uma iluminação de 1/48 segundo, seguida de uma fase escura de 1/48 segundo, a chamada fase de transporte. Em média metade do tempo no cinema fica escuro. O olho vê 1/48 segundo pra fora e 1/48 segundo para dentro. Os efeitos da montagem do filme só são possíveis com estas pausas (KLUGE, 1985 apud POLLMANS, 2014, p. 161).

Essa perspectiva é abordada também por Stollmann (2007, p. 28), que afirma que a inferência à percepção do choque é repetida por grandes cineastas como Buñuel, Ingmar Bergmann, Rossellini, Godard, e, claramente, Alexander Kluge. Tal perspectiva fundamenta-se

na ideia de que o olho humano não percebe essa escuridão, enxergando apenas um movimento constante. Kluge nomeia essa escuridão de “inércia do olho humano”, sendo este um elemento de alta importância para o processo de significação do filme.

Pollmans (2014, p. 161) explica que

A vista para dentro é aquela com a qual os espectadores fazem do filme na tela seu próprio filme. Este olhar para dentro é elementar para Kluge, porque dele deriva um cinema total desse filme interior, do ‘cinema na cabeça, que nós seres humanos temos há milhões de anos dentro de nós’. Esta referência à fundação fisiológica da compreensão deve ser lida metaforicamente. [...] o cérebro então vê ‘mais’, quando os olhos estão fechados, como se visse para dentro. Devido a essa potência, Kluge especula em sua teoria de cinema se os espectadores ‘eles mesmos voam’ para dentro das lacunas que a montagem cria.

O sucesso do filme na consciência humana é designado por Kluge como “consciência subdominante”, ou “um trabalho vibrante suprimido pelo sistema de poder” (POLLMANS, 2014, p. 163). Trata-se de uma forma de reflexão à qual o cinema quer acessar, e que até então se mantém preservada por não ter sido suprimida pelo processo de alienação. Pollmans (2014, p. 163) conclui, então, que “Kluge não aposta em um trabalho de visão altamente desenvolvida, em uma forma modernizada de percepção, mas sim em uma potência virtualmente pré-moderna, quase ahistórica”.

As lacunas é que permitem a vitalidade da consciência subdominante, e Pollmans (2014, p. 164) vai ressaltar que é através destas que a mediação fílmica deve atuar – na medida em que são preenchidas com conteúdo: “Através da montagem a lacuna se torna ‘preenchível por alguém outro que não o narrador’”. Deste modo, a mediação permite que se abra caminho, utilizando, para tal, o conteúdo que se pretende transmitir.

A partir do acesso à consciência subdominante forma-se um vínculo entre cineasta e espectador. Pollmans (2014, p. 164) afirma ser esta uma conexão entre fantasias. Loureiro (2006, p. 185) afirma que em referência à fantasia, Kluge refere-se a uma imaginação pertencente a todos, onde a quantidade e a qualidade de sua utilização é que se modificam. O mais comum, segundo o autor, é que a imaginação encontre-se limitada na medida em que contribui para a reprodução e a repressão dos sentidos.

A intenção de Kluge reside em construir uma aliança com o âmbito imaginativo do público que se encontra suprimido pela realidade, de modo que, a partir deste, o filme atualize

aquilo que foi concebido pelo cineasta enquanto “visão epifânica”. A funcionalidade desta aliança com o espectador encontra-se em sua realização no domínio inconsciente, configurando certa “conexão subterrânea”.

Pollmans (2014, p. 164) caracteriza sua intenção como um tipo de otimismo pedagógico que carrega certa dose de idealização. Em função desta perspectiva, a autora afirma que Kluge, do mesmo modo que Adorno, se imiscui da formulação teórica do efeito didático de seus filmes – visto que a atuação no campo inconsciente equipara-se ao efeito pretendido:

Através da referência ao aparente ou inconsciente Adorno e Kluge se suspendem assim da necessidade de formular uma explicação discursiva do seu efeito didático. Com efeito, por assim dizer, por medo de manipulação pedagógica Kluge em sua teoria do cinema não confia na ‘força casual do melhor argumento’, mas sim no ‘bem inconsciente’. Uma irracionalidade que é somente incompreensível, pois caso contrário não haveria nenhuma alternativa educacional para o filme de Kluge. [...] partindo de uma crítica antirrealista do realismo e dos hábitos dos espectadores, falando mais geralmente: de uma teoria crítica da relação sujeito/objeto, que sempre inclui uma ressalva epistemológica, se não pessimismo, de poder metodizar a mediação: isso somente pode suceder de forma contraditória (2014, p. 166).

Deste modo, a reconstrução da proposta fílmica de Kluge enquanto teoria didática, expressa no trabalho de Pollmans (2014), nos mostra que as produções do cineasta contêm em si, imbricadas, possibilidades educativas que podem ser traduzidas sob a forma de uma reeducação dos sentidos, que buscará nos recônditos das conexões subterrâneas os subsídios para sua efetivação. Essa possibilidade está presente, inclusive, no veio utópico de sua proposta, que vemos aqui como um elemento constituinte da tensão na qual o filme está inserido – entre sua constituição como elemento da indústria cultural e como possibilidade de uma formação crítica.

Baseamo-nos em Loureiro (2006, p. 198) para afirmar que o cinema é instituído como uma forma de manifestação artística sempre em confronto e tensão com sua inserção na indústria cultural e o conjunto das relações sociais, constituindo-se enquanto objeto que permite a fruição estética. Na indústria cultural, porquanto, tal fruição encontra-se ligada à obrigatoriedade de uma alegria forjada, imposta por seus produtos; isso inibe a autenticidade da experiência. Ela pode ser recobrada a partir do momento em que a arte, através da transformação do contraditório como negativamente preservado, se realize: “Como algo que escapa da realidade e, no entanto, nela está imersa, a arte vibra entre a seriedade e a alegria. É esta tensão que constitui a arte” (ADORNO, 2001, p. 13). Reside aí a educação de nossa sensibilidade. Nos filmes de Kluge a

perspectiva educativa é clara se observarmos que “Seus filmes reforçam a perspectiva de um comportamento emancipatório, tanto das personagens quanto do espectador (público). A interação entre o filme e o público, favorece a construção de uma relação mais autônoma e abrangente dos espectadores com a realidade. Há, portanto, a possibilidade de produzir novas e mais abrangentes formas de sensibilidade” (LOUREIRO, 2006, p. 188).

Em síntese, pretendemos nesse capítulo demonstrar o potencial educativo do filme a partir de elementos que concernem uma possível didática que, como ressaltamos em nota, se diferencia da didática tradicional – que qualifica os meios e técnicas em função de uma determinada finalidade – por estar ligada à reeducação dos sentidos. Buscamos fazê-lo tomando como base as reflexões sobre cinema em Eisenstein, Adorno e Alexander Kluge.

A escolha por estes teóricos e cineastas não foi uma casualidade. O sentido que aqui tentamos elucidar concerne à associação do cinema ao pensamento crítico, que se constrói em tensão – uma tensão própria da estrutura originária do filme –, e que só pode expressar uma possibilidade formativa quando inserido em âmbitos que tensionam as contradições que lhe são peculiares. Em Eisenstein, as contradições são tensionadas a partir da proposição de um materialismo dialético inserido no filme, traduzido como método de pensamento a ser projetado na tela; a relevância do cinema intelectual de Eisenstein está na possibilidade de os espectadores reconstruírem o sentido elucidado pelo cineasta – o que inevitavelmente já demonstra o potencial didático de sua proposta.

Adorno, por sua vez, aponta as fragilidades da dialética eisensteiniana ao passo que, no panorama da indústria cultural, faz-se necessário questionar o caráter fílmico, sua estrutura em camadas superpostas e seus meios produtivos – visto que estes tornaram o filme um aparato de mercado. Para tanto, a linguagem do cinema deve ser colocada em cheque por uma estética moderna radical, que virá reforçar a possibilidade de que o filme seja inserido no âmbito da arte autônoma. Para Adorno, essa estética se corporifica no *antifilme*, meio através do qual os aspectos da relação entre forma e conteúdo poderão ser recobrados.

O caráter *antifílmico* da proposta adorniana pode ser observado mais de perto na proposta do *cinema impuro* de Alexander Kluge. A aproximação teórica entre Adorno e Kluge, como vimos, demonstra a possibilidade de uma produção cinematográfica voltada para o rompimento com a produção mercadológica no cinema, onde as fissuras nele encontradas deixam entrever a possibilidade de uma reeducação dos sentidos já sorvidos pela indústria

cultural. Seu fazer fílmico, portanto, fortemente influenciado pelas teorias de Adorno, encontra lugar no tensionamento da posição ocupada pelo filme, utilizando-se do próprio aparato para fazê-lo. O sentido didático do filme que pretendemos elucidar neste trabalho condiz com a perspectiva de um cinema em tensão, onde escavar as “camadas” de sua estrutura produtiva pode vir a fomentar a reflexão crítica e filosófica pertinente ao papel do espectador; a reeducação dos sentidos pressupõe o desvelamento dessa estrutura – especialmente no contexto de nossa análise sobre a especificidade da transposição do filme para a educação escolar enquanto um recurso pedagógico.

No entanto, essa possibilidade está localizada em uma linha tênue, visto que a indústria cultural e seus mecanismos cada vez mais sutis de produção e veiculação de produtos tem-se feito elemento peremptório não apenas no âmbito da Formação Social, mas também na instância formativa escolar – uma conjectura que demonstra cada vez mais a debilidade de um processo formativo limitado à semiformação generalizada. Considerando essa situação, buscaremos no capítulo que segue explorar o panorama da indústria cultural e suas relações com o processo de semiformação, dando visibilidade para a tensão entre reeducação dos sentidos e os produtos semiformativos da indústria cultural no âmbito da educação escolar.

CAPÍTULO II – CINEMA, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO: SEMIFORMAÇÃO E CAPTURA DOS SENTIDOS

Se o caráter didático do filme está ligado à reeducação dos sentidos²⁶, como salientamos no primeiro capítulo, é devido ao fato de que a produção cinematográfica, em essência, se constitui a partir da tensão entre produto e arte. Enquanto produto, o filme toma a frente daquilo que é apregoado pela indústria cultural, atuando de modo a apresar os sentidos ao ponto de suprimir qualquer possibilidade de autonomia de seus espectadores; enquanto arte, a recuperação de sua autenticidade encontra-se no questionamento e na contestação da própria linguagem fílmica, fazendo irromper fissuras naquilo que o caracteriza enquanto aparato mercadológico.

No entanto, os mecanismos utilizados pela indústria cultural, contemporaneamente, fazem-se ainda mais eficazes – atingindo profunda e intensamente nossa inteligibilidade sobre a realidade, através de choques cada vez mais impetuosos; destarte, os produtos por ela veiculados atuam para suprimir qualquer reflexão que se distancie daquela que se faz imperativa à adaptação e à manutenção do *status quo*. Assim, os sujeitos encontram-se reféns de uma Formação Social convertida em semiformação – esta que “[...] não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial” (ADORNO, 2010, p. 44).

Neste capítulo nosso objetivo consiste em analisar tais mecanismos, especialmente aqueles que estão ligados à veiculação do filme na indústria cultural, bem como sua relação com o processo de semiformação – que educa nosso espírito e nossos sentidos para o ajustamento e para o conformismo. Essa discussão é o que fundamentará nossas reflexões sobre a situação da reprodução fílmica no campo da educação escolar, cerne de nossa pesquisa. Considerando a atualidade do conceito adorniano de semiformação, bem como o refinamento dos aparatos tomados enquanto meios para os fins a que se destina a indústria cultural, traremos alguns elementos que nos permitam analisar as propostas de inserção do filme na sala de aula sob o escrutínio da crítica. Em um panorama onde a agudização da crise da formação se faz avassaladora, há de fato espaço para a reeducação dos sentidos, através do filme, no âmbito do

²⁶ É importante dizer, de antemão, que na perspectiva teórico-crítica o sensório humano é estruturado histórica e socialmente. Embora já tenhamos tocado nesta temática, uma abordagem mais detalhada sobre a educação e a reeducação dos sentidos acontecerá na seção 2.2.2. deste trabalho.

atual sistema escolar brasileiro? Quais bases fundamentam aquilo que está previsto nas propostas de utilização do filme na sala de aula?

2.1. O panorama da Indústria Cultural

2.1.1. Indústria Cultural: entretenimento e dessensibilização

O conceito de indústria cultural, cunhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em 1944, substitui o termo *cultura de massas* – em função da constatação dos autores de que este não exprimiria o fenômeno que viam a necessidade de desvendar. No ensaio *‘Resumé’ sobre a indústria cultural*, de 1967, Adorno afirma que a ideia de cultura de massas remete a uma cultura que brota espontaneamente das massas, aproximando-se da arte criada pelos sujeitos. Opostamente a essa ideia, o termo indústria cultural quer remeter ao

[...] consuetudinário com uma nova qualidade. Em todos os seus setores são fabricados de modo mais ou menos planejado, produtos talhados para o consumo de massas e este consumo é determinado em grande medida por estes próprios produtos. Setores que estão entre si analogamente estruturados ou pelo menos reciprocamente adaptados. Quase sem lacuna, constituem um sistema. Isto lhes é permitido, tanto pelos hodiernos instrumentos da técnica, como pela concentração econômica e administrativa. Indústria cultural é deliberada integração, pelo alto, de seus consumidores (ADORNO, 1986, p. 92).

O sistema em questão, pautado na produção de mercadorias travestidas de bens culturais, é veiculado segundo Adorno (1986) visando não prioritariamente ao lucro. Este é objetivado em sua própria ideologia. Sua centralidade está na propagação daquilo que inebriará os sujeitos, transformando-se em “[...] *public relations*, em produção de *good will* pura e simplesmente” (ADORNO, 1986, p. 94). O “cliente”, como afirma Adorno (1986), deve receber o produto com base em um consentimento geral e acrítico: legitima-se, deste modo, 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.

Isso decorre do fato de que a indústria cultural atua no sentido de promover uma suposta cultura popular, produzida de forma aparentemente espontânea, quando, em realidade, trata-se de

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 direcionar o comportamento das massas no sentido da resignação (ADORNO, 1986, p. 95).

Em essência, o termo indústria cultural não deve ser entendido apenas como uma “indústria”, ou ser simplesmente ligado à ideia de “cultura”. O aspecto cultural é esfacelado quando deixa de lado suas próprias leis para seguir as leis do mercado. Ao mesmo tempo, a preocupação em escancarar uma pretensa realidade não está ligada apenas ao âmbito produtivo. Como afirmado por Adorno (1986, p. 94):

A expressão ‘indústria’, contudo, não deve ser tomada ao pé da letra: ela se refere à estandardização da própria coisa – por exemplo, à estandardização dos filmes western, familiares a todo frequentador de salas de cinema – e à racionalização das técnicas de divulgação; não ao processo de produção no sentido estrito. Se de fato no setor central da indústria cultural, – o filme –, sob muitos aspectos é um procedimento técnico, dada a generalizada divisão do trabalho, o amplo emprego de máquinas e a separação dos trabalhadores dos meios de produção – separação esta que se exprime no eterno conflito entre os artistas ocupados na indústria cultural e os detentores de poder decisório – não impede que se conservem formas individuais de produção.

As formas individuais de produção acima referidas, no entanto, são meros resquícios que dão força à sua ideologia. Cada produto se revela como individual; no entanto, é essa aparente individualidade que a fortalece. Tal mecanismo revela a verdade superficial que conquista os sujeitos devido à sua precisão, bem como pela manutenção desse individualismo que se mostra como um véu capaz de encobrir suas contradições ao mesmo tempo em que as dissemina.

As mercadorias veiculadas pela indústria cultural se orientam por um princípio de valorização. Segundo Adorno (1986, p. 95), em detrimento da atribuição de sentido ao produto, sua motivação reside no lucro associado à promoção do efeito que pretende legitimar – efeito este calculado para atingir os sujeitos com precisão. Para Loureiro (2006, p. 44), este mecanismo expressa sua própria dinâmica, onde a mercantilização da cultura se faz um imperativo: “[...] a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais”. Essa homogeneidade de padrões permite que os produtos veiculados carreguem como premissa a semelhança: “[...] em todos os lugares a verdade esconde um esqueleto que não mudou mais do que não mudou o próprio móvel do lucro, desde que este passou a dominar a cultura” (ADORNO, 1986, p. 95).

No capítulo *Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, Adorno e Horkheimer (1985) buscam demonstrar esse caráter de semelhança conferido às mercadorias da indústria cultural. Os autores desvelam um sistema onde os mais diversos setores entoam o mesmo louvor, sendo este configurado como um “louvor do progresso técnico” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 113) cujo convite leva o sujeito à completa identidade com seus produtos. Nesse sentido, os “advogados da coisa” (ADORNO, 1986, p. 97) acabam por dar a ela uma explicação tecnológica, afirmando que os padrões são aceitos sem resistência, surgindo das próprias necessidades dos consumidores.

Devido a esse motivo, Adorno e Horkheimer (1985, p. 118) afirmam que “A técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra de arte e a do sistema social”. Enfáticos nessa questão, os autores reafirmam a antítese entre obra de arte e produto: as mercadorias são produzidas para, de modo imediato, satisfazer a carência das massas por algo que lhes atenua o sofrimento das horas extenuantes de trabalho, garantindo com isso o lucro dos grandes produtores. Isso denota o caráter utilitário de seus produtos. Esse utilitarismo é induzido pela indústria através do fetichismo das mercadorias culturais – onde o valor de uso é absorvido pelo valor de troca “na medida em que sua aparente inutilidade aumenta sua desejabilidade, acarretando, de acordo com a lei da oferta e da procura, um acréscimo no seu valor final” (DUARTE, 2014, p. 36).

Os sujeitos, nesta situação, têm seu comportamento determinado pelos padrões veiculados através de produtos que refletem “o empobrecimento dos materiais estéticos” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 123). Tal caráter reafirma a oposição entre o autêntico objeto estético e os produtos em questão, visto que o primeiro abrange em sua composição a crítica ao mundo dominado pela utilidade. Essa crítica é possível justamente porque ele se compõe como enigma, como charada estética e sensorial, escapando à utilidade fetichizada.

Enquanto objeto desta lógica, a produção de filmes destina-se a integrar os sujeitos através do entretenimento, da diversão e da distração correntes, além da padronização sensorial. Estes constituem uma necessidade produzida pela própria indústria cultural – uma necessidade produzida no âmbito do trabalho alienado e administrada pela indústria –, meios através dos quais os indivíduos buscam sentido para sua vida maquinal.

Para compreender a ideia de entretenimento tomada pela indústria cultural, Duarte (2014) afirma ser necessário lançar mão da relação entre trabalho e lazer, visto que essa indústria atua

predominantemente sobre as consciências reificadas pelo trabalho alienado – sendo este responsável por tornar indissociável tempo de “descanso” e diversão. Embora a divisão entre “tempo de trabalho” e “tempo de descanso” esteja fortemente arraigada à práxis contemporânea, esta é fruto do processo de desenvolvimento do capital. Durante o Feudalismo, Duarte (2014, p. 14) explica que

[...] a distinção entre um tempo dedicado à produção e outro potencialmente devotado à diversão passava pela divisão de classes: as classes servis – e possivelmente também a burguesia em sua fase inicial – realizava um trabalho produtivo de sol a sol, enquanto a aristocracia reservava para si atividades consideradas prazerosas, ainda que ‘obrigatórias’ em termos sociais. O pouco tempo restante aos trabalhadores antes do sono devia ser dedicado ao canto, à dança e às narrativas, ao mesmo tempo em que se comia e se bebia coletivamente.

O autor afirma ainda que a concepção moderna de lazer teve seu embrião na Idade Média, onde os grandes períodos em que os trabalhadores não estavam em atividade (visto que o trabalho era predominantemente agrário e, portanto, sazonal) passaram a ser voltados para o divertimento: “[...] principalmente a partir de um calendário de festas dedicadas aos santos padroeiros das diversas localidades, nas quais surgiram quermesses e feiras em que artistas populares forjaram o protótipo do que se entende hoje por entretenimento” (DUARTE, 2014, p. 14).

O lazer passa a ser associado diretamente à ideia de trabalho assalariado no período tipicamente capitalista, onde se difundiu a ideia de que, concomitantemente ao trabalho realizado como meio de sua própria subsistência, por meio do contrato com o capitalista, deveria haver um tempo “[...] em que o corpo do trabalhador pertencesse a ele mesmo e não ao trabalho monótono e extenuante realizado junto à máquina” (DUARTE, 2014, p. 14). Ocorre, com isso, a generalização do tempo livre na classe trabalhadora dos países mais industrializados. Ao passo que essa ideia – devido à paulatina limitação da jornada de trabalho – tornou-se efetiva, surgiu pela primeira vez a necessidade de meios de entretenimento “de massa”:

[...] de um modo semelhante ao das quermesses e das feiras de origem medieval, mas em instalações adaptadas a um número muito superior de participantes, que então se deslocavam em transportes públicos (principalmente ferroviários) rumo aos seus destinos de lazer. Um desses principais destinos eram os estabelecimentos chamados *music halls*, que durante o século XIX se

multiplicaram na Inglaterra, na França, na Alemanha e nos Estados Unidos. Neles, os trabalhadores comiam, bebiam, dançavam e assistiam a shows de variedades, em que os principais destaques eram números musicais circenses (DUARTE, 2014, p. 16).

É aí que o entretenimento passa a ser visto enquanto um promissor ramo de negócios. A junção dessa ideia com a necessidade de comover as grandes massas – possibilidade já iniciada nos estabelecimentos de lazer através do forte apelo sensível e emocional de espetáculos que não tinham nenhum enraizamento na cultura popular – mostrava que, neste momento histórico, as condições favoreciam o desenvolvimento de uma cultura voltada para a coerção das massas. Era imprescindível, para tanto, que novos aparatos tecnológicos dessem corpo à difusão dessa forma de comunicabilidade.

O rádio e o cinema, através de meios tecnológicos de reprodução e difusão de sons e imagens, vieram para marcar a transição do entretenimento realizado ainda por meios tradicionais para o entretenimento voltado para as massas. Multiplicaram-se os estabelecimentos voltados exclusivamente para a exibição de filmes nas cidades mais industrializadas, onde estes eram voltados para “[...] uma demanda reprimida por meios de entretenimento acessíveis às massas e que espelhassem, de algum modo, sua recém-adquirida experiência das metrópoles industriais” (DUARTE, 2014, p. 21).

A partir de tais elementos torna-se possível compreender que a produção de entretenimento para as massas, desde seu início, está ligada à concentração de capital no ramo da diversão e do lazer. Isso significa que os custos destinados à produção de filmes – meio mais eficiente para a propagação das ideias que se queria inculcar nos sujeitos –, por exemplo, sempre foram consideravelmente altos frente ao investimento que se dava às artes. Duarte (2014, p. 22) afirma que a ascensão de Hollywood enquanto potência cinematográfica, através da produção de filmes em bases verdadeiramente industriais, foi o grande marco do entretenimento voltado para a captura da consciência das massas através de conteúdos predominantemente moralistas e potencialmente disciplinadores.

Assim, o filme na indústria cultural está ligado ao entretenimento e à diversão: Adorno e Horkheimer (1985, p. 123) explicam que divertir significa “estar de acordo” – divertir para esquecer a dor do trabalho alienado, o sofrimento, através da negação do pensamento. Os sentidos dos sujeitos 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 enfrenta-lo rotineiramente. Esse encontro nos mostra que a indústria cultural estende a lógica do trabalho para a lógica do lazer através da obliteração do pensamento autônomo:

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da Ideia do todo. [...] é preciso acompanhar tudo e reagir com aquela presteza que o espetáculo exhibe e propaga (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 65)

Destarte, o cinema condescendente com a lógica do mercado volta-se de forma massiva ao entretenimento, que se apoia na representação de diversos “gêneros” e “estilos”:

A tendência do produto [o filme] a recorrer malignamente ao puro absurdo – um ingrediente legítimo da arte popular, da farsa e da bufonaria desde os seus primórdios até Chaplin e os irmãos Marx – aparece de maneira mais evidente nos gêneros menos pretensiosos. Enquanto nos filmes de Greer Garson e Bette Davis a unidade do caso social-psicológico ainda justifica a pretensão de uma ação coerente, essa tendência impôs-se totalmente no texto da novelty song, no filme policial e nos cartoons. [...] Os filmes policiais e de aventuras não mais permitem ao espectador de hoje assistir à marcha do esclarecimento. [...] Os filmes de animação eram outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo. [...] Hoje, apenas confirmam a vitória da razão tecnológica sobre a verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 65).

Diferentemente da autêntica obra de arte, que acolhe o estilo enquanto verdade negativa contra a expressão caótica do sofrimento de modo que seja “[...] somente no confronto com a tradição, que se sedimenta no estilo, que a arte encontra expressão para o sofrimento” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 128), a ideia de estilo na indústria cultural está afinada ao equivalente estético da dominação corporificada em uma forma caricatural sob a roupagem dos clichês – que constituem sua via de ação. Ela encarna apenas o lado coercitivo do estilo, eliminando qualquer marca pessoal de um criador individual – até mesmo porque, em tal panorama, não existe espaço para aquilo que há de único na criação artística. Enquanto na arte o estilo constitui uma contraposição à dominação, através de um processo dialético no qual se faz real a interação entre universal e particular, na indústria cultural essa reconciliação é vazia, visto que não há tensão entre esses polos devido à turva identidade que a amortiza.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 127) ressaltam que os clichês supracitados são tomados 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 o filme antecipa 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. Como explica Loureiro (2006, p. 48), “Desde o começo do filme, sabe-se seu desfecho. Desta forma, garante-se a satisfação do público quando este consegue prever o que já estava, de fato, previsto”.

Também a técnica na indústria cultural é utilizada em favor da ideologia. Enquanto na arte a técnica se refere à organização do objeto estético, sua lógica interna, na indústria cultural ela é *a priori* uma técnica de reprodução mecânica, sendo externa ao produto, constituindo seu suporte ideológico – já que aplica suas próprias técnicas à mercadoria. Destarte, essa técnica extra-artística voltada para a produção de bens materiais nega a lei formal da autonomia estética, sendo que na obra de arte as categorias são inerentes à sua estrutura (ADORNO, 1986, p. 95).

Neste panorama, a debilidade do indivíduo é certa. Incapaz de operar seu próprio pensamento e travando a possibilidade da experiência formativa, confirma-se aí o que pode ser nomeado de consciente coisificado, o que leva o sujeito a equiparar-se aos produtos, bem como 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 encontra-se submerso na indústria, ao passo que deixa de ser sujeito de suas ações para tornar-se objeto. Para Adorno (1986, p. 93),

O consumidor não é, como a indústria cultural gostaria de fazer acreditar, o soberano, o sujeito desta indústria cultural, mas antes o seu objeto. [...] A indústria cultural abusa na sua consideração para com as massas a fim de duplicar, consolidar e reforçar sua mentalidade pressuposta como imutável. Tudo que poderia servir para transformar esta mentalidade é por ela excluído. As massas não são o critério em que se inspira a indústria cultural, mas antes a sua ideologia, dado que esta só poderia existir, prescindindo da adaptação das massas.

Um dos aspectos da reificação dos sujeitos é o enfraquecimento da consciência temporal. Considerando a previsibilidade das mercadorias culturais, que disfarçam seu caráter padronizado

através de uma suposta novidade, os sujeitos deixar de conceber o processo histórico em seu movimento: “[...] interessa o momento imediato e fugaz do consumo” (LOUREIRO, 2006, p. 45). 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, ao passo que a instituição que nos forma erige-se sobre a pedra angular em vigência – qual seja, a indústria cultural. 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”.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 129) consideram que, inegavelmente, o cinema e o rádio deixam de integrar o campo das artes para serem carro-chefe da indústria cultural. Isso se deve à possibilidade sem precedentes de se utilizar o entretenimento enquanto lógica de mercado. Os autores sintetizam tal situação afirmando que

O mundo inteiro é forçado a passar pelo mundo da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme.

É importante ter em mente que os mecanismos da indústria cultural, contemporaneamente, estão afinados ao desenvolvimento de tecnologias que carregam estruturas mais complexas. Duarte (2014, p. 37) nos mostra que o binômio cinema/rádio, identificado por Adorno & Horkheimer como principal veículo da indústria cultural na década de 1940, foram sintetizados na televisão comercial – esta que chegou a ser mencionada pelos autores –, e posteriormente nos sistemas dos vídeos analógicos domésticos (VHS). Recentemente, vemos a ascensão de toda sorte de dispositivos digitais, como DVDs e *Blu Rays*, bem como da transmissão de conteúdos audiovisuais através de dispositivos como computadores ou televisores digitais. As telas de cinema dão lugar a telas cada vez menores, que atuam em consonância com a intensificação dos mecanismos da indústria cultural, qualificando o salto qualitativo de seus efeitos.

Trata-se de um desenvolvimento tecnológico bastante multifacetado, sendo sua principal vertente o pseudo-realismo dos dispositivos de captação e reprodução de conteúdos audiovisuais,

que criam potencialmente uma espécie de “mundo paralelo” em que imagens e sons veiculados competem com a realidade. Essa competição anula qualquer estímulo à formação de uma consciência crítica relativa à sua estrutura e aos “conteúdos” que são veiculados por esses meios de comunicação (DUARTE, 2014, p. 40).

Tais aparatos conservam a essência coercitiva em voga através de meios sutis que intensificam os efeitos que pretendem legitimar. Aquilo que é veiculado remete a uma temporalidade simples, a registros descompromissados, extrapolando a intenção do espectador de significar algo. A técnica do vídeo digital, por exemplo, utilizada pelas produções cinematográficas em substituição às películas, constitui um *olho indeterminado* (OMAR, 2007), que da mesma forma que passa a ser utilizado pelo cinema torna-se o meio através do qual são reproduzidos os programas televisivos:

Isso porque há algo de já dado na tela da TV, na sua indefinição de bordos, que rejeita a unificação geral dos elementos ali presentes numa estrutura ligada e densamente significativa, como seria o caso da imagem do cinema, que não admite divisão sem interligação, e onde tudo significa e tem a força de uma declaração hierárquica. O mesmo ocorre no plano da sucessão temporal. As operações mais complexas criadas pela arte da montagem cinematográfica, em que se estabeleceu um conjunto de técnicas para interligação dos planos, caem por terra no vídeo, que não tolera ligações excessivas, não consegue sustenta-las (OMAR, 2007, p. 144).

Zuin (2003) ressalta que, para que os produtos possam continuar a ser percebidos no atual panorama, é preciso que sejam expostos através de estímulos cada vez mais agressivos, visto que correm o risco de serem descartados antes do tempo necessário de comercialização. Um dos artifícios utilizados para dizimar esse risco é a apropriação de *choques imagéticos* intensamente violentos, capazes de alterar nossa percepção em direção à *sensação absoluta* (TÜRCKE, 2010). Zuin (2003, p. 143) explica ainda que “Frente aos choques, sobretudo visuais, vivenciados corriqueiramente, o torpor dos sentidos e da consciência deve ser combatido por meio de estimulações poderosas”. Em função da proeminência deste capcioso mecanismo no presente contexto de hiperinflação imagética, abriremos um espaço nesta seção para discutir alguns elementos que nos permitam pensa-lo, contemporaneamente, enquanto um tipo de instância

formativa dos sentidos que, no caminho daquilo que foi identificado por Adorno e Horkheimer na década de 1940, usurpa nossas formas de percepção.

2.1.1.1. O choque imagético como meio de dessensibilização

[...] *'toma-me, seja como for que eu seja tomado'*
(Christoph Türcke, 2010, p. 189).

Buck-Morss (1996) ilustra que, já na segunda metade do século XIX, a *anestésica* havia se tornado uma técnica sofisticada, e passava a ser amplamente adotada no campo do tratamento de enfermidades. Em detrimento das defesas auto-anestésicas do corpo, que ocorriam de modo involuntário, intentava-se a manipulação consciente e intencional do sistema sinestético através da utilização de um vasto arsenal de drogas e práticas terapêuticas que tinham o ópio, a cocaína, o éter, a hipnose, a hidroterapia e o choque elétrico como principais expoentes.

As técnicas anestésicas eram prescritas, especialmente, no tratamento da *neurastenia*, identificada como um fenômeno patológico descrito da seguinte forma:

As metáforas dominantes para a enfermidade refletem isto: nervos 'abalados', 'colapso' nervoso, 'feito em pedaços', 'fragmentação da psique'. A desordem era causada por 'excesso de estimulação', e a 'incapacidade de reagir à mesma'. A neurastenia podia ser suscitada por 'trabalho em demasia', o 'desgaste' da vida moderna, a crescente 'taxação' da civilização moderna 'sobre o cérebro e seus tributários', os 'efeitos patológicos mórbidos atribuídos [...] à prevalência do sistema fabril' (BUCK-MORSS, 1996, p. 25).

Dentre as substâncias utilizadas para o tratamento da enfermidade supracitada as mais comuns, segundo Buck-Morss (1996), eram as drogas para "exaustão nervosa", em especial o ópio, que tinha duplice impacto sobre aqueles que eram acometidos pela "doença": "ele excita e estimula por um curto período os nervos cerebrais, e depois os deixa em um estado de tranquilidade, o qual se presta melhor à sua nutrição e reparação" (p. 25).

Também Adorno & Horkheimer (1985) referem-se ao uso de tais entorpecentes. Em *Le Prix du Progrès*, fragmento de *A Dialética do Esclarecimento*, os autores relatam a experiência de Pierre Flourens com o uso de *clorofórmio*: segundo este fisiologista, essa droga anestésica agiria sobre certos centros motores e de coordenação, bem como sobre a capacidade residual da

substância nervosa; Flourens conclui que sob a influência da droga os indivíduos “[...] perdem uma parte importante de sua aptidão a registrar vestígios de impressões sensoriais” . Além disso, constata também que “O logro do público resulta da incapacidade do paciente de lembrar-se após a operação do que se passou” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 149).

Não é por acaso que optamos por iniciar esta seção com a descrição da relação estabelecida entre os sujeitos e as substâncias entorpecentes no século XIX; embora tenhamos inserido a discussão sobre o choque imagético no interior do debate sobre a indústria cultural – sendo esta identificada apenas em meados do século XX por Adorno & Horkheimer –, bem como o consideremos um dos principais mecanismos que, contemporaneamente, compõem as imagens audiovisuais, atuando no âmbito da educação e captura dos sentidos, pressupomos que a análise do conceito não deva acontecer apenas de forma aparente, restringindo-se à sua atualidade. Além disso, propusemos partir da analogia pensada pela autora visto que “O vício em drogas é característico da modernidade. É o correlato e a contrapartida do choque” (p. 26).

Não coincidentemente, é também no século XIX que se faz possível um tipo de experiência de intoxicação e de entorpecimento que não se restringe à utilização de substâncias que estimulam transformações bioquímicas, induzidas pelas drogas; a partir de então, tem início a produção de um tipo de narcótico que possui como subsídio a própria realidade – “[...] uma aparência de realidade que engana os sentidos através da manipulação técnica” (BUCK-MORSS, 1996, p. 27). Evidentemente, a autora se refere à possibilidade de dar corpo às imagens em movimento através das novas tecnologias que encontravam-se em ascensão; em específico, ao pensarmos a relação cinema - manipulação técnica - choque, entendemos que há um entrelaçamento que atua justamente no fluxo da sensação de entorpecimento acima descrita.

Rouanet (1990) infere que o nascimento do cinema proporcionou a maturidade estética do choque; segundo o autor, é através do filme que o choque puro é liberado, por intermédio da “[...] sucessão brusca e rápida de imagens, que se impõem ao espectador como uma sequência de choques” (p. 47), consistindo este, então, em um princípio formal cinematográfico.

Tal fator é reflexo de uma das facetas do mundo moderno, que se caracteriza pela intensificação das situações de choque nos mais diversos domínios²⁷. Neste contexto, Rouanet (1990) considera que

²⁷ Esta é uma clara referência às concepções de Walter Benjamin; Rouanet (1990), na obra citada – *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em W. Benjamin* –, busca justamente discutir o conceito de choque a partir da interlocução

Na esfera da vida cotidiana, o choque se impôs como a realidade onipresente. O indivíduo está diariamente exposto aos choques da multidão, na qual tem que abrir seu caminho, com gestos convulsivos, como um esgrimista, distribuindo estocadas, como choques, sem os quais a cidade não seria transitável. A experiência do choque acaba produzindo um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico, uma nova sensibilidade, um novo aparelho sensorial, concentrado na interceptação do choque, em sua neutralização, em sua elaboração, em contraste com a sensibilidade tradicional, que podia defender-se, pela consciência, contra os choques presentes [...] (p. 46).

No cinema, o espectador é exposto a um tipo de choque que submete seu aparelho perceptivo a uma dupla e aparentemente paradoxal modificação – que oscila entre a intensificação extrema dos sentidos, que ocasiona uma hipersensibilidade aos estímulos, e uma neutralização da sensação, um entorpecimento do sistema nervoso que equivale à *anestesia*²⁸ corpórea. Assim, as imagens filmicas “[...] expõem as terminações nervosas ao estímulo extremo das mais chocantes sensações físicas: violência e tortura, o aterrador e o catastrófico, o atormentador e o erótico” (BUCK-MORSS, 2009, p. 30).

Em uma análise daquilo que Walter Benjamin postulou em relação à percepção do choque, Rouanet (1990) explica que os processos de percepção conscientes têm como função receber excitações externas; no entanto, ele o faz de modo a não reter traços de tais energias, limitando-se a filtrá-las e transmiti-las aos demais sistemas psíquicos responsáveis por armazenar os traços mnêmicos correspondentes a esses elementos exteriores. O sistema percepção-consciência, portanto, exerce uma função básica para o aparelho psíquico: protege-lo contra o excesso de excitações; ele consiste em um “dispositivo de defesa”, um “filtro de energia” que absorve apenas parte dos estímulos (p. 44).

Por sua vez, as excitações demasiadamente intensas não podem ser absorvidas e armazenadas inteiramente; isso gera um choque traumático, de modo que a consciência se mobiliza frente à ameaça: “A nova sensibilidade introduzida pela onipresença das situações de choque implica que a instância psíquica encarregada de captar e absorver o choque passa a predominar sobre as instâncias encarregadas de armazenar as impressões na memória” (ROUANET, 1990, p. 48). Os indivíduos, nesta situação, concentram todas as suas energias para

entre ambos os pensadores. A partir daqui, nesta seção, será inevitável a aproximação com alguns elementos postulados pelo filósofo, especialmente porque a análise do choque por ele realizada contempla nossas intenções e nossos objetivos.

²⁸ Segundo Buck-Morss (2009), “*anestesiarse*” significa “*ausentar-se da cena*” (p. 29).

proteger-se do choque, ao preço de um comportamento que limita a experiência (*Erfahrung*) – que, aqui, passa a ter o caráter da vivência (*Erlebnis*).

As imagens fílmicas veiculam uma grande quantidade de informações, por meio do choque, que não podem ser absorvidas e processadas; por isso, acumulam-se no inconsciente. A câmera atua neste processo captando tais informações e objetos que não poderiam ser percebidos ou notados se não fosse sua precisão em fazê-lo: ela cria um *sentir artificial*, que não é desvendável a olho nu, através de seu *inconsciente óptico* – “A câmera mergulha tão profundamente no objeto que percebe o que nele não é perceptível, e sem sair dele, capta dimensões que o transcendem” (BUCK-MORSS, 2006, p. 12), apreendendo uma série de elementos que diferem daqueles que se apresentam diretamente ao olhar.

Esse conceito benjaminiano é válido para pensarmos a intensidade e a natureza das imagens produzidas pela câmera; ao captar uma série de informações que antes passariam despercebidas aos olhos do espectador,

[...] intervém a câmera com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas implicações e suas miniaturizações. Este inconsciente óptico só se tornou acessível graças à câmera, e a percepção recebe tais informações – leia-se, aqui, especialmente o choque imagético – de forma inconsciente. Assim, a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra especialmente porque substitui um espaço que ele percorre trabalhando conscientemente pelos homens, por um espaço que ele percorre inconscientemente (BUCK-MORSS, 2006, p. 31).

O inconsciente óptico, então, se enquadra em uma natureza diversa especialmente por adentrar um espaço não de elaboração consciente, mas sim inconsciente.

O choque, nesta situação, salta da tela e agride o espectador, tornando seu olhar estranhado e contemplativo: “[...] é precisamente o olhar estranhado, contemplativo que a tela anestesiante permite, para que os procedimentos cirúrgicos da câmera possam dissecar a realidade e expô-los aos nossos poderes de percepção alterados” (BUCK-MORSS, 2006, p. 31). Isso resulta em um espectador que é bombardeado, constantemente, pelo choque físico e psíquico, carregado de uma violência brutal, mas que, em realidade, não sente dor e não reage àquilo que lhe é imputado.

Eisenstein, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, via no choque a possibilidade de promover a *cópula* entre imagens – sendo esta responsável por, ao contrário de

triturar a sensibilidade de seus público, levar o espectador a um segundo nível de reflexão que atuaria no sentido de promover uma *práxis* política. Isso, para o cineasta, ocorreria através de uma tentativa de fazer visíveis realidades abstratas, tais como o capital, a opressão de classe, e principalmente a massa como agente coletivo dos novos eventos históricos (BUCK-MORSS, 2006, p. 21).

O método adotado pelo cineasta para fazê-lo é a montagem. Em referência a esse método, Christoph Türcke²⁹ (2010), um filósofo contemporâneo, afirma que

A montagem é para Eisenstein exatamente o ponto em que o filme pode tornar-se imediatamente combativo, no qual ele adquire a força de um trator, que ara a consciência do espectador no sentido do ponto de vista de classe desejado. Para isso, porém, **é necessário também que se encene conscientemente como choque o solavanco inevitável que o corte da imagem produz [...]**. ‘Mas aquilo que precisamos não é a observação, e sim a ação. Não precisamos de nenhuma câmera-olho, e sim de uma câmera-punho. O filme soviético tem de tamborilar sobre o crânio!’ (p. 230, grifo nosso).

Segundo o filósofo, as fotografias imobilizadas, colocadas em uma determinada sequência, produzem a sensação de movimento característica do cinema; o choque reside no corte: através dele é solucionada a problemática de que não se pode obter uma imagem total da realidade, visto que isto seria insuportável aos espectadores, cuja atenção não é preparada para tal. Türcke (2010) afirmará existir aí uma potencialização do choque imagético, ainda embrionário, ocasionado pela fotografia, visto que a imagem cinematográfica é delineada pelo solavanco da imagem em movimento que, em uma continuidade simulada, vence a característica enrijecida da fotografia (p. 229).

O “ponto de corte”, no filme, ocorre através da montagem, que, sob a ótica eisensteiniana, seria o ponto em que o filme assume um papel associativo. Eisenstein via aí uma

²⁹ É de extrema relevância deixar claro que o núcleo teórico que sustenta a argumentação de Türcke toma como base diversos conceitos freudianos – como o próprio choque e a compulsão à repetição –, residindo aí o alicerce de sua teoria. Embora o filósofo também se fundamente no conceito de Esclarecimento, cunhado por Adorno & Horkheimer (1985), nas análises de Walter Benjamin, e em análises neurofisiológicas e filosófico-teológicas para abordar o conceito de sensação desde sua proto-história (dentre outros campos e autores da filosofia, de importância vital para o desenvolvimento de sua tese), seria uma questão cara para nossa pesquisa abordar toda a extensão de sua obra – devido à complexidade daquilo que Türcke desvenda em suas análises. A obra do filósofo, neste sentido, merece ser estudada com maior atenção e cuidado em pesquisas destinadas especificamente para este fim. Por isso, neste trabalho tomaremos o conceito de choque decifrado por Türcke, abarcando o núcleo teórico utilizado para seu desenvolvimento, bem como aquilo que o autor identifica como consequência e resultado de uma sociedade excitada.

possibilidade estética e política. No entanto, TÜRCKE identifica um rompimento com essa possibilidade: “[...] não é mais por causa do caminho certo da revolução, e sim por conta dos índices mais altos de audiência [...] sobre isso matutam os filmadores de comerciais” (p. 231).

Outrora pensado como meio para a potencialização de certo tipo de reflexão voltado para proporcionar ao espectador elementos que o fizessem despertar para as ideias veiculadas pelo cineasta, a apropriação do choque no filme, segundo TÜRCKE (2010), caminha na contramão da proposta supracitada para ter como ponto de partida e ponto de chegada o “olhe aqui” que caracteriza o panorama de hiperinflação imagética discutido pelo filósofo, que sentencia então que “O choque imagético não é mais foco de uma visão de mundo revolucionária especial, e sim apenas de uma forma de intuição geral: a da sensação” (p. 231).

Franco (2012) explica que, na perspectiva de TÜRCKE, o choque imagético atua no sistema nervoso humano como “um excitante ministrado em doses mínimas”; o cinema – e posteriormente as imagens *high-tech* – teriam como diretriz a produção de “imagens-anestésiantes”, que estimulariam o hábito de ver cenas intensas, carregadas e saturadas de estímulos, densas de velocidade, capazes de fazerem os sentidos perderem o fôlego, tomados por uma vertigem radical, alucinatória. Tais imagens permitem o desenvolvimento, segundo TÜRCKE, de um tipo de percepção que nota apenas aquilo que se encaixa nestas categorias, tornando o sensorio “viciado” no consumo desse tipo de “anestésiante”. Nas palavras de Franco (2012, p. 12):

[...] suas imagens e sequências de imagens devem ser espetaculares, inebriantes, carregadas de efeito, semelhantes a um pico ou a um trago. A exploração de efeitos especiais permite a produção de imagens cada vez mais impactantes, surpreendentes, chocantes. Entretanto, o que conta aqui não é a busca de originalidade ou o caráter inaudito delas, mas sua velocidade e capacidade de choque, de arrepiar a pele e a carne do espectador. Esse tipo de cinema bem mereceria ser denominado de cinema da cultura da adrenalina, que muito teria a revelar sobre a cultura e a sociedade atuais.

TÜRCKE (2010) afirma que a invenção do filme, especificamente, marca uma ruptura de época – uma imposição que exige demais dos olhos e do poder humano de percepção, e que continua cada vez mais proeminente em um contexto onde os choques imagéticos são violentamente permanentes. Instaurando um regime de atenção global, com o advento do filme “[...] a ‘máquina de imagens’ assumiu as sequências de percepção” (p. 276). Diferente da fotografia, onde a paralização do instante é consumada exclusivamente através da imagem –

enquanto um “grito ótico mudo” –, o filme é desenvolvido com base em choques compostos por milhares de picadas óticas, que ofuscam o sensorio humano aos solavancos e acarretam como sintoma a dessensibilização gradual das formas de percepção e de abstração.

A imaginação técnica “[...] age como um golpe óptico que emite para o espectador um ‘atenção’, ‘presta atenção’, ‘olha aqui’, aplicando-lhe uma pequena injeção, uma carga mínima de adrenalina; a sua atenção é desgastada exatamente por ser estimulada constantemente” (2010, p. 289). Tais golpes exercem seu poder através da repetição – e, aqui, trata-se de uma repetição que se corporifica enquanto função mecânica, não humana, que, aos poucos, torna aquilo que era insuportável em suportável, ordinário, compreensível –, onde imagens de uma intensidade quase alucinatória atingem o espectador: “Ele as vê querendo ou não através do olho mecânico de uma câmera que não conhece a diferença entre alucinação e representação” (TÜRCKE, 2010, p. 289).

A partir desta imaginação técnica, não apenas o filme, mas os aparatos audiovisuais que dele derivam promovem um novo tipo de relação com a realidade; para TÜRCKE (2010), trata-se de uma experiência limitada àquilo que é sensacional. A ideia de “sensação”, antes designada para a percepção do comum, advém de transformações intrincadas ao desenvolvimento dos aparatos supracitados; desta forma, ela passa a ser pensada como percepção do incomum para, na contemporaneidade, igualar-se a esse incomum. Enquadradas como mercadorias adequadas à lógica da competição, essas imagens são tratadas, pelo mercado, enquanto produtos que necessitam de um tratamento estético voltado para causar o choque – visto, neste contexto, como uma arma. É através desta arma que a sensação passa, cada vez mais, a condizer com o incomum.

A discussão que intentamos levantar nesta seção do trabalho está longe de abranger a complexidade da temática em questão, visto a infinidade de abordagens e de desdobramentos que aqui poderiam ser tratados. O choque imagético não constitui o objeto central de nosso trabalho, e consideramos que a amplitude do debate foge de nosso escopo. Conscientes da limitação da análise aqui apresentada, vemos relevância em desvelar os elementos aqui apresentados em função da especificidade e da complexidade deste mecanismo – tanto nos termos de sua produção e atuação, quanto na relação com os sujeitos –, que inevitavelmente nos exigiu maior atenção dentro do debate sobre a indústria cultural: a presença de choques cada vez mais intensos marca o panorama daquilo que delinea o presente estado de intensificação da tendência já identificada por Adorno & Horkheimer na década de 1940.

A tese sobre a indústria cultural, como vimos, deixa como legado uma série de elementos fundamentais para refletirmos sobre a atualidade das formas de produção e veiculação de mercadorias travestidas de bens culturais, bem como sobre a estrutura e o desenvolvimento deste sistema no qual as imagens em movimento – veiculadas, na época em que Adorno e Horkheimer registraram sua tese, predominantemente nas salas de cinema – já eram vistas como suporte para novas formas de percepção. Esta nova sensibilidade, para os autores, implica no fim da individualidade e da autonomia dos sujeitos, bem como no torpor de seus sentidos.

Um dos principais procedimentos utilizados para efetuar esse aprisionamento dos sentidos e tornar, de fato, os sujeitos resignados diante de seu próprio estado de reificação é, na perspectiva de Adorno & Horkheimer (1985), nomeado de “confiscação do esquematismo”:

Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê a priori o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si. Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir. [...] a linguagem e os gestos dos ouvintes e espectadores, até mesmo naquelas nuances que nenhum método experimental conseguiu captar até agora, estão impregnados mais fortemente que nunca pelos esquemas da indústria cultural. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 83/138)

A confiscação dos esquemas de percepção dos sujeitos pelos mecanismos da indústria cultural, segundo Adorno & Horkheimer (1985), remete à perspectiva kantiana sobre o entendimento, a sensibilidade e a razão, que, para os autores, são tomados de forma apriorística pelos esquemas da indústria. Por ser “[...] o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao consumidor” (LOUREIRO, 2006, p. 49), este mecanismo será abordado de forma mais detalhada na seção que segue.

2.1.2. Esquematismo e captura dos sentidos

No capítulo *A indústria cultural: o Esclarecimento como mistificação das massas*, Adorno & Horkheimer (1985) inferem diferenças significativas entre aquilo que foi desvelado por Kant (1987) a respeito do esquematismo e o que dele foi feito na indústria cultural; na afirmação de sua confiscação está implicada a ideia de que os produtos padronizados tendem a se tornar o modelo para todas as relações entre os sujeitos e o mundo ao fornecer a chave para a interpretação e percepção dos fenômenos – sendo esta absolutamente resignada e conservadora. Nas palavras dos autores:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma deveria atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo hoje está decifrado. Se também o planejamento do mecanismo por parte daqueles que agrupam os dados é a indústria cultural e ela própria é coagida pela força gravitacional da sociedade irracional – apesar de toda racionalização –, então a maléfica tendência é transformada por sua disseminação pelas agências do negócio em sua própria intencionalidade tênue. Para o consumidor, não há já nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquema da produção (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Para compreendermos o escopo dessa afirmação, é necessário que retomemos aquilo que para Kant (1987) constitui a faculdade que promove a ligação das nossas percepções sensíveis com os conceitos que se encontram em nosso entendimento, proporcionando o conhecimento propriamente dito. Duarte (2003, p. 446), pesquisador que tematiza esse mecanismo com profundidade, nos explica que, para Kant, não é possível que a consciência humana conheça os objetos em si, mas apenas os fenômenos.

O conhecimento humano, para Kant, só ocorre através da relação dos indivíduos com os dados empíricos pela mediação de uma estrutura lógica que organize esses dados: “Aquilo que se recebe da *sensibilidade* é ordenado segundo categorias do *entendimento*”. Assim, no plano do entendimento as categorias seriam aplicáveis mediante formas de espaço e tempo (LOUREIRO, 2006, p. 50).

Ainda que a imaginação seja, segundo Kant (1987, p. 100), uma instância intermediária entre a sensibilidade e o entendimento, ela não é, por si só, suficiente para realizar a requerida

mediação entre ambas as faculdades, porque falta às imagens produzidas em nosso espírito, mediante a síntese da imaginação, algo que as torne comensuráveis em categorias. Para que essa relação ocorra de fato, é necessário que um terceiro elemento atue ajustando os dados da sensibilidade à compreensão humana:

Então é claro que deve haver um terceiro elemento que seja homogêneo, de um lado, com a categoria e, de outro, com o fenômeno, tornando possível a aplicação da primeira ao último. Esta representação mediadora deve ser pura (sem nada de empírico) e não obstante de um lado intelectual, e de outro sensível. Tal representação é o esquema transcendental. [...] O esquema é em si mesmo sempre só um produto da capacidade de imaginação. Todavia, na medida em que a síntese desta não tem por objetivo uma intuição singular, mas só a unidade na determinação da sensibilidade, o esquema distingue-se da imagem (KANT, 1987, p. 100/101).

Deste modo, o esquema atua justamente entre a categoria e o fenômeno, para que se torne possível aplicar aquilo que foi apreendido pela sensibilidade ao entendimento. Ao passo que é a sensibilidade que recebe os dados das impressões empíricas, o entendimento – enquanto estrutura lógica – organizará as sensações a partir de suas próprias categorias. O esquema transcendental, atuando entre estes, tem a função de organizar a recepção desses primeiros dados – através da conceituação das imagens apreendidas. Esquematismo é o nome que se dá ao procedimento através do qual o entendimento opera com esses esquemas (LOUREIRO, 2006, p. 49).

Portanto, os conceitos fundamentam-se não em imagens, mas sim em esquemas, visto que no plano dos conceitos o entendimento assume papel mais relevante – já que a faculdade cognitiva imaginativa é demasiado próxima da sensibilidade para que possa executar essa tarefa. Em outras palavras, o esquema resolve o problema da impossibilidade de um relacionamento direto entre o material empiricamente recebido pela sensibilidade e as capacidades conceituais do entendimento, atuando enquanto mediação entre estes (DUARTE, 2003, p. 447).

Duarte (2003, p. 448) infere a importância da temporalidade na constituição do esquema – sendo esta ao mesmo tempo condição formal para a apreensão da multiplicidade pelo sentido interno e pertencente à mesma natureza que a categoria, considerando que sua universalidade repousa sobre uma regra *a priori*: “Por isso será possível uma aplicação da categoria aos fenômenos mediante a determinação transcendental do tempo, a qual, como esquema dos

conceitos do entendimento, mediatiza a subsunção dos últimos sob a primeira” (KANT, 1987, p. 198). Dito de outro modo:

Essa relação do esquematismo com o tempo é de enorme importância, pois, como se sabe, ele é, como forma do sentido interno, uma condição geral da receptividade das impressões sensíveis e, ao mesmo tempo – na medida em que é a intuição do estado interno do sujeito –, uma essencial precondição da síntese originária da apercepção, realizada pelo entendimento. (DUARTE, 2003, p. 448).

Zuin (2003) explica que Kant destaca a função dos esquemas de conceitos puros de entendimento no processo da construção do significado dos objetos empíricos por meio de fundamentos universais de síntese, sendo este um processo que ocorre *a priori*. É deste modo que os fenômenos tornam-se apropriados para a conexão completa através de uma *experiência*: “[...] é no conjunto de toda a experiência possível que residem todos os nossos conhecimentos, e é na referência universal a tal experiência que consiste a verdade transcendental que precede e torna possível a vida empírica” (KANT, 1987, p. 103).

Se o esquematismo permite a percepção dos fenômenos, sendo este um processo *a priori*, Zuin (2003, p. 151) afirma que este só ocorre na relação com o sujeito, visto que em sua consciência é que são preparados os dados imediatos para serem ajustados ao sistema da razão. Entretanto, o autor questiona, segundo Adorno & Horkheimer (1985), as bases do esquematismo da indústria cultural, “[...] que já fornece, antecipadamente, os estímulos necessários para as conformações específicas das nossas representações” (ZUIN, 2003, p. 151).

Quando Adorno & Horkheimer (1985, p. 117) identificam que o esquematismo é tomado do sujeito pela indústria, passando a constituir o primeiro serviço que esta nos disponibiliza, isto não significa nada menos do que a reprodução da reificação no nível de nossas capacidades mais subjetivas, de modo a predeterminar nossa forma de compreensão da realidade. Isto significa que as categorias apriorísticas de entendimento, em que a reciprocidade das percepções ordenadas pela intuição sensível espaço-temporal deveria ocorrer pela mediação dos esquemas transcendentais, agora é tomada pela indústria cultural – que se torna o *a priori* de nossa percepção. Neste sentido, Zuin (2003, p. 151) nos traz os seguintes questionamentos:

Mas e quando nossas percepções são condicionadas a ponto de praticamente ser exaurida essa participação decisiva do sujeito na configuração do significado

dos objetos? E quando a própria alma do sujeito já se encontra decifrada, ou melhor, cifrada, uma vez que a lógica do fetiche da mercadoria penetra suas entranhas de tal modo que suas representações e respectivos comportamentos serão regidos pelo caráter venal, como se fossem exclusivamente mercadorias?

Com isso, torna-se possível compreender porque hoje “o segredo está decifrado” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 116): ao tomar esse mecanismo, a indústria cultural passa a condicionar a percepção da realidade em geral através da racionalidade – em seu sentido puramente instrumental –, colocando os sujeitos acima de tudo a serviço da valorização do capital através da antecipação da compreensão de seus próprios esquemas para o campo da intuição sensível.

Para Loureiro (2006, p. 151), “[...] a apropriação desse conceito por Adorno e Horkheimer ocorre no sentido de decifrar a dinâmica e o funcionamento da indústria cultural”, especialmente naquilo que diz respeito aos seus efeitos sobre os espectadores. O esquematismo na indústria cultural amortiza a faculdade de associar o conteúdo daquilo que é percebido, num primeiro momento, às representações mais universais. O autor qualifica que esse mecanismo caracteriza uma “educação estética a partir do mercado”, em que os indivíduos têm sua compreensão de mundo e seus sentidos formatados em acordo com a lógica mercadológica, sendo por meio desta “[...] e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, sub judice, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta deste” (SOARES, 2002, p. 11).

O cinema, nesta situação, atua na dinâmica através da organização de sua produção, fundamentada na antecipação das reações dos espectadores: “Kant antecipou de modo intuitivo o que somente Hollywood realizou conscientemente [...]” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 83). Isso significa que suas imagens são pré-concebidas de modo a anteceder os esquemas de percepção dos sujeitos, o que oblitera a necessidade de qualquer raciocínio, visto que o próprio filme se encarrega de fornecer os esquemas através das mensagens, dos clichês narrativos, do tipo de montagem, dos protocolos estéticos, enfim, de todas essas *camadas* que permitem ao público uma reação automática e imediata.

Portanto, o esquema que medeia a apreensão sensível e, conseqüentemente, o entendimento, pode ser nomeado de indústria cultural, cujo principal mecanismo é a imposição de seus próprios esquemas de comportamento e compreensão de mundo. Utilizando a oferta de

produtos que se mostram sempre os mesmos, ela “[...] reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (ADORNO, 1986, p. 95), perpetuando uma situação de heteronomia que não é percebida como tal. É importante ressaltar que o conceito de indústria cultural se perfaz por várias mediações, relacionadas ao mercado cultural, ao significado da arte nesse contexto, à distância entre mercadoria e obra de arte, à técnica intrínseca aos produtos e também à dinâmica subjetiva correspondente. É a esta última mediação que a discussão sobre o esquematismo se refere.

Para Duarte (2003, p. 449), o custo da confiscação do esquematismo aos sujeitos é a regressão de seus sentidos. Em detrimento de uma relação sensível com o mundo, as experiências constituem relações residuais da vida que lhes foi roubada. Nas palavras do autor: “[...] esse processo é uma espécie de ‘pedagogia dos sentidos’, através da qual *as pessoas veem e ouvem apenas aquilo para o que elas estão programadas para ver e ouvir*” (grifo nosso). Nesta situação, pensamos ser viável questionar: quais sequelas desta formatação resvalam especificamente em nossa capacidade de *ver*?

2.1.3. Os aparatos audiovisuais e a “regressão da visão”³⁰

Na seção anterior voltamos nossos olhos para o mecanismo utilizado pela indústria cultural para efetivar a coação de nossos sentidos. É estritamente necessário, no entanto, que não deixemos de lado uma análise mais específica daquilo que resulta dessa apropriação *apriorística* de nossas formas de percepção da realidade, e que nos torna meio para a manutenção de sua própria estrutura enquanto sistema. Considerando esse fator, nesta seção nosso objetivo consiste em analisar as particularidades dos efeitos ocasionados aos sujeitos pela sua formatação enquanto “espectadores” – efeitos que, como estilhaços, ferem nossa capacidade de enxergar, de fato, aquilo que está além do imediato.

Vimos até aqui que através da veiculação de bens que, em essência, são padronizados, a indústria cultural promove uma educação estética a partir do mercado e que as relações de troca são veiculadas enquanto verdade desse sistema. O filme, como pontuamos, ocupa posição central

³⁰ A ideia de “regressão da visão” a qual nos referimos é uma analogia ao conceito de “regressão da audição”, criado por Adorno em seu famoso ensaio intitulado *O fetichismo na música e a regressão da audição*, de 1938.

nessa lógica. Através da veiculação de mensagens por ela efetivada, a indústria cultural manifesta sua ideologia por meio do entretenimento.

Suas formas de ação, contemporaneamente, foram intensificadas graças à ubiquidade de aparatos como a televisão comercial e o vídeo experimental que, eficazmente, mostram-se como principal suporte da hibridização que caracteriza as formas de produção audiovisual. Tais aparatos tornam a estrutura em camadas do filme ainda mais difusa frente àquilo que foi identificado por Adorno: a presença de choques, cada vez mais intensos, marca o panorama daquilo que delinea o presente estado de intensificação da tendência identificada pelo filósofo. Nesta situação, os sujeitos *veem* e *ouvem* apenas os produtos que estão programados para verem e ouvirem.

Maia (2014) destaca que a relação dos sujeitos com os aparatos se inicia com algumas das propriedades que Adorno qualificou como sendo típicas da relação entre os ouvintes e a música: “Como os ouvidos não tem pálpebras, o sujeito está indefeso em relação a ela, tal como *os olhos hoje se encontram indefesos em relação às imagens*” (p. 234, grifo nosso). Especificamente,

A diferença antropológica entre o ouvido e o olho decorre de seu respectivo papel histórico enquanto ideologia. O ouvido é passivo. O olho é coberto pela pálpebra; é preciso abri-lo. O ouvido acha-se aberto; não tem de dirigir-se tão atentamente a estímulos, senão que precisa, antes do mais, deles se proteger (ADORNO, 2011, p. 131 apud MAIA, 2014, p. 234).

Segundo Maia (2014, p. 235), a essência da distinção entre olho e ouvido reside no caráter não conceitual do segundo, considerando que a capacidade de ouvir não teria seu desenvolvimento ligado diretamente aos processos de produção e racionalização dos sons. No entanto, a racionalização e a reprodutibilidade da música, no panorama da indústria cultural, passam a advir do crivo da irracionalidade a ela imposta, devido a sua apropriação também enquanto mercadoria: embora olhos e ouvidos sejam mediados socialmente e ligados indissociavelmente aos processos sociais de produção, a razão ocidental relegou o segundo a um plano secundário. Tal situação, segundo o autor, torna obsoleta a qualidade não-conceitual do ouvido, adaptando os ouvintes à *ratio* do trabalho alienado. Em relação ao panorama das imagens, o autor indica que

Talvez, a inflação de imagens e seu caráter de fluxo contínuo e tendencialmente totalizante remetam ao mesmo fenômeno descrito por Adorno em relação aos sons. Assim, apesar dos riscos de generalizar algo típico do ouvido para os olhos, é interessante observar o que Adorno aponta como característico da função ideológica da música na indústria cultural (MAIA, 2014, p. 235).

Compartilhando desta perspectiva, traremos em nossa análise alguns elementos da crítica musical adorniana que nos permitam pensar em possíveis aproximações entre aquilo que o filósofo viu como consequência da fetichização da música no panorama da indústria cultural e a relação espectador-aparato audiovisual. É relevante enfatizar que não temos pretensão alguma de estabelecer relações imediatas entre as qualidades do olho e do ouvido; considerando o risco já identificado por Maia (2014), pretendemos aqui levantar alguns pontos que possam ser úteis à reflexão sobre a regressão dos sentidos, em especial a regressão de nossa visão no atual panorama.

Já em 1938, em seu ensaio *O fetichismo na música e a regressão da audição*, Adorno identificou a coisificação da música e a regressão de nossa capacidade de ouvir. Nogueira (2012) explica que as questões abordadas neste ensaio estão imbricadas ao conceito de indústria cultural, visto que Adorno as analisa enquanto consequências desse processo já em andamento: “Adorno deixa claro que estas não são questões que dizem respeito apenas à arte, pois atingem o homem em vários aspectos de sua existência” (NOGUEIRA, 2012, p. 97).

Um dos aspectos abordados pelo filósofo é a questão do gosto. Adorno (1975) inicia o ensaio supracitado pontuando que, embora a crítica à regressão do gosto musical seja antiga, o próprio conceito de gosto já foi superado, visto que a existência de um indivíduo com liberdade de escolha encontra-se limitada pela égide do mundo administrado. Nas palavras do autor:

[...] toda vez que a paz musical se apresenta perturbada por excitações bacânticas, pode-se falar em decadência do gosto. [...] Contudo, assim como não se pode qualificar de dionisíaca a consciência musical contemporânea das massas, da mesma forma pouco têm a ver com o gosto artístico em geral as mais recentes modificações dessa consciência musical. O próprio conceito de gosto está ultrapassado (ADORNO, 1975, p. 173).

Como já elucidado, sob o véu da indústria cultural efetiva-se o objetivo de produzir artefatos essencialmente subsidiados pela uniformidade e pela padronização. A escolha dos sujeitos, nesta situação, inexistente – considerando que, além de escolherem sempre pelo mesmo, a

própria existência dos sujeitos torna-se problemática devido à precariedade e à subsunção de sua subjetividade aos ditames em vigência. Consequentemente, torna-se impossível ao indivíduo efetuar uma escolha (ADORNO, 1975, p. 173).

O valor atribuído à música – que permite a suposta escolha –, nesta situação, se dá em função de sua veiculação. Em outras palavras, o critério identificado por Adorno através do qual o “gosto” é expresso está associado ao nível de sucesso do produto: “Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase o mesmo que reconhece-lo” (ADORNO, 1975, p. 173). Assim, a ideia de “predileção”, para Adorno, se prende ao simples fato de um detalhe biográfico ou à situação concreta em que a música é ouvida.

O declínio do gosto, deste modo, está ligado ao declínio do próprio valor musical, considerando que a música ligeira ou de entretenimento se opõe ao rigor da música séria, tanto em termos de produção como de veiculação – a primeira é produzida para as massas e “[...] proveniente da indústria cultural, que tem como objetivo o lucro e não o aprimoramento da linguagem artística” (NOGUEIRA, 2012, p. 101). Adorno (1975, p. 174) ressalta que, ao entreter os sujeitos, a música ligeira contribui para o seu emudecimento e para a sua incapacidade de comunicação.

A distinção entre música séria e música ligeira feita por Adorno está ligada ao caráter de entretenimento da segunda, sendo a standardização o fator decisivo dessa diferenciação. A estrutura da música ligeira é padronizada até mesmo quando tenta desviar-se desse padrão; seus detalhes mostram-se idênticos. Nogueira (2012, p. 102) ressalta que o contraponto feito por Adorno entre o entretenimento e o emudecimento é válido, pois “[...] fica no senso comum a impressão de que a música de massa promove a participação, a euforia. Olhando a contrapelo, Adorno reitera que esse aparente lazer ingênuo embota a capacidade de julgamento e, no limite, promove o silenciamento”.

Com a música séria, por sua vez, ocorre o movimento contrário, pois cada detalhe deriva seu sentido musical da totalidade da peça, concretizando uma relação viva entre as partes e o todo. Deste modo, é a totalidade que permite discernir o sentido das partes; é a ela que deve ser remetido o sentido, e não a detalhes isolados. Na música ligeira a totalidade não é afetada caso algum detalhe seja alterado, uma vez que toda sua estrutura não passa de um automatismo: os detalhes são substituíveis à maneira de uma engrenagem maquinal. Para Adorno, a sumária

diferença entre a natureza das peças musicais reside no fato de que, na música séria, o detalhe contém o todo, enquanto na música ligeira essa relação é meramente acidental.

Se até aqui observamos a forma com que as diferenças estruturais na música relacionam-se com os sujeitos – considerando que a estrutura característica da música ligeira demonstra sua conversão em artefato da indústria cultural, veiculado sob o aspecto de entretenimento –, é possível estabelecer certo contato entre esta análise e aquilo que Adorno desvendou sobre a estrutura do filme. O filósofo dá destaque para o processo de fetichização da música, em que as categorias que caracterizavam sua autonomia lhe foram usurpadas. Como enfatizado por Maia (2014), “A música, algo inútil e desnecessário é transformado em algo útil e necessário mediante uma *fetichização* do material” (p. 235). O filme, por sua vez, não passou por esse processo por já ter nascido, segundo a análise adorniana, a partir de uma técnica extrínseca que inevitavelmente o insere na esfera da mercadoria. A técnica cinematográfica – apta a capturar e reproduzir imagens –, portanto, carrega inerentemente as características que Adorno afirma, na música, terem sido fruto de um processo de fetichização.

Não obstante, música ligeira e filme possuem no entretenimento seu meio de sobrevivência. Observando atentamente, tal premissa se reflete na questão do gosto: se é impossível ao ouvinte fazer uma escolha entre diversas peças musicais, sendo seu “gosto” traduzido em mero reconhecimento, é possível estender essa colocação aos produtos audiovisuais – os discos ou o cantor de sucesso, como citados por Adorno, podem ser equiparados, neste campo, com os filmes de maior notoriedade, os vídeos mais acessados no *youtube* ou com os programas de maior audiência veiculados pela televisão.

Os aparatos audiovisuais, por sua vez, são veiculados por meio de sistemas que, contemporaneamente, inserem as imagens em um regime de fluxo total, onde se torna inexequível aos sujeitos se desligarem daquilo que lhes é mostrado. Embora Adorno tenha afirmado que os olhos possuem pálpebras e podem ser fechados, diferente dos ouvidos, encontramos-nos em um panorama onde a hiperinflação imagética nos rouba esta defesa. Considerando a constatação de Christoph Türcke, que se presta à análise da “sociedade excitada” (TÜRCKE, 2010), as imagens veiculadas no atual estado de desenvolvimento gritam em tempo integral por nossa atenção, utilizando os choques imagéticos como principal arma.

Adorno (1975), já em 1938 – antes mesmo de sua análise da indústria cultural, feita posteriormente em *A Dialética do Esclarecimento* –, relaciona a regressão do gosto dos ouvintes à utilização padronizada de esquemas que, pretensamente, “enfeitiçam” os sentidos:

Nas queixas usuais acerca da decadência do gosto, há certos motivos que se repetem constantemente. Tais motivos estão presentes nas considerações rançosas e sentimentais dedicadas à atual massificação da música, considerando como uma ‘degeneração’. O mais pertinaz é o do encantamento dos sentidos (ADORNO, 1975, p. 174).

A capacidade de ouvir é afetada pela fetichização da música, que torna os ouvidos dóceis ao tipo de produção veiculado pela indústria cultural. O consumidor, nesta situação, é formatado por um sistema que vê na regressão da audição um mercado conveniente aos seus interesses, pois ouve-se a música conforme o esquema estabelecido *a priori*. Nas palavras de Adorno:

Os ouvintes perdem com a liberdade de escolha e com a responsabilidade não somente a capacidade para um conhecimento consciente da música – que sempre constitui prerrogativa de pequenos grupos – mas negam com pertinácia a própria possibilidade de se chegar a um tal conhecimento. Flutuam entre o amplo esquecimento e o repentino reconhecimento, que logo desaparece de novo no esquecimento. Ouvem de maneira atomística e dissociam o que ouviram, porém desenvolvem, precisamente na dissociação, certas capacidades que são mais compreensíveis em termos de futebol e automobilismo do que com os conceitos da estética natural. [...] o seu primitivismo não é o que caracteriza os não desenvolvidos, e sim o dos que foram privados violentamente de sua liberdade. (ADORNO, 1975, p. 188).

Adorno (1975) deixa claro que a privação de liberdade faz com que os sujeitos sintam-se ilusoriamente participantes do sistema, através de suas escolhas, quando, em realidade, “[...] os ouvintes e consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente” (p. 177). É através dessa identificação – que nunca é completa e carece de um constante esforço de auto-engano – com os fetiches lançados no mercado que se produz o mascaramento de seus esquemas, ao passo que os ouvintes adentram o sistema sem manifestar o desejo de sair.

Da mesma forma que os ouvintes identificam-se com os fetiches através das músicas de sucesso, o espectador identifica-se com o filme através dos clichês por ele veiculados. Tais

clichês, que possuem uma aparente transparência, são vendidos com a finalidade de gerar nos sujeitos a ideia de que as cenas expressas no filme – produto adquirido através da “livre” escolha – retratam algo que integra seus desejos, seus sentimentos. Como explicitado no seguinte trecho:

A decepção da esperança de ganhar a viagem em torno do mundo corresponde à exatidão as regiões que se atravessariam durante a viagem. O que se oferece [no filme] não é a Itália, mas a prova visível de sua existência. O cinema pode se permitir mostrar Paris, onde a jovem norte-americana pensa realizar suas aspirações, como uma paisagem erma e desolada, a fim de empurrá-la ainda mais inexoravelmente para o jovem e vivo compatriota, que ela poderia ter conhecido em casa. Que tudo isso continue, que o sistema – mesmo em sua fase mais recente – reproduza a vida daqueles que o constituem, ao invés de eliminá-los logo, é mais uma razão para que se reconheça seu sentido e seu mérito (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Destarte, os espectadores flutuam entre o reconhecimento e o posterior esquecimento daquilo que foi assistido, visto a infinidade de produtos semelhantes que surgem para “representar” seus desejos, da mesma forma que os ouvintes digerem as músicas padronizadas neste mesmo processo. Ambos os sentidos – *audição* e *visão* – distanciam-se de uma relação consciente com os aparatos que lhes são peculiares, caracterizando a regressão identificada por Adorno. Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008) explicam que, para Adorno, os sentidos regredidos expressam a permanência em um estado infantil: “Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhe foi oferecido” (p. 143).

A regressão desses sentidos tem como consequência, ainda, a desconcentração. Adorno (1975) infere que esta constitui o modo de comportamento perceptivo através do qual os ouvintes se preparam para o constante esquecer e recordar das músicas de massa. Se os produtos estandardizados “[...] não permitem uma audição concentrada sem se tornarem insuportáveis para os ouvintes, estes, por sua vez, já não são absolutamente capazes de uma audição concentrada” (p. 190). Ao passo que se torna perceptivamente impossível manter a concentração durante a peça musical, os ouvintes entregam-se ao produto, deixando-o “fluir” livremente, e permitindo-se divagar enquanto o som é executado.

A percepção desconcentrada da música identificada por Adorno também cabe ao espectador. O próprio filósofo afirma que “A observação de Walter Benjamin sobre a percepção de um filme em estado de distração também vale para a música ligeira” (ADORNO, 1975, p.

190). Com essa colocação, entendemos que Adorno quer enfatizar que a estrutura e totalidade do filme parecem ser adequadas à percepção desconcentrada – havendo aí uma diferenciação daquilo que ocorre na música, pois nela a desconcentração torna impossível a apreensão de sua totalidade, permitindo apenas a relação do ouvinte com atrativos particulares, como os estilos. Retomamos a ideia de que, diferente do filme, onde os estilos e os clichês são parte de sua composição, na música a relação direta dos ouvintes com os elementos particulares acontece devido à sua fetichização. É neste sentido que Adorno afirma que a regressão do ouvinte expressa sintomas semelhantes àqueles apresentados pelos espectadores do cinema – sintomas que exprimem características inerentes àquele que assiste:

A sua adesão entusiasta às músicas de sucesso e aos bens da cultura deprimidos enquadra-se no mesmo quadro de sintomas dos rostos, de que já não se sabe se foi o filme que os tirou da realidade, ou a realidade do filme; rostos que abrem uma boca monstruosamente grande com dentes brilhantes, encimada por dois olhos tristes, cansados e distraídos. Juntamente com o esporte e o cinema, a música de massas e o novo tipo de audição contribuem para tornar impossível o abandono da situação infantil geral (ADORNO, 1975, p. 188).

Quando questionamos, neste trabalho, quais sequelas da apreensão de nossas formas mais subjetivas de percepção podem ser encontradas no sentido que nos permite enxergar, nos referimos a muito daquilo que Adorno identificou também como um aspecto regressivo da capacidade de ouvir. Logicamente, existem outros aspectos da crítica musical adorniana que podem ser correlacionados ao torpor dos sentidos gerado pela indústria cultural; porquanto, não temos a intenção de esgotar essa discussão. Nosso intuito, nesta seção, residiu em trazer a baila questões que nos permitissem pensar a regressão dos sentidos em aspectos mais específicos, especialmente no que tange aos processos que caracterizam a forma com que os indivíduos se relacionam com o filme.

Uma constatação que nos indica um interessante ponto de reflexão sobre o que acabamos de discorrer é feita por Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008): os autores afirmam que em *Por que é difícil a nova música*, ensaio escrito por Adorno em 1968, o filósofo faz referência ao artigo de 1938 onde introduz o conceito de “regressão da audição”, afirmando que “[...] então não se referia a uma ‘regressão generalizada do ouvir’, mas à ‘audição de pessoas regredidas’, desmesuradamente acomodadas, nas quais a formação do ego foi deficiente, pessoas em que prevaleceu a adaptação ao coletivo em detrimento da percepção autônoma” (p. 144). Isso

implica que ao se referir à regressão do ouvir, Adorno não se referia a um padrão de audição que tenha caído um nível a baixo, mas sim a um deslocamento na relação com o produto, que a partir de então tem em um dos polos um ouvinte inadequado, reificado.

Considerando as devidas distinções, quando nos referimos à regressão da capacidade de enxergar nos referimos às implicações para os sujeitos da tendência identificada por Adorno: um sujeito tornado objeto, que tem sua visão autônoma dilacerada pelos ditames de um panorama que delinea seu conformismo. Aqui está, de fato, a regressão da visão: na debilidade do indivíduo, ao desprender-se de qualquer julgamento ou qualquer reflexão quando “assiste” – ao filme, à televisão, ou a qualquer outro aparato que lhe permita distrair-se. A ausência de julgamento, que perpassa as categorias relacionadas por Adorno em sua análise da regressão da audição – categorias como o declínio do gosto e a desconcentração –, nos permitem refletir sobre a forma com que a educação dos sentidos legitimada pela indústria cultural constitui um padrão formativo intensamente eficaz, principalmente em um cenário onde a veiculação do audiovisual constitui seu alicerce.

Nesta situação, Adorno constata que a necrose da Formação autônoma e da capacidade de reflexão crítica tem, como uma de suas facetas, a regressão dos sentidos. Novamente, tomamos uma constatação de Loureiro (2006):

Tendo como pano de fundo essa realidade, percebe-se que a promessa de uma formação humana emancipada e esclarecida se esvai. O Esclarecimento desiste de sua própria realização e se converte em enganação das massas. Eis porque Adorno insiste em afirmar que o produto mais nefasto da indústria cultural é a negação da formação, é a antidesmistificação; pois, quanto mais progride a dominação técnica, mais se assiste ao engodo das massas e ao tolhimento da consciência dos indivíduos (p. 53).

Se a formação de indivíduos capazes de decidir e julgar conscientemente não se efetiva, é um sinal de que encontramos-nos imersos naquilo que se converteu, segundo Adorno, em semiformação, e seus sintomas “[...] se fazem observar por toda parte” (ADORNO, 2010, p. 8) – especialmente nos recônditos de nossa subjetividade.

2.2. A reprodução do filme na educação escolar: entre a semiformação generalizada e a reeducação dos sentidos

2.2.1. A formação cultural convertida em semiformação

É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação
(ADORNO, 2003, p. 140).

É evidente que, olhando para o panorama apresentado, a crise no processo de formação é inevitável; esta crise, por sua vez, se mantém enquanto sustentáculo do sistema denunciado por Adorno & Horkheimer (1985). No ensaio *Teoria da Semiformação*, escrito na década de 1960, Adorno analisará em detalhe os elementos que fundamentam esse colapso, lançando mão da situação específica da Alemanha. O filósofo alicerça seu texto no argumento de que as reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão daquilo que nomeia de *semiformação*, pois “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos de educação [...]” (ADORNO, 2010, p. 8).

Pucci (2003) explica que o termo criado por Adorno para expressar essa nova ideia constitui um enigma, que se transpõe ao leitor de seu texto na escolha do sentido que lhe será atribuído – “O que é semiformação (*Halbbildung*): uma falsa formação? Um meio caminho em direção à formação? Um empecilho à formação? É só a leitura atenta do texto que vai nos mostrar a densidade de sentido que o conceito ganha no transcorrer de sua exposição” (p. 14). Partindo dessa premissa, pretendemos aqui discutir alguns pontos que fundamentam este conceito adorniano, para que se torne possível compreender a atualidade daquilo que outrora foi identificado pelo filósofo.

É necessário, primeiramente, entender onde se situa o conceito de Formação (*Bildung*) no discurso filosófico alemão. Segundo Pucci (2003), já em meados do século XVIII a ideia tem

seu despontar. Moses Mendelsohn³¹, em 1784, responde à pergunta “O que é o Iluminismo?” da seguinte forma:

As palavras Iluminismo [*Aufklärung*], cultura [*Kultur*] e formação [*Bildung*] são ainda recém-chegadas em nossa língua, pertencem em princípio apenas à linguagem dos livros. O vulgo dificilmente as compreende (...). Ainda não houve tempo suficiente para que o uso linguístico, que parece querer distinguir entre essas palavras de igual significado, pudesse conferir-lhes os respectivos limites. Formação, Cultura e Iluminismo são modificações da vida em comunidade, efeitos da dedicação e dos esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social. Formação divide-se em Cultura e Iluminismo. A primeira parece relacionar-se antes à vida prática. (...). Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos. (PUCCI, 2003, p. 15 apud MAAS, 2000, p. 26).

O contexto em questão encontrava-se permeado por uma burguesia alemã que, em seus primórdios, sentia a necessidade de uma formação que a permitisse enfrentar a aristocracia para se estabelecer como classe. Essa formação, para tanto, deveria estar ligada à apropriação de uma cultura mais elaborada. Seus principais ideais – “Instruir-me a mim mesmo”, “inclinação pela poesia e por tudo que está relacionado com ela”, “necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto” (PUCCI, 2003, p. 15) – foram construídos com base em uma formação humanista-filosófica, para que a classe social em ascensão, que pretendia conquistar seu lugar na sociedade alemã, tivesse seus valores fundamentados no lastro cultural e espiritual (PUCCI, 2003, p. 15). Deste modo, intentava-se à promoção de uma “revolução cultural” que deveria nortear os hábitos e costumes na Alemanha. Em oposição ao conhecimento utilitarista e empobrecido arrogado pela aristocracia, o objetivo consistia em atribuir certo potencial revolucionário e transformador à expressão humanista-filosófica.

Tal expressão remete à Antiguidade Clássica, berço que constituiria o ideal da *Bildung* alemã. No ideário grego, o indivíduo que desejasse *cultivar-se* deveria educar seus sentidos a partir da tradição cultural; além disso, deveria também educar seu sentido intelectual que determinaria a convivência no *espaço público*, visto que o homem deveria essencialmente “viver” nele sua cultura. Essa cultura, por sua vez, expressa uma totalidade orgânica. Tem-se aí a *Paideia* – que não possui uma tradução específica: ela está relacionada à filosofia, à política, à

³¹ Moses Mendelsohn, filósofo e rabino, foi uma figura de referência do judaísmo no século XVIII, ligada aos ideais iluministas.

literatura, à religião, de modo que todas estas, acopladas, exprimiriam a realidade cultural vivida pelos gregos.

A *Bildung* alemã aportou-se sobre tais ideários, apropriando-se especialmente da *Paideia* enquanto expressão daquilo que se objetivava para a revolução cultural: o homem formado deveria ter a preocupação de desenhar-se, reconfigurar-se através do cânone das artes, sendo esta preocupação o cerne da releitura da *Paideia* feita pelos alemães. Portanto a *Bildung*, nestes parâmetros, se contrapõe ao conhecimento prático e utilitário disseminado até então por atrelar este mesmo conhecimento a um ideal cultural fundamentado no desenvolvimento dos indivíduos através do gosto pelas artes. O indivíduo deveria cultivar-se, formar-se, através do contato com o ambiente cultural.

Adorno (2010) argumenta que a construção da ideia de Formação – a *Bildung* – não foi apenas um sinal da emancipação burguesa, mas sim a alavanca para sua sustentabilidade social. A partir de então, a burguesia teria se desenvolvido enquanto instância dominante que monopolizaria a formação cultural, negando aos trabalhadores os pressupostos básicos para sua formação e o tempo livre para darem atenção à cultura:

As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. [...] Assim que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais. [...] Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia (ADORNO, 2010, p. 14).

O filósofo explica ainda que a convergência entre *Bildung* e formação pedagógica, especificamente, ocorreu a partir das reformas educacionais efetuadas por Humboldt, se apresentando a partir de então enquanto um ideal “formativo” com a finalidade de resolver “dicotomias”:

[...] inspirou a figuras como Humboldt e Schleiermacher suas concepções da essência da formação cultural, como também que o núcleo do idealismo especulativo, a doutrina do caráter objetivo do espírito, transcendente à pessoa singular meramente psicológica, era ao mesmo tempo o princípio da formação cultural. O que é exclusivamente espiritual, e que a outra coisa não pode servir diretamente, não pode ser medido apenas por sua finalidade. A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação. [...] A formação cultural controlável,

que se transformou a si mesma em norma e em qualificações, equivale à cultura geral que se degenera no palavreiro dos vendedores. O momento da espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bergson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza a formação como algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, decompõe-se na agressiva luz das avaliações. A formação esquiva-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à má posse (ADORNHO, 2010, p. 23).

Os longos trechos citados são relevantes para compreendermos a direção da crítica adorniana ao ideário de formação acima explicitado. Ao mesmo tempo em que a idealização da *Bildung* – por expressar o aperfeiçoamento do indivíduo através do contato com o cânone cultural – permeava as bases do pensamento filosófico na Alemanha, entrava-se em um conflito com sua apropriação para fins educativos – quando, então, lhe foi atribuído certo valor pragmático e utilitário. Tal contradição expressa a conversão da cultura em valor, sua transformação em objeto.

Adorno (2010, p. 9) explicita a necessidade de se dessacralizar a ideia de cultura, pois a formação nada mais é do que sua apropriação subjetiva. Todavia, quando se refere à cultura, o filósofo ressalta seu duplo caráter: ao mesmo tempo em que carrega as possibilidades da emancipação dos sujeitos – sob a condição de que o uso público da razão autônoma possua como *telos* a resistência –, ela não deve dar as costas à sociedade, pois contém em si também o momento de adaptação à realidade social.

O divórcio entre cultura e *práxis* é o estopim da transformação da cultura em *semicultura* e, conseqüentemente, da formação em *semiformação*: ao adotar uma concepção de formação absolutizada, que toma por base uma cultura que prevê a separação entre o “trabalho do corpo” e o “trabalho do espírito”, reitera-se a superioridade objetiva do princípio de dominação. Portanto, o aperfeiçoamento do indivíduo, quando parte dessa cisão, recobra as relações criticadas por Adorno – pois se a formação cultural se restringe a apenas um destes âmbitos, ela acaba por legitimar a unilateralidade que caracteriza a semiformação:

[...] o que tem prevalecido é uma cultura unilateral – para a acomodação do existente. O indivíduo não consegue elevar-se acima de si mesmo. Em função da pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se imagina ter de novo conformado, a agressão. Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas, sejam elas do espírito ou da natureza, de soberania ou de acomodação, cada uma delas, isolada, se coloca

em contradição com seu sentido, presta-se à ideologia e promove uma formação regressiva ou involução (ADORNO, 2010, p. 28).

Pucci (2003, p.15) explica que “É a tensão entre esses dois momentos, do espírito e da integração, da autonomia e da adaptação, que constitui o conceito de formação”. A semiformação, por sua vez, implica não em uma “formação pela metade”, que precisa ser completada, e menos ainda em uma “negação da formação”; para Adorno “[...] o entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, mas sim seu inimigo mortal” (2010, p. 32).

Adorno infere, com essa colocação, que a semiformação, em realidade, constitui um obstáculo à formação; da mesma forma que uma peça musical, que quando não é inteiramente bem executada fica sem sentido, deixando de ser ela mesma, a semiformação causa a necrose de uma formação integral dos sujeitos. Portanto, “[...] o conceito de semiformação não significa apenas pseudo-formação; [...] é um impeditivo para a formação; é um ludibriar o indivíduo com o sentimento de uma formação; é infiltrar no espírito substâncias que envenenam a faculdade de pensar, de refletir, de resistir” (PUCCI, 2003, p. 20).

Ainda em seu texto Adorno destaca alguns elementos que firmam a debilidade e a perda da força do conceito de formação – que deveria residir na tensão existente em seu duplo caráter – , favorecendo sua transformação em semiformação. O progresso da técnica e o conseqüente avanço da racionalidade instrumental, segundo o filósofo, ganham espaço em detrimento dos valores tradicionais vinculados à formação; neste sentido, a “perda da tradição” se expressa em diversas manifestações sociais e educacionais (PUCCI, 2003, p. 18).

Adorno (2010, p. 20) dá destaque, dentre tais manifestações, para o desprestígio da autoridade. O favorecimento da liberalização dos indivíduos acabou por incitar a restrição da autoridade de pais e professores, sendo a suposta “autonomia” um dos pressupostos para sua maturação; o filósofo infere que, ao deixar de confrontar-se com a autoridade, há um desfavorecimento da formação do ego e, com o seu enfraquecimento, a capacidade de resistir ao conformismo torna-se fragilizada.

Também há destaque para aquilo que o filósofo caracteriza como “a privação do intelecto de uma parte do alimento que nutre a formação” (ADORNO, 2010, p. 22). O espírito da semiformação apoia-se na ausência da memória; considerando a infinidade de aparatos preparados para exercer sua função, esta se torna obsoleta. Predomina a preocupação com o

presente e com as novidades trazidas pela indústria cultural: “[...] com a perda da memória atrofia-se também a capacidade de o indivíduo lidar com o seu ontem, com o passado histórico de sua gente” (PUCCI, 2003, p. 18).

A indústria cultural, por sua vez, corrobora com a intensificação da semiformação através da instituição de uma mitologia substitutiva veiculada pelos meios de comunicação para as massas. Como explicitado por Adorno (2010, p. 24),

Recorrendo ao selvagem Oeste, os meios de massas adotaram uma mitologia substitutiva que em nada se compara aos fatos de um passado bem próximo ainda. As estrelas de cinema, as canções de sucesso com suas letras e seus títulos irradiam um brilho igualmente calculado. Palavras com as quais o *man of the street* – por sua vez também mitológico – nada conseguiria imaginar conseguem popularidade precisamente por essa vacuidade.

Em essência, a indústria cultural elimina os momentos de diferenciação, equivalentes à própria formação cultural, através de seu intenso e veloz desenvolvimento. Ao conferir a tudo um ar de semelhança, disseminando bens padronizados, ela termina por necrosar a formação – para a qual o novo e o diferente são necessários. A prevalência da identidade e da generalidade, portanto, favorece a semiformação que, por sua vez, “[...] absorve os restos da formação e transforma-os em símbolos daquele [da indústria cultural]” (ADORNO, 2010, p. 25). Nesta situação, poda-se o espírito crítico, bem como qualquer vestígio da espontaneidade autônoma dos sujeitos.

Torna-se impossível ao sujeito relacionar-se com as duas faces centrais da formação – a continuidade e a temporalidade. Considerando que a ausência de uma memória histórica é certa, há dificuldade em torna-la efetiva em um contexto onde se exige “[...] a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um ‘novo’ conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando-se a execução de um raciocínio que procura adjudicar essas mesmas fórmulas com a História” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 117). Assim, a continuidade, referente à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem, bem como a temporalidade, que visa a necessidade de se considerar os vínculos temporais entre os objetos, encontram-se também impotentes frente ao panorama semiformativo. Deste modo, todos

são semi-educados em acordo com a lógica do sistema, e têm-se aí uma das principais contribuições dadas pela indústria cultural à manutenção da semiformação.

A semiformação afeta não apenas os indivíduos em si, mas também o coletivo. As próprias classes sociais que possuem acesso à cultura considerada erudita, e por isso afirmam-se cultas, também estão envolvidas em um estado de semiformação que as distancia da possibilidade de autonomia. Reside aí a necessidade de se pensar em que sentido atua o campo da educação no presente panorama – visto que ele contém uma chave para se compreender o entrave da semiformação.

Pucci (2008, p. 3) ressalta que

Adorno, quando escreveu a Teoria da Semiformação, vivia ainda a era da tecnologia mecânica. A partir dos anos 1970, o mundo passou a ser atingido por um período de ondas revolucionárias que modificaram acentuadamente nossa relação com as coisas, com as pessoas, com as instituições familiares e escolares: revolução eletrônica, revolução das comunicações, revolução dos novos materiais, revolução biotecnológica. Algumas evidências nos mostram isso. No mundo atual, a tecnologia ocupa posição-chave, se transformou em espírito do tempo e passou de meio a fim em si mesma; sua articulação com o capitalismo globalizado lhe proporcionou tal poder e autonomia que não é mais ela que deve se adaptar à sociedade e sim a sociedade que deve se adaptar a ela, se quiser sobreviver.

Como constatamos anteriormente, por meio do refinamento tecnológico acima referido a indústria cultural tem encontrado meios ainda mais eficazes de atuação. Mesmo que as questões levantadas no trecho destacado mostrem um momento diferente daquele vivido por Adorno nos anos 1950 do século passado, suas observações críticas sobre a conversão da formação em semiformação e sobre como as reformas escolares legitimam esse processo são extremamente atuais: são observações ainda válidas para se analisar, contemporaneamente, uma educação escolar cercada e invadida pelos novos aparatos tecnológicos (PUCCI, 2008, p. 5).

O entrecruzamento entre educação escolar e aparatos tecnológicos tem seu enraizamento na formação social; esta, no atual panorama, caracteriza a semiformação generalizada. Pucci (2008, p. 6) explica que o aluno, quando ingressa na escola, já é previamente formado como espectador assíduo de filmes, vídeos, canais de televisão e enquanto navegador da internet. Por isso, ao adentrar o universo escolar, perde o encantamento com o ensino formal por ver a escola tradicional como um local desestimulante, anacrônico e distante de seu tempo.

A escola, por sua vez, buscou e busca cotidianamente reformar-se para suprir as “necessidades” de seu público, adequando-se, neste caso, à realidade social semiformativa que é familiar aos sujeitos. É importante dar destaque, no presente panorama, ao papel exercido pelo universo ideológico neoliberal: a naturalização de condições histórico-sociais que possuem como ponto de partida o mercado e, por conseguinte, o consumo, representa no campo da educação um tipo de integração que delimita seu funcionamento às condições mercadológicas, e faz com que a instituição escolar funcione em acordo com seus parâmetros doutrinários: “Trata-se nitidamente de uma naturalização do social, que é visto como resultante incontrollável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais” (DUARTE, 1999, p. 44). Sobre tal infusão, pode-se dar destaque aos seguintes aspectos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho, ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque enquanto a perspectiva neoliberal condena a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesita em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (DUARTE, 1999, p. 194).

É possível notar, ainda, através da aceleração associada ao desenvolvimento tecnocientífico, um aumento assustador da presença da *ratio* em nossa sociedade, e mais ainda na instituição escolar. Somos controlados pela tecnologia por nós mesmos produzida, e a função do professor, paulatinamente, é transferida para aparatos tecnológicos como os computadores ou os vídeos e filmes auto-explicativos; amplia-se indefinidamente a hegemonia de um saber pragmático e utilitário em um mundo funcional. A todos é negado qualquer vestígio que dê vistas à autonomia (PUCCI, 2008, p. 8).

Vê-se claramente que a adaptação do sistema escolar aos parâmetros da tecnociência contemporânea é mais uma das facetas da semiformação. Retomando a ideia adorniana de que a cultura constitui-se através de seu duplo sentido, na tensão entre adaptação e contestação, é inegável que no presente momento histórico a adaptação às condições objetivas que nos reificam

prevalece sobre o polo da contestação. Nesta situação, os abusos sociais da semiformação confirmam que ela foi – e ainda é – continuamente produzida e reproduzida por situações concretas, o que mantém impotente a esfera da consciência (ADORNO, 2010, p. 33).

Pucci (2003, p. 20) explica que nas contradições do sistema, o problema da formação cultural traz em si uma antinomia aguda: de um lado, a cultura não deve absolutizar-se abstratamente enquanto norma ou valor, numa postura superior, pois assim ela soaria como algo infrutífero frente à tendência de sua liquidação. Por outro lado, considerando a situação, desenvolver uma “teoria da sociedade” que se norteie pelos princípios “positivos” da semiformação, apropriando-se da liquidação da cultura, seria aceitar aquilo que se supõe ser inevitável.

Adorno (2010) dá a nota final de seu ensaio afirmando que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu” (p. 39). A reflexão à qual o filósofo faz referência no presente trecho, no entanto, é uma reflexão *negativa* enquanto forma de *práxis*: embora apenas a intervenção da autorreflexão crítica sobre nossa condição de reificação seja insuficiente para modificar todo um panorama objetivo onde a semiformação se faz realidade, é ela um dos instrumentos fundamentais que sobram ao indivíduo para que se torne possível a ele reagir com presteza àquilo que parece imutável. Aí encontra-se o momento de utopia no pensamento adorniano: “O conceito de semiformação não é apenas falsa formação. [...] Ele também já foi um dia formação e, portanto, contém em seu âmago a possibilidade de seu contrário. Ele deve ir contra si mesmo no sentido de se superar e resgatar o que foi reprimido, sufocado nele” (PUCCI, 2003, p. 22).

Destarte, compreender o caráter fetichizado da formação social e da formação escolar implica um processo de reflexão crítica que deve ser resgatado. No entanto, as possibilidades de fazê-lo encontram limites não apenas em uma objetividade tomada pelo capital em todas as suas instâncias, mas nos próprios sujeitos que tem sua subjetividade e seus sentidos educados pelos moldes semiformativos disseminados pela indústria cultural. Portanto, compreendê-lo implica em uma reeducação dos sentidos – para que os indivíduos possam utilizá-los autonomamente.

Lançando mão do filme na educação, objeto central de nosso trabalho, vemos que ao mesmo tempo em que ele pode adquirir uma conotação emancipatória, ele participa inerentemente dos processos que enraízam a semiformação e a indústria cultural no âmbito

escolar. Tal colocação gera mais questionamentos que certezas: será o filme uma barreira ao processo formativo? Em que medida a utilização de um aparato pertencente à esfera da semiformação pode ser posicionado, na educação escolar, enquanto um objeto de crítica aos próprios processos de produção que legitimam sua faceta alienante? É possível, ainda, uma reeducação dos sentidos?

2.2.2. A reeducação dos sentidos: uma possibilidade emancipatória?

Pensar o significado que é atribuído à reeducação dos sentidos no presente contexto é uma possibilidade que resvala não apenas nos sujeitos, mas também nos fatores culturais e sociais que os formam em consonância cega com a instância que os toma de si. O longo percurso teórico realizado neste trabalho nos mostra que a relação entre filme e reeducação dos sentidos, indicada no primeiro capítulo, pode ocorrer por meio de duas vias: a partir da produção, reprodução e análise de filmes que contestem os moldes industriais hegemônicos, e pelo desvelamento da estrutura dos filmes produzidos pela própria indústria cultural; porém, tais possibilidades encontram barreiras profundamente enraizadas em uma formação cultural maculada por princípios que recusam possibilidades de contraposição.

A um olhar superficial, seria justificável até mesmo findarmos nossa análise, visto que os percalços identificados parecem indicar o caminho de uma completa subsunção dos sujeitos à situação em que estão envolvidos. Como reeducar os sentidos, nesta situação? E, mais a fundo, como poderia o filme atuar neste sentido? Há, ainda, algum possível foco de resistência, e seria o filme, através da didática que lhe é peculiar, uma possibilidade que dá vistas à reflexão contestadora?

Tais questionamentos remetem à seguinte colocação de Adorno (1995a):

[...] não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação – evito de propósito a palavra ‘educar’ – é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, *justamente o que pretendemos encontra-se há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico*. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o

fenômeno de que, *justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil* [...]. (p. 185, grifo nosso).

Esse trecho pode ser encontrado em uma conferência proferida pelo filósofo, cujo título é *Educação e emancipação*. Nela, Adorno nos alerta para a necessidade de se pensar a emancipação como uma forma de escapar à menoridade: Kant, em seu ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* a define como a “[...] incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1988, p. 100). Esta é a forma com que se mantêm os sujeitos, quando delegam a outrem o esforço do pensamento autônomo: “Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis” (1988, p. 100).

Voltamos a Adorno (1995a) para afirmar a necessidade de transmutar essa impotência em meio de contestação: “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que *converter esta impotência*, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, *em um momento daquilo que ele pensa* [...]” (p. 185, grifo nosso). É para este sentido que se direcionam os esforços do presente trabalho. Considerando a formatação de nossos sentidos como uma impotência que favorece o atual estado alienante, vemos a necessidade de compreendê-la, em sua relação com o panorama social e cultural, para através dessa reflexão levantar alguns pontos que subsidiem a análise das formas de inserção do filme na educação escolar.

Não temos a pretensão de esgotar tal discussão afirmando que a inserção do filme na escola se cristaliza em polos que automaticamente se excluem – favorecendo apenas à semiformação ou constituindo exclusivamente um suporte para a reeducação dos sentidos –, até mesmo porque a produção de filmes ocupa uma posição tensionada entre a esfera da arte autônoma e a esfera da mercadoria. Pretendemos trazer alguns elementos que, mais do que respostas, apontem uma direção afinada ao pensamento crítico que permita a compreensão fundamentada da relação entre filme e educação.

Loureiro e Della Fonte (2003), que fazem uma relevante análise da relação entre educação e mídias imagético-eletrônicas no atual panorama, e também de alguns pontos que tocam a educação dos sentidos, afirmam que “Falar de uma educação estética, uma educação da sensibilidade, significa admitir que os sentidos humanos não são meros órgãos naturais, limitados por suas determinações biológicas” (p. 76). Nesta afirmação está implicada a

constituição histórica de nossas formas de percepção; para justificá-la, os autores recorrem a Benjamin, que afirma que “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência” (1985, p. 169 apud LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 76). Destarte, a percepção humana é condicionada em função dos fatores sociais e culturais que determinam as construções históricas e, conseqüentemente, aquilo que há de mais subjetivo nos indivíduos também o é.

Marx, como explicam os autores (2003, p. 76), infere que os indivíduos afirmam sua existência a partir das relações estabelecidas com a realidade, e é aí que os sentidos são formados:

Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar –, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma [...] são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste [...] (1987, p. 177 apud LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 76).

No entanto, no modo de produção capitalista as relações acontecem unilateralmente de forma alienada e os sujeitos são alienados de seus próprios sentidos: “No lugar da plenificação de todos os sentidos físicos e espirituais, surgiu a simples alienação de *todos* esses sentidos: o sentido de *ter*” (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 77, grifo dos autores). Isso implica que, na análise de Marx, os sentidos que deveriam ser formados a partir das relações historicamente construídas são substituídos pelas necessidades impostas pelas relações de mercado. E a indústria cultural, por sua vez, atua para que este sentido ganhe e seja a força que perpetua as relações que já estão cristalizadas: identificados por Adorno e Horkheimer (1985), o cinema e o rádio atuavam justamente para perpetuar essa situação. Contemporaneamente, a hiperinflação imagética e audiovisual cumpre esse papel, por ganhar espaço “[...] na forma de o indivíduo perceber a realidade no mundo contemporâneo e, com o crescente desenvolvimento dos meios imagético-eletrônicos, a vida aparece como algo para ser visto” (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 80).

Os mesmos autores ressaltam que esses produtos, pertencentes ao campo do entretenimento, inevitavelmente proporcionam um determinado tipo de formação dos sentidos centrada na fomentação de desejos e necessidades, na padronização do juízo ético e estético dos

sujeitos, de modo que seja veiculada através destes a lógica da estandardização em consonância com a lógica de mercado. Não obstante, tais produtos – especialmente os aparatos audiovisuais – têm sido incorporados aos mais diversos âmbitos da vida cotidiana, cumprindo uma função pedagógico-educativa por disseminarem diversos “conhecimentos”. Um destes âmbitos, inevitavelmente, é a educação escolar. Nas palavras de Loureiro (2008, p. 148):

A necessidade de uma intervenção intencional é fundamental para um projeto que vise abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural, de forma geral, e do cinema em particular. Por mais limitada que seja, a educação escolar pode criar as condições de possibilidades para assumir essa tarefa sem perder de vista a tensão arte e mercadoria e os diferentes envolvimento da experiência estética tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção. Nesse caso, trata-se de fortalecer a função da escola de formar não apenas o apreciador, cultivador de arte, mas também de possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito.

O questionamento daquilo que é veiculado pelas mídias – sua forma e as mensagens por elas transmitidas – é condição para que se torne efetiva a reeducação dos sentidos. Isso implica a necessidade de se “[...] fazer uma educação para a mídia, para ensinar os jovens a dominar a linguagem televisual, para não serem dominados por ela” (LIBÂNEO, 1998, p. 69 apud LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 85). Tal necessidade deve adquirir uma conotação *negativa* – no sentido explicitado por Adorno (2010).

É preciso repensar, nesta situação, o próprio papel da educação. Para qual caminho os sujeitos devem ser conduzidos? E qual a finalidade da educação neste panorama? Na conferência intitulada *Educação – para quê?* Adorno (1995b) traz à baila reflexões que tangem essas questões. Segundo o filósofo, o panorama de reificação no qual estamos imersos não permite que pensemos tais questões com segurança, pois esta segurança se perdeu. Para ele, “[...] uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior” (1995b, p. 140).

O filósofo toma como base de suas reflexões o panorama da indústria cultural da década de 1960. Assim sendo, para ele é importante chamar a atenção para uma educação que, nesse contexto, encontrava-se marcada pela adaptação dos sujeitos às condições vigentes. No entanto, Adorno (1995b) afirma também a relevância de não se aceitar que a educação caia no idealismo,

polo oposto da adaptação, deixando de desvelar os aspectos da sociedade vigente em prol de um objetivo utópico.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995b, p. 143).

A educação não deve se manter a mercê do panorama no qual está inserida, e neste ponto é possível enxergar a atualidade da discussão trazida por Adorno. Quando defendemos a necessidade de uma reeducação dos sentidos queremos enfatizar justamente a necessidade de a educação abarcar os paradoxos consequentes da hiperinflação imagética que vemos emergir contemporaneamente. A possibilidade de fazê-lo reside na formação de indivíduos que compreendam os processos que permeiam a constituição dos aparatos audiovisuais, para que a dominação exercida por estes não tenha mais validade frente à consciência de seus mecanismos de aprisionamento dos sentidos. É evidente que esta possibilidade perpassa inúmeros fatores que se constituem como barreiras – a título de exemplo, a própria questão do gosto e da escolha, já abordados neste trabalho. No entanto, o foco de uma reflexão voltada para formas de resistência deve estar voltado justamente para tais questões.

O que se percebe nas colocações de Adorno (1995b) é a necessidade de uma educação que trabalhe os conflitos pertencentes ao seu panorama, confrontando-os e trazendo à tona aquilo que está escondido por trás de suas contradições aparentes. Para o autor, a verdadeira educação só é possível em uma perspectiva emancipatória e, para efetivá-la, cada sujeito deve abrir mão de seu estado de minoridade para ser ativo não apenas em seu percurso educacional, mas também em sua formação social, através de experiências que conduzam ao pensamento autônomo.

Desvelar a estrutura dos recursos audiovisuais, no entanto, implica inseri-los no âmbito escolar sob outra perspectiva, que não aquela que os toma enquanto meios didáticos ou recursos de apoio à transmissão de conteúdos. Conhecer e entender as formas de produção do filme, as técnicas apropriadas pela grande indústria, bem como entender como tais técnicas atuam na promoção e veiculação das ideologias da indústria, podem vir a ser parâmetros que deem vistas à conscientização sobre seus mecanismos de atuação. Como já afirmado por Adorno (1994), isso seria buscar na própria indústria o antídoto para suas mentiras.

É importante ressaltar que encontramos-nos no campo da especulação, devido à própria complexidade dessa abordagem. Entendemos que este é um caminho ainda pouco galgado, e por isso é necessário deixá-lo em aberto para que novos passos possam adentrá-lo. No entanto, é estritamente necessário compreender, antes de se pensar em qualquer possibilidade para a reeducação dos sentidos, as premissas que norteiam a inserção do filme na educação escolar no presente contexto – para que, a partir destas, se torne possível entender o caráter sob o qual está assentada a presente relação entre educação e aparatos audiovisuais.

2.2.3. A inserção do filme na educação escolar: o que dizem as propostas?

Aquilo que é nomeado de cinema educativo, no Brasil, despontou já no início do século XX. Em 1910 a criação da Fimoteca do Museu Nacional mostra que o cinema já era visto como um possível instrumento que poderia auxiliar no ensino e na pesquisa. Essa experiência pioneira, idealizada pelo antropólogo Edgard Roquette Pinto para servir de repositório de filmagens que retratavam a evolução dos costumes urbanos nacionais e o registro das culturas indígenas presentes no país, funcionou durante décadas e reuniu importantes coleções de filmes (CIPOLINI, 2008, p. 31).

Roquette Pinto, precursor e entusiasta do cinema educativo, o via sob uma perspectiva de “largo alcance”: além de um meio de “educar” as populações que estavam isoladas, o cinema educativo poderia ser um método para ensinar o próprio educador, que também precisava de uma orientação pedagógica renovada – leia-se, aqui, adotar uma concepção pedagógica mais “prática” e menos “livresca³²” (CATELLI, 2013). Os filmes produzidos e pensados pelo antropólogo estavam atrelados especificamente a conteúdos escolares: “Entre os filmes citados pela Cinearte

³² Esta concepção mais prática e menos livresca estava ligada, no início do século XX, à adesão aos princípios e fundamentos da Escola Nova. Segundo Saviani (1988), tal pedagogia previa ações não mais centrada na transmissão de conteúdos pelo professor, mas sim na forma com que o aluno se relaciona com o conhecimento. O autor enfatiza que, a partir de então, a importância não reside em aprender, mas sim em aprender a aprender. Isso implicou, no período citado, em uma reformulação da organização escolar. Nas palavras do autor: “Em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar o aluno em contato com os grandes textos que eram tomados como modelo a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. [...] Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos [...] e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, etc.” (p. 21). Embora o autor não faça uma referência direta à utilização do filme na escola, é possível perceber a associação entre “filme” e “material didático”, visto que o filme deveria ser utilizado, como vimos, para reforçar os conteúdos escolares de forma “leve” e “diferente”.

que faziam parte desta filmoteca do Museu Nacional estão os de Ciências Naturais como ‘Acarinos’, ‘Mitose de uma célula’, ‘Hydra Viva’, etc. E outros como ‘Em pleno sertão do Brasil’, ‘Sertões do Mato Grosso’, ‘Marajó’, ‘Rio Cumina’” (p. 151).

Os primeiros decretos que regulamentavam a utilização destes filmes educativos como recurso escolar despontaram na década de 1920:

[...] todas as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada, para fins meramente educativos. [...] o cinema será usado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar de ensino que facilite a ação do mestre, sem substituí-lo. O cinema será usado sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências (ALMEIDA, 1931, p. 208 apud CIPOLINI, 2008, p. 34).

No entanto, Cipolini (2008, p. 34) destaca que a implementação dessa regulamentação oficial não foi suficiente para sua concretização, quer como consumo quer como produção, pois vários problemas referentes à aparelhagem, à aquisição, aluguel, produção, adaptação, seleção e distribuição dos filmes, orientação de professores, haveriam de ser contornados, caso contrário, qualquer obra do cinema pedagógico estaria fadada ao fracasso.

A proposta da criação de um Instituto Nacional de Cinema Educativo – posteriormente conhecido como INCE – aconteceu apenas em 1935, quando Roquette Pinto propôs a criação de um instituto voltado exclusivamente para a cinematografia educativa. O projeto foi aprovado em 1937 – em pleno Estado Novo – com o objetivo de promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar no processo de ensino e como meio de educação popular em geral. O Instituto privilegiava os filmes brasileiros, sendo que seu acervo, em 1943, contava com 587 filmes que eram disponibilizados para 232 escolas registradas (CIPOLINI, 2008, p. 36).

Fica claro que a criação do INCE tinha o objetivo de disseminar uma “imagem” brasileira; o pensamento positivista, base de sua ideologia, chamava os detentores do conhecimento a cumprir a tarefa de transmiti-los aos ignorantes, posto que a ciência era vista como a força do crescimento da nação, e por isso, todos deveriam acessá-la. Cipolini (2008, p. 38) destaca ainda que, apesar de seus recursos técnicos terem garantido uma importante realização cinematográfica, o INCE não conquistou a desejada articulação com os programas de ensino:

Sequer era clara a articulação com os programas de ensino então vigentes. Neste caso fez falta o educador, para orientar a linha editorial. Essa produção dispersa fica mais comprometida quando avaliamos o consumo desses filmes através dos dados fornecidos pelo próprio INCE e os comparamos com os níveis de escolarização do Brasil, na época (FRANCO, 2004, p. 31 apud CIPOLINI, 2008, p. 38).

A autora ressalta ainda que, dentro deste quadro, o INCE pode ser visto como uma “ilha da fantasia” da produção cinematográfica brasileira, visto que seu alcance se restringia ao Rio de Janeiro, em um momento em que o Ministério ao qual estava ligado pretendia instalar e difundir uma reforma educacional de caráter unificador em todo país. Ao contrário de suas propostas, esse cinema educativo beneficiou apenas uma elite urbana – por ser um recurso demasiadamente sofisticado para fazer parte de uma reforma educacional que, antes de tudo, carecia de escolas construídas e de alunos dentro delas (CIPOLINI, 2008, p. 39).

Uma nova iniciativa marcante no que tange a relação entre cinema e educação, veio a surgir apenas no final dos anos 1980, quando a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – foi criada para ser o órgão executor das políticas das Secretarias Estaduais de Educação. Com o intento de apoiar o trabalho do professor, a FDE criou uma biblioteca e uma videoteca, cujos acervos foram então disponibilizados, sem nenhum custo, aos professores da rede pública estadual. Em 1991 foi realizado o seminário *Cinema e vídeo: os usos e suas implicações na vivência escolar*, que propunha uma reflexão teórica para acompanhar o uso dos filmes disponibilizados pela videoteca. A partir do debate gerado neste seminário, a FDE lançou a coleção *Lições com Cinema*, que contou com a colaboração de especialistas em cinema e educação para a produção do texto (CIPOLINI, 2008, p. 40).

Os volumes disponibilizados nesta coleção são constituídos por textos referentes às contribuições da arte cinematográfica e à forma com que os filmes podem ser relacionados com as disciplinas e conteúdos escolares – consolidando, deste modo, sua apropriação enquanto recurso de apoio ao ensino. Em relação a tal proposta, outros questionamentos podem ainda ser levantados:

[...] primeiro, se o acesso a tal material atingiu um número significativo de professores; segundo, sobre sua capacidade formadora, tendo em vista que uma bibliografia de qualidade é fundamental na formação de professores, mas não suficiente se não houver fóruns de debate e uma vivência reflexiva. Pela dificuldade de encontrar esse material, até mesmo na FDE, que atualmente

funciona apenas como setor de engenharia, ou no CRE Mário Covas, para onde todo o acervo foi direcionado, mostra que, apesar de sua importância, é um material que caiu no esquecimento e deve desaparecer com o tempo (CIPOLINI, 2008, p. 43).

Essas iniciativas brevemente apresentadas nos mostram que, desde o advento do cinema educativo, a apropriação do filme na área da educação esteve ligada à possibilidade de tornar a escola mais atraente, afinada às tecnologias de seu tempo. Como meio para fazê-lo, a associação do filme aos conteúdos escolares acabou por torná-lo inevitavelmente também um recurso didático ilustrativo, no qual o professor poderia apoiar-se, centrado nas ideias e nas mensagens veiculadas pelo filme para elaborar atividades.

Apesar do consenso sobre a pertinência da integração do filme nos processos escolares, na prática as medidas explicitadas não obtiveram efeitos consistentes. Por um lado, as determinações sobre a utilização do cinema através de leis e decretos não garantiram que ela se concretizasse e, por outro, a intenção formadora da FDE também não foi suficiente e não perdurou por mais de uma década.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I³³, elaborados já em 1997, tocam na utilização do filme apenas no caderno que concerne às diretrizes do componente curricular de artes. No entanto, o documento não traz especificidade alguma no que tange sua reprodução em sala de aula, visto que o filme, no documento, está acoplado a outras modalidades pertencentes ao campo das artes visuais:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras (BRASIL, 1997, p. 61).

É evidente que cada expressão artística possui características que definem suas particularidades. No entanto, as orientações dadas pelo documento definem “blocos de conteúdos

³³ Vale lembrar que a principal referência teórica que orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais é marcada pela adoção do construtivismo, sendo este uma vertente pedagógica que parte de alguns dos princípios da Escola Nova. Uma discussão mais ampla sobre a relação PCN/construtivismo/Escola Nova pode ser encontrada nos trabalhos de Duarte (1999) e Saviani (1988).

de artes visuais”, onde a técnica específica de cada modalidade artística é deixada de lado em função de orientações gerais para se trabalhar com os gêneros supracitados. Seguem alguns elementos que, segundo os PCNs, devem ser trabalhados na prática dos alunos em artes visuais:

- As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas.
- Criação e construção de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).
- Observação e análise das formas que produz e do processo pessoal nas suas correlações com as produções dos colegas.
- Consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais (BRASIL, 1997, P. 62).

Desde o início do século XX, a utilização do filme na educação não se restringe ao conteúdo disciplinar de artes. Além disso, a restrição do filme aos conteúdos escolares acarreta o empobrecimento da experiência estética que deveria voltar-se para a reeducação dos sentidos. Mais do que um meio, um instrumento, agarrar-se à possibilidade de compreender a técnica específica e inerente ao filme significa contrapor-se à inconsciência que perpetua a semiformação. Neste sentido, concordamos com Loureiro (2006, p. 260) quando afirma que

A escola, como instituição socializadora do saber elaborado, não pode prescindir de *tematizar* a estética, sob o risco de esvaziar uma formação *omnilateral*. O próprio *status* dessa tematização precisa ser considerado, pois, muitas vezes, reforça-se a desqualificação da experiência estética ao remetê-la, por exemplo, para o âmbito da intuição pura e irracional e ao reduzi-la à disciplina Educação Artística. Como conhecimento relacionado ao impulso mimético por meio da experiência sensível, a estética perpassa e mobiliza vários componentes curriculares. Infelizmente, esta perspectiva na maioria das vezes não é levada em consideração. (grifos do autor)

Outro ponto a ser questionado é a acessibilidade ao documento em questão. Embora os PCNs sejam documentos voltados para auxiliar o professor na execução das atividades, definindo as direções e diretrizes do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, há uma lacuna considerável entre o que é proposto pelos mesmos e o que se traduz como prática pedagógica em

sala de aula, principalmente por suas orientações serem amplas, não afinadas ao cotidiano escolar e ao contexto ao qual a escola pertence.

Seguindo os princípios de flexibilidade e autonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – a LDB – delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua própria proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, Art. 12), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 2/98, CNE), tendo esta última caráter obrigatório. Neste sentido, justifica-se a necessidade de, para além da análise dos documentos norteadores da prática pedagógica, compreender a utilização do filme através da perspectiva dos próprios professores.

Embora fique claro na LDB que as instituições escolares são responsáveis pela proposta pedagógica, recentemente foi sancionada a Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014, que modifica o texto das diretrizes básicas da educação para incluir a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica das escolas:

Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

É inegável o avanço contido nesta proposta. Sem deixar de lado o problema da acessibilidade das escolas às propostas oficiais, como já citamos, a exibição de filmes nacionais em sala de aula vai ao encontro da possibilidade do contato com uma estética que não a estética *mainstream*. Obviamente, como já enfatizamos, a grande indústria fílmica brasileira não se diferencia dos moldes do cinema criticado por Adorno; no entanto, há movimentos cinematográficos no país – sendo o Cinema Novo Brasileiro um belíssimo exemplo – que ousaram romper este esquema, e o contato com estes pode vir a constituir um elemento que subsidie a reflexão sobre a relação entre forma e conteúdo no filme.

Frente a essa fissura entre as propostas oficiais e a utilização do filme em sala de aula, há projetos que atuam no sentido de proporcionar aos professores um tipo de formação que lhes dê arcabouço teórico no campo audiovisual. Em 2004, a Cinemateca Brasileira inaugurou um

espaço para a exibição e discussão de filmes, nomeado projeto *Escola na Cinemateca*, com o objetivo de promover um diálogo entre cinema e educação e aproximar alunos e professores de filmes não produzidos exclusivamente para uso didático. Em 2006, o *Programa Cine-Educação*³⁴, elaborado a partir da parceria entre a Fundação MAPFRE, a Cinemateca Brasileira/Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, teve como foco a formação do cidadão a partir da utilização do cinema no processo pedagógico interdisciplinar (CIPOLINI, 2008, p. 45). Além de disponibilizar o Caderno Cine-Educação às escolas participantes, o programa promove ainda a capacitação de professores do Ensino Básico por meio de cursos com o enfoque sobre a produção e reprodução do audiovisual em sala de aula.

No volume I do Caderno Cine-Educação (2011) é explicado o objetivo do projeto: “[...] incrementar e ampliar as possibilidades de discussão de filmes junto aos alunos. O material de apoio ao trabalho do professor está focado, principalmente, em tópicos que despertem o interesse pelo cinema e nas atividades para [...] complementar a aprendizagem escolar” (p. 5). Ao longo do caderno são apresentadas propostas de atividades envolvendo a utilização de filmes brasileiros. Neste volume, especificamente, são propostos os seguintes filmes: *Saneamento básico, o filme* [2007]; *Narradores de Javé* [2003]; *Macunaíma* [1969]; *Cinco vezes favela – agora por nós mesmos* [2010] e *Bicho de sete cabeças* [2001].

Logo de cara é possível perceber uma mudança de perspectiva: se na década de 1930 a produção do cinema educativo preocupava-se em elaborar filmes que atrelassem sua produção aos conteúdos que deveriam ser veiculados pela escola, contemporaneamente, o enfoque encontra-se justamente na busca de elementos pedagógicos e educativos em filmes que, de início, não possuem uma “intenção escolar”; o filme precede o conteúdo escolar. Dito de outro modo: as propostas de inserção do filme na escola têm estimulado a busca por elementos educativos em produtos fílmicos voltados para o âmbito da Formação Social. Isso implica não apenas na escolarização do objeto estético, mas também em uma necessidade urgente de se compreender o caráter daquilo que é veiculado – em seus aspectos produtivos, estéticos e ideológicos.

No caderno supracitado alerta-se para a forma como os filmes devem ser abordados: “Não se deve escolarizar o cinema, ou seja, transformar o filme em um objeto pedagógico, com o

³⁴ Disponível em: <http://cineedu.com.br/sobre-o-cine-educacao/>

intuito de trabalhar um conteúdo específico, desconsiderando a linguagem cinematográfica” (2011, p. 5). De fato, são indicadas atividades que tangem questões relacionadas ao audiovisual – por exemplo, atividades que envolvem roteirização, montagem, captação de imagens e sons e interpretação. No entanto, há também atividades destinadas ao uso do filme como subsídio, principalmente, para as disciplinas de língua portuguesa, história, sociologia e geografia, bem como para os conteúdos transversais.

Para analisar com maior profundidade a abordagem do projeto, observaremos mais atentamente as indicações – possibilidades de trabalho levantadas no caderno em questão – relativas ao filme *Narradores de Javé* [2003]. Em um “Mapa de atividades” que possui como intuito relacionar os filmes aos temas escolares – “*Conheça os temas que podem ser trabalhados em sala de aula a partir dos filmes reunidos nesta edição*” (p. 12) – são relacionadas as seguintes “possibilidades” de trabalho para este filme dentro das disciplinas:

Língua portuguesa: oralidade e figuras de linguagem; análise de recursos expressivos.

Artes e informática: apreciação artística; ampliação de repertório.

Biologia: compreensão da dinâmica dos recursos naturais; natureza e tecnologia.

Física: energia: possibilidades e impactos.

História: subjetividade histórica; memória e evolução econômica; mudanças irreversíveis na história.

Geografia: estudo do ciclo das águas; contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais.

Filosofia: subjetividade e objetividade; uma única filosofia ou diferentes filosofias.

Antropologia: conceito de cultura.

Ética: bem individual/coletivo; valores.

Consumo e trabalho: poder econômico x aspectos culturais.

Meio ambiente: energia; sustentabilidade (p. 12/13).

Posteriormente, são sugeridas atividades dentro de cada um dos componentes curriculares supracitados. Para se trabalhar “Cidadania, política e sociologia e Língua Portuguesa” é sugerida a seguinte atividade:

Só na hora da necessidade é que as autoridades se lembraram de Javé. E, em contrapartida, só na hora em que se sentiram ameaçados é que os habitantes de Javé se lembraram cidadãos. Até então, parece que viveram esquecidos da vida pública, sem acesso à educação e a outros direitos inerentes a todo brasileiro. Todos se apegaram ferozmente à chance que tiveram de se sentir importantes. O

povoado para eles era o mundo; permitia que criassem suas próprias histórias e determinassem a importância que teriam na narrativa.

A classe deverá ser dividida em dois grupos. O primeiro deverá levantar hipóteses para explicar a questão:

- O que será que levou Javé a não lutar pelos seus direitos no dia-a-dia?

Enquanto isso, a outra metade prepara argumentos para falar sobre:

- O que leva o Estado a abandonar um vilarejo a sua própria sorte?

Deixe que os dois grupos se posicionem e contem a que ideias chegaram. [...]

Como tarefa ou lição de casa, pode ser pedida uma dissertação sobre as possíveis soluções para situações como essa (p. 24).

A sugestão de atividades escolares neste mesmo formato ocorre para outras disciplinas e eixos temáticos. São privilegiadas discussões que tangem aspectos éticos, históricos, políticos (questões políticas locais), ambientais e orais. As atividades relacionadas ao caráter cinematográfico do filme aparecem posteriormente às sugestões indicadas para os conteúdos disciplinares, e estão centradas, neste caso, em três aspectos: *roteirização*, *pluralidade de relatos* e *registro da memória*. De início, frisa-se como principal aspecto a metalinguagem característica da obra fílmica, visto que “[...] ele aborda a relação entre cinema e história utilizando recursos audiovisuais de forma metalinguística. É o cinema falando, com uma certa comicidade, do próprio cinema, da fronteira entre o real e o ficcional” (p. 28). Após essa constatação inicial, é sugerida a seguinte atividade para se trabalhar a *roteirização*:

As narrativas apresentadas pelo filme, associadas às interpretações e ao poder da imagem do local, formam uma teia multifacetada de tensões entre relações de poder, legitimação da memória, patrimônios materiais e imateriais e, principalmente, os meios de registrar e narrar a memória. [...] Ezequiel diz então que aprender a ler é importante, e começa a narrar a história de Javé. O que na história de Ezequiel é verdade? E o que é mentira? Quais são as características do personagem? Proponha a seus alunos que apontem quais são os temas explorados pelo filme. Como o filme possibilita que eles estejam entrelaçados? (p. 28).

Em detrimento da compreensão da forma fílmica e sua relação com o conteúdo, a ênfase encontra-se em aspectos voltados para análises pessoais das mensagens transmitidas pelo filme. Os próprios campos de trabalho indicados pelo Caderno Cine-Educação contradizem seu objetivo inicial de não escolarizar o cinema, visto que, enfaticamente, a reprodução de filmes é voltada para dar subsídio aos conteúdos escolares – inclusive as próprias atividades indicadas para se trabalhar a produção cinematográfica, que deixam de trazer como foco os aspectos estéticos e produtivos indicados para serem trabalhados em sala de aula.

Como já afirmamos, não desmerecemos tal iniciativa; porém, é preciso repensar as formas de utilização do filme para as quais ela está voltada. Esta mesma abordagem é utilizada no Caderno Cine-Educação volume III, que dá centralidade para atividades relacionadas ao filme no Ensino Fundamental I, cujo público alvo são crianças de 6 a 11 anos de idade. Nesta edição, são sugeridos diversos curta-metragens, sendo a maioria animações e desenhos, para serem trabalhados na sala de aula – nos mesmos moldes do Caderno anterior. Dentre os diversos curtas propostos neste volume, há destaque para *Os anjos do meio da praça* [2010]; *Obsoleto* [2011]; *Cores e Botas* [2010]; *On-line: quando o Windows fecha as portas* [2010]; *Sonhando Passarinhos* [2011] e *Galinha Pintadinha* [2008; 2010].

Embora tenhamos trazido alguns elementos da proposta supracitada para este trabalho, como uma forma de ilustrar propostas mais específicas que tangem a utilização do filme em sala de aula, o alcance do projeto Cine-Educação é ainda restrito, o que torna possível caracterizá-lo até mesmo como um tipo de iniciativa local. O projeto possui efetividade em cinco cidades do Estado de São Paulo e nas capitais de Pernambuco, Acre e Distrito Federal. Deste modo, compreender a inserção do filme na escola a partir das propostas oficiais e de iniciativas pontuais faria com que nossa análise não abarcasse as reais condições em que a reprodução fílmica ocorre, do mesmo modo que não nos permitiria compreender se há viabilidade para a reeducação dos sentidos em um contexto onde a semiformação se faz generalizada. Destarte, no próximo capítulo buscaremos a compreensão de nosso objeto a partir da análise dos elementos fornecidos pelos sujeitos que, cotidianamente, estão em contato com as possibilidades que foram aqui discutidas.

CAPÍTULO 3 – A INSERÇÃO DO FILME NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES ENCONTRADOS

3.1. Percurso Metodológico

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, vimos a necessidade de compreender a forma com que o filme é inserido no cotidiano das práticas escolares a partir de uma aproximação com os sujeitos que optam por utilizá-lo; como constatamos ao final da seção anterior, as propostas oficiais e as iniciativas pontuais demonstram claramente que as formas de abordagem do filme devem advir do crivo do professor. Além disso, há certa distância entre aquilo que é proposto e a prática pedagógica em si – considerando, especialmente, as especificidades que concernem à abordagem das unidades escolares e as características das práticas pedagógicas dos sujeitos em questão. A partir desta aproximação, portanto, pretendemos identificar as principais tendências ligadas à utilização do filme na educação, bem como analisar a viabilidade de uma possível reeducação dos sentidos.

O referencial teórico-metodológico que norteia nosso trabalho implica que tomemos o objeto da pesquisa em sua imanência; tal colocação é feita com base no pressuposto da *primazia dialética do objeto*, conceito desenvolvido por Adorno na obra *Dialética Negativa*, e que expressa a Teoria Crítica enquanto *práxis*: em uma análise crítica e interpretativa, o sentido do objeto deve ser buscado naquilo que está além de sua aparência. Antunes (2014) explica essa relação a partir da seguinte colocação, que traz como mote uma análise adorniana da relação dos ouvintes com o rádio:

Logo que Adorno começou a trabalhar no *Radio Research Project* de Paul Lazarsfeld, em 1938, ele elaborou uma metodologia de pesquisa que não considerava indivíduos e suas respostas particulares como a única fonte legítima de conhecimento. Para Adorno (1969), a investigação deveria ilustrar que as relações dos sujeitos – seu gostar e não gostar – não eram tão imediatas e espontâneas como eles pensavam que eram. Tais reações e respostas eram um resultado dos mecanismos de propaganda, do conteúdo e da forma de difusão do rádio e de estruturas sociais mais amplas. Sua intenção era investigar a esfera limitada do rádio como um tipo de microcosmo que contém todos os problemas, contradições, tensões e tendências que poderiam ser encontrados no todo da sociedade (p. 35).

Para além do comportamento manifesto, é necessário buscar as conexões entre o todo e as partes, de modo que a relação entre universal e particular seja analisada de forma dialética. Para que isso ocorra é fundamental que as devidas mediações ocupem lugar central na análise – sendo esta uma necessidade para que “[...] a pesquisa não se hipostasie ela mesma, que ela não confunda os dados que recolhe com a verdade final imediata, mas permaneça consciente de seu próprio estado de mediação pela estrutura social [...]” (ADORNO, 2011, p. 182 apud ANTUNES, 2014, p. 35). Alcançar a essência do objeto, através de tais mediações, implica não apenas reconstruí-lo na percepção, mas sim em refletir sobre ele num processo de objetificação filosófica. Desta forma, tornar-se-á possível enxergar aquilo que ele revela em sua constelação – qual seja, todo o processo histórico e social ali sedimentado³⁵ (ANTUNES, 2014, p. 37).

Optamos pela realização da pesquisa empírica, portanto, por considerar a possibilidade de, através dela, realizar o “mergulho” aprofundado em nosso objeto, para que seja possível encontrar os aspectos universais que regem a apropriação do filme no âmbito escolar contemporaneamente. Para tal, é indispensável ir além dos dados aparentes, visto a necessidade de construir uma reflexão que se aprofunde naquilo que existe sob o véu da aparência e da imediaticidade. Para subsidiar a reflexão fundamental em nossa análise, buscaremos nas produções fundamentadas na tradição da Teoria Crítica o apoio para compreender os dados obtidos através da pesquisa empírica.

3.1.1. A entrevista semi-estruturada enquanto método

Com o objetivo de desvelar a percepção de professores sobre a reprodução de filmes na escola, optamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas individuais como meio para a obtenção de dados – para que, através destes, seja possível a construção de um corpus consistente que permita a análise imanente das falas dos professores.

Bauer e Gaskell (2002) afirmam que o ponto de partida para a pesquisa social empírica é a constatação de que a realidade social é construída pelos sujeitos. Embora isso ocorra de forma alienada, são estabelecidos certos tipos de relação com a realidade. A entrevista enquanto

³⁵ É importante frisar que as análises que pretendem uma abordagem concernente ao campo da Teoria Crítica da Sociedade não excluem um momento transcendente, utópico – sendo este caracterizado como uma *utopia negativa*. A pura imanência, mesmo quando identifica em uma constelação o processo histórico-social ali sedimentado, ainda não caracteriza o momento da crítica, pois, para que ela se realize, é necessário o âmbito da transcendência, o momento do “*vir-a-ser*”.

método é, na visão dos autores, a “porta de entrada” para a introdução de esquemas interpretativos daquilo que concerne a relação dos sujeitos com essa realidade. Nas palavras dos autores:

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER E GASKELL, 2002, p. 65).

Neste sentido, a compreensão aprofundada das relações citadas pelos autores é condição *sine qua non* para que aquilo que está além das respostas aparentes dos sujeitos seja encontrado. Em suas falas estão imbricadas não apenas as relações estabelecidas com a utilização do filme na prática pedagógica e a forma com que se relacionam com os aparatos audiovisuais, mas também suas concepções sobre a educação e sobre a potencialidade de seus alunos, seus pressupostos estéticos, as interações construídas no âmbito da indústria cultural e suas possibilidades de escolha neste panorama, e até mesmo aquilo que se espera de uma formação estética em cinema no campo de sua formação inicial e continuada. Inevitavelmente, tais aspectos acabam por expressar, além de suas particularidades, os aspectos que universalizam os conteúdos de suas falas.

A opção pela entrevista semi-estruturada ocorre na direção daquilo que apontam Bauer e Gaskell (2002): “[...] a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras” (p. 73). Os autores dão destaque, ainda, para o fato de que, dentro deste modelo, o entrevistado tem maior tempo para refletir sobre as perguntas feitas, bem como o entrevistador poderá fazer colocações, obter esclarecimentos sobre as respostas e inserir novas perguntas no decorrer da entrevista.

Vemos relevância nesse ponto, principalmente, por ele exprimir a profundidade da entrevista semi-estruturada, devido ao envolvimento em uma situação relacional que permite ao

entrevistador estabelecer certa conexão com o entrevistado – relação que acarretará maior proximidade entre ambos. Isso traz como consequência a possibilidade de, a partir daquilo que é relatado, estabelecer as devidas conexões entre particular e universal – tanto para o entrevistador, quanto para o sujeito. Como afirmam Bauer e Gaskell (2002):

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade, a cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal. No decurso de tal entrevista, é possível ouvir a narrativa em construção; alguns elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos (p. 75).

3.1.2. A escolha dos participantes

A seleção dos entrevistados ocorreu com base em dois critérios: primeiramente, os participantes deveriam atuar como professores do Ensino Fundamental I – em salas de 1º ao 5º ano, onde a idade dos alunos varia entre seis e onze anos. Para participar da pesquisa, escolhemos os professores que afirmaram utilizar ou já terem utilizado filmes – em qualquer situação – em algum momento de sua atuação docente, sendo este nosso segundo critério. Cumpre informar que a pesquisa foi devidamente encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local³⁶.

Com base nestas condições, optamos por entrar em contato com esses professores através da mediação das instituições escolares, pois vimos aí um meio de conseguir maior abertura e aproximação com os sujeitos em questão. Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Araraquara-SP, percorremos as escolas credenciadas ao Município apresentando nossa proposta de pesquisa às equipes gestoras. O critério para a escolha das instituições visitadas foi pautado em uma amostra de conveniência, segundo a disponibilidade destas escolas em acolher a pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentamos o tema e os objetivos da pesquisa às equipes gestoras que permitiram o contato inicial. Tal contato foi feito diretamente com os diretores e coordenadores pedagógicos. Estes, em unanimidade, mostraram-se solícitos e receptivos às

³⁶. CEP – UNESP – FCL/Ar – CAAE: 37046214.0.0000.5400.

ideias apresentadas. A permissão para a realização da pesquisa, nesta situação foi efetivada nas oito escolas visitadas – porém, mediante o aceite dos professores.

Se a resistência à pesquisa não ocorreu por parte de diretores e coordenadores pedagógicos, ela mostrou-se presente na reação dos professores. A proposta foi apresentada, em todas as instituições, nos momentos de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – momento em que os professores estavam reunidos. A pesquisa foi apresentada, neste momento, de forma conjunta – em parte pelos diretores ou coordenadores, em parte pela pesquisadora. Os professores, em sua maioria, não demonstraram interesse direto em participar da pesquisa, afirmando que embora a temática fosse interessante, não tinham tempo disponível para a realização da entrevista. Nesta situação, das oito instituições que acolheram a pesquisa, conseguimos a participação de professores em apenas quatro.

Segue, no quadro abaixo, o perfil das quatro escolas em que trabalham os participantes.

Quadro 1: Caracterização das unidades escolares

Unidade Escolar	Atendimento	Caracterização
A	Alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Por se tratar de uma escola do campo, a unidade tem como principal clientela os alunos da zona rural. Os professores, por sua vez, residem nas cidades supracitadas e se deslocam até a unidade (transporte fornecido pela Secretaria Municipal de Educação).
B	Alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos); Alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	A escola está localizada em um bairro periférico. Trata-se de um bairro que abrange uma clientela heterogênea no que se refere aos aspectos socioeconômicos. Os professores entrevistados afirmaram residir em bairros próximos à escola.
C	Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Localizada em um bairro central, a escola tem seu atendimento restrito ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Diferentemente da unidade escolar B , a clientela desta unidade é oriunda de uma região específica, caracterizando maior homogeneidade de seu público no que tange os aspectos socioeconômicos.
D	Alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos); Alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Essa unidade também tem como principal característica a localização na zona rural. Embora alguns professores residam nas proximidades da escola, a Secretaria Municipal de Araraquara também subsidia o transporte dos professores que residem no município.

Fonte: elaboração dos autores.

3.1.3. Os sujeitos da pesquisa

Nosso objetivo inicial consistia em entrevistar quinze professores que afirmassem utilizar ou já terem utilizado filmes em algum momento de sua atuação. Contudo, em função da dificuldade supracitada, esse número foi reduzido para quatorze – número de sujeitos que disponibilizaram sua participação. O quadro dois apresenta o perfil dos participantes:

Quadro 2: perfil dos professores entrevistados

Participante	Idade	Formação	Unidade Escolar	Ano de ciclo em que atua (2014)
P1	33 anos	Graduação em Pedagogia/ Magistério	A	1º ano do Ensino Fundamental
P2	30 anos	Graduação em Pedagogia	A	4º ano do Ensino Fundamental
P3	41 anos	Graduação em Pedagogia/ Magistério	A	2º ano do Ensino Fundamental
P4	40 anos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	B	5º ano do Ensino Fundamental
P5	52 anos	Graduação em Pedagogia/ Magistério	B	1º ano do Ensino Fundamental
P6	53 anos	Graduação em Pedagogia/ Magistério	C	2º ano do Ensino Fundamental
P7	48 anos	Graduação em Pedagogia/ Graduação em Ciências Sociais	B	5º ano do Ensino Fundamental
P8	34 anos	Graduação em Pedagogia	B	1º ano do Ensino Fundamental
P9	32 anos	Graduação em Pedagogia	B	3º ano do Ensino Fundamental
P10	32 anos	Graduação em Pedagogia/ Magistério	D	1º ano do Ensino Fundamental
P11	38 anos	Graduação em Pedagogia/ Mestrado em Educação Escolar/ Doutorado em Educação Escolar (em andamento)	D	5º ano do Ensino Fundamental
P12	32 anos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	B	2º ano do Ensino Fundamental
P13	31 anos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	B	2º ano do Ensino Fundamental
P14	37 anos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	B	4º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaboração dos autores.

O perfil dos professores entrevistados pode ser analisado sob o prisma de algumas variações que tangem a faixa etária, formação e o ano de ciclo em que atuam. A questão da idade é marcante: abrangendo grande diferença, a idade dos professores entrevistados varia entre 28 e 53 anos. Tal fato implica, para nossa análise, em diferentes formas de relação com os aparatos audiovisuais, que ficaram claras no momento das entrevistas e serão explicitadas mais à frente.

Outro dado que apresentou variações significativas é a formação. Embora todos os entrevistados tenham se graduado no curso de Pedagogia, houve variações no que tange à continuidade do processo formativo. Parte dos professores buscou algum tipo de formação posterior à formação inicial; outra parcela, por sua vez, formou-se no curso de Magistério anteriormente à formação em pedagogia, e buscou na graduação uma forma de aprimoramento profissional e salarial. Há, ainda, os que se formaram no Ensino Superior e não buscaram nenhuma formação posterior – sendo, estes, os professores mais jovens.

Nota-se que grande parte dos professores é oriunda da unidade escolar B. Isso ocorreu devido ao fato de ser essa a unidade que atende maior número de alunos dentre todas as participantes, o que implica em um maior número de professores para atender a demanda. Somado a este fato, os professores apresentaram maior receptividade à pesquisa. Acreditamos que esse interesse ocorreu em função de um incentivo mais intenso por parte da equipe gestora, que prezou não apenas pela apresentação da pesquisa nos momentos de reunião pedagógica, mas também pelo contato direto com alguns professores em momentos diversos, explicitando em maiores detalhes como ocorreriam as entrevistas.

As unidades escolares A e D, por sua vez, localizam-se na zona rural de Araraquara. Por esta condição, o número de alunos atendidos é consideravelmente menor do que o da unidade escolar B – fato que implica em um corpo docente reduzido. Justifica-se, com isso, o menor número de professores oriundos destas unidades. Embora a unidade escola C não seja também uma escola do campo, sua clientela ainda é bastante reduzida frente à unidade B, o que implica em condições e justificativas semelhantes às das unidades A e D.

Outro aspecto que deve ser destacado é a variação em relação ao ano de ciclo em que os professores entrevistados atuavam quando essa etapa da pesquisa foi realizada³⁷. Inicialmente

³⁷ Período de realização da coleta de dados: dezembro de 2014. O contato com as unidades escolares, no entanto, foi previamente realizado a partir de agosto do mesmo ano. Como já explicitado, essa etapa da pesquisa estendeu-se em função da dificuldade em encontrar professores que se dispusessem a participar das entrevistas.

não buscamos especificidade em relação a este critério, visto que nossa intenção era entrevistar professores que atuassem em todos os anos do Ensino Fundamental I – para que fosse possível compreender se a forma de abordagem do filme ocorre da mesma forma em diferentes seriações.

No entanto, na medida em que as entrevistas foram realizadas, houve a necessidade de direcionar nossa abordagem para que todos os anos fossem contemplados, visto que as primeiras entrevistas foram realizadas predominantemente com professores do 1º, do 2º e do 5º ano. Tal direcionamento ocorreu mediante o contato com as equipes gestoras – em especial, com a equipe gestora da unidade escolar B. Esta mediou o contato direcionado com professores dos outros anos de ciclo, para que os nossos objetivos iniciais fossem atingidos. Embora tenhamos conseguido totalizar 14 entrevistas, o número de professores que atuam no 3º e 4º do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa ainda é consideravelmente menor em relação aos outros anos: apenas um professor do 3º ano e dois do 4º ano.

3.1.4. Procedimentos de execução e estrutura das entrevistas

Após o aceite dos professores, iniciou-se o procedimento de execução das entrevistas. Todas as entrevistas foram previamente marcadas em função da disponibilidade dos sujeitos, e realizadas individualmente nas acomodações disponibilizadas pelas próprias unidades escolares. É importante frisar que o tempo destinado para esta etapa também foi mais longo do que o estipulado no projeto inicial, devido aos inúmeros contratemplos que se interpuseram à sua realização. Diversos horários foram remarcados, entrevistas foram interrompidas e eventos ocorreram nas unidades escolares, e estas constam como algumas das dificuldades encontradas durante o processo.

O modo de condução das entrevistas ocorreu de forma semelhante em todos os casos, constituindo um padrão. Após um primeiro contato marcado por diálogos informais, foi explicitado aos sujeitos o intento da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Finalizada a leitura conjunta e esclarecidas as dúvidas pontuais, o documento foi assinado pelos professores e, com a permissão de gravação de voz, iniciou-se a entrevista.

Para o desenvolvimento das entrevistas foram utilizados um gravador, para a recuperação integral e detalhada das falas dos sujeitos, e um bloco de anotações, pensando em

eventuais pontos que devessem ser destacados. As entrevistas tiveram duração variável, entre 15 e 40 minutos, e foram encerradas de modo cordial.

O roteiro para as entrevistas foi pensado, inicialmente, a partir de três eixos condutores. O primeiro eixo está ligado à relação que os professores estabelecem com o filme, com a televisão e com o vídeo. Como um meio de subsidiar a reflexão posterior sobre a forma com que a utilização dos filmes é transposta para o campo da educação, vimos a necessidade de compreender, primeiramente, de que forma esta relação acontece no âmbito pessoal, no tempo livre, pensando em possíveis pontos de entrecruzamento entre este o âmbito da apropriação do filme nas práticas pedagógicas.

O segundo eixo, por sua vez, concerne às formas de utilização dos filmes na atuação docente propriamente dita. Aqui, as questões norteadoras pretendem compreender os tipos de práticas às quais os filmes estão ligados, as formas de abordagem, as atividades, enfim, os aspectos que norteiam a utilização do filme enquanto recurso pedagógico. Há questões, ainda, que visam entender os meios através dos quais os filmes são reproduzidos – em termos de suporte audiovisual – e a abordagem indicada nos materiais didáticos utilizados pelas unidades escolares. Por fim, o terceiro eixo toca em questões ligadas ao entrecruzamento do filme com a formação docente, visto a intenção de compreender se há espaço para o cinema neste âmbito; pretende-se, ainda, neste eixo, compreender se sob a ótica dos sujeitos o filme pode vir a propiciar algum tipo de educação/formação para o espectador.

Após a aplicação de três testes, que consistiram em entrevistas piloto com sujeitos que disponibilizaram sua participação neste momento, o roteiro inicial foi revisto e algumas questões foram afinadas, modificadas e reformuladas frente às deficiências encontradas. Segue, no próximo quadro, a relação das questões que integram a versão final do questionário utilizado no momento das entrevistas:

Quadro 3: Relação das questões abordadas nas entrevistas

Eixo Temático	Questões abordadas
Relação com o filme	<ol style="list-style-type: none">1. O que você gosta em um filme? Dê o exemplo de dois filmes que tenham isso que você gosta.2. Que tipo de filme você mais gosta? Por quê?3. Em média, quantas vezes por ano você vai ao cinema?4. Você costuma assistir televisão? Que tipo de programa você mais gosta?5. Você tem TV a cabo? Há canais exclusivos de filmes? Costuma assisti-los?6. Quanto tempo por semana você passa na frente da TV?7. Você acha que os filmes transmitem algum tipo de mensagem?

	8. Que mensagens você acha importante serem veiculadas pelo filme? 9. Na sua concepção: o que é um filme? 10. Você vê alguma diferença entre os filmes e os programas de televisão? 11. Você vê alguma diferença entre os filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica e os vídeos produzidos por aparatos como celular, câmera digital?
Utilização do filme em sala de aula	12. Você é professor (a) de qual ano? 13. Você já utilizou o filme em algum momento da sua prática? 14. Com que frequência você costuma utilizar filmes? 15. Você já lecionou em outros anos do Ensino Fundamental? Caso tenha lecionado, costumava também utilizar filmes? 16. Por que você escolheu/escolhe utilizar filmes em sala de aula? 17. Em que momentos você julga ser importante utilizar os filmes? 18. Como você escolhe os filmes que serão reproduzidos? Com base em quais critérios? 19. Os filmes são vinculados a algum conteúdo escolar? Caso sim, quais? 20. Há na escola um ambiente específico para a reprodução de filmes? Você costuma utiliza-lo? 21. Que aparatos são utilizados para passar os filmes? 22. Como você prepara o momento da exibição do filme? 23. Que tipo de filme desperta maior interesse dos alunos? 24. Existe algum tipo de reflexão levantada após a exibição do filme? 25. Dê o exemplo de um momento em que a utilização do filme foi exitosa. 26. Houve alguma experiência em que a utilização de filmes não rendeu o resultado esperado? 27. Os filmes que você utiliza estão inseridos no planejamento? 28. O material didático adotado pela unidade em que você trabalha prevê a utilização de filmes?
Relação entre filme e formação/ formação docente	29. Você acha que o filme pode proporcionar algum tipo de formação para quem o assiste? Por quê? 30. Você acha necessário que o professor possua algum tipo de formação específica para utilizar o filme em sala de aula? 31. É necessário conhecer a linguagem cinematográfica para reproduzir filmes para os alunos?

Fonte: elaboração dos autores

3.1.5. Forma de análise dos dados

Como já explicitado, o referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa exige que os dados sejam analisados sob a perspectiva da imanência, de modo que a partir daquilo que há sob a aparência sejam desveladas as conexões entre as tendências identificadas e a totalidade que as legitima.

Buscaremos no arcabouço teórico aqui desenvolvido os subsídios para estabelecer as devidas conexões. Desta maneira, as contribuições de Adorno (1970; 1986; 1991; 1994; 1995; 2010) e Adorno & Horkheimer (1985) fomentarão nossas análises. Também não deixaremos de

lançar mão dos estudos contemporâneos de autores que tratam da temática sob uma perspectiva crítica; voltamo-nos, especialmente, para os trabalhos de Loureiro (1996; 2005; 2006; 2008; 2012) e Loureiro e Della Fonte (2003), bem como para as investigações de Almeida (1994), Jameson (1997), Omar (2007), Roth (2014), Gadelha (2014), Carone (2003), e outros que contribuíram para o escopo de nossas questões centrais.

Em termos estruturais, a categorização dos dados obtidos se reporta aos seguintes eixos: 1) O filme no tempo livre; 2) Concepções sobre o filme; 3) A função atribuída ao filme na educação escolar; 4) Limites e possibilidades para a reeducação dos sentidos e 5) Filme e formação. O quadro quatro apresenta a relação entre as questões norteadoras das entrevistas e sua respectiva inclusão em cada uma das categorias de análise citadas.

Quadro 4: Categorias de análise

Categorias de análise	Questões analisadas
O filme no tempo livre	<ul style="list-style-type: none"> • O que você gosta em um filme? Dê o exemplo de dois filmes que tenham isso que você gosta. • Que tipo de filme você mais gosta? Por quê? • Em média, quantas vezes por ano você vai ao cinema? • Você costuma assistir televisão? Que tipo de programa você mais gosta? • Você tem TV a cabo? Há canais exclusivos de filmes? Costuma assisti-los? • Quanto tempo por semana você passa na frente da TV? • Que tipo de filme desperta maior interesse dos alunos?
Concepções sobre o filme	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha que os filmes transmitem algum tipo de mensagem? • Que mensagens você acha importante serem veiculadas pelo filme? • Na sua concepção: o que é um filme? • Você vê alguma diferença entre os filmes e os programas de televisão? • Você vê alguma diferença entre os filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica e os vídeos produzidos por aparatos como celular, câmera digital?
O filme na educação escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Você é professor (a) de qual ano? • Você já utilizou o filme em algum momento da sua prática? • Com que frequência você costuma utilizar filmes? • Você já lecionou em outros anos do Ensino Fundamental? Caso tenha lecionado, costumava também utilizar filmes? • Por que você escolheu/escolhe utilizar filmes em sala de aula? • Como você escolhe os filmes que serão reproduzidos? Com base em quais critérios? • Em que momentos você julga ser importante utilizar os filmes? • Os filmes são vinculados a algum conteúdo escolar? Caso sim, quais? • Há na escola um ambiente específico para a reprodução de filmes? Você costuma utiliza-lo? • Que aparatos são utilizados para passar os filmes?

	<ul style="list-style-type: none"> • Os filmes que você utiliza estão inseridos no planejamento? • O material didático adotado pela unidade em que você trabalha prevê a utilização de filmes?
Limites e possibilidades da reeducação dos sentidos	<ul style="list-style-type: none"> • Como você prepara o momento da exibição do filme? • Existe algum tipo de reflexão levantada após a exibição do filme? • Dê o exemplo de um momento em que a utilização do filme foi exitosa. • Houve alguma experiência em que a utilização de filmes não rendeu o resultado esperado?
Filme e formação	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha que o filme pode proporcionar algum tipo de formação para quem o assiste? Por quê? • Você acha necessário que o professor possua algum tipo de formação específica para utilizar o filme em sala de aula? • É necessário conhecer a linguagem cinematográfica para reproduzir filmes para os alunos?

Fonte: elaboração dos autores

Tais categorias visam à necessidade de se compreender os dados sobre as relações entre forma e conteúdo no filme e sua compreensão pelos professores, bem como os fins previstos para o filme na perspectiva da indústria cultural, que fomentam a semiformação, em tensão com os fins apresentados sob a perspectiva crítica.

Na categoria *O filme no tempo livre* serão analisados os elementos presentes nas falas dos sujeitos que expressem sua relação cotidiana com o filme e com os aparatos audiovisuais. As questões relacionadas ao gosto, às preferências por determinados gêneros, bem como o tempo destinado ao papel de espectador em seu “tempo livre” – seja do filme, da televisão ou do vídeo – cabem aqui como um meio para a compreensão do tipo de afinidade estabelecida pelos sujeitos com os produtos da indústria cultural. Embora nosso objetivo esteja direcionado ao contexto da educação formal, vemos relevância em compreender essa relação pessoal devido às possíveis traduções desta para o âmbito escolar.

Da mesma forma, consideramos a possibilidade de que as *concepções sobre o filme* também possam se relacionar com o tipo de abordagem no momento de sua reprodução em sala de aula. Inevitavelmente, a pressuposição de que o filme possa transmitir algum tipo de mensagem, ou que ele se diferencie de algum modo da televisão, remete à associação de um critério ético a um critério estético – ou, na situação do filme na indústria cultural, um critério estético consumido por uma estrutura rígida. Deste modo, compreender tais concepções ampliará nossa visibilidade sobre *o filme na educação escolar* – próxima categoria a ser analisada, e cerne de nossos dados.

Os *limites e possibilidades da reeducação dos sentidos* serão compreendidos a partir dos relatos mais específicos que dizem respeito às experiências efetivadas pelos professores com o filme, em momentos que os próprios sujeitos consideraram falhos ou exitosos, e também a partir da análise das reflexões suscitadas a partir dos filmes utilizados. Por fim, na categoria *filme e formação* buscaremos analisar os elementos referentes à formação da individualidade promovida pelo filme e à formação docente, em tensão com a perspectiva explicitada no decorrer deste trabalho sobre o lugar do filme no processo de semiformação.

3.2. Os professores em cena

3.2.1. O Filme no tempo livre

Carone (2003), em uma análise sobre o *The Princeton Radio Research Project* – projeto que, na década de 1930, tinha a intenção de compreender as relações dos ouvintes com o rádio e contou com as efetivas contribuições de Adorno –, nos traz algumas referências sobre a posição tomada pelo filósofo quando analisou em profundidade os dados fornecidos pelos sujeitos. Para ele, a questão do gosto – “[...] os *likes and dislikes*” (CARONE, 2003, p. 80) – não deveria ser abordada enquanto um dado primário. Na concepção de Adorno, tais dados eram

[...] determinados e produzidos em harmonia com o sistema inteiro de produção e reprodução musicais: o ouvinte não selecionava ou preferia as canções de modo espontâneo e livre, mas era subjetivamente levado a crer que assim o fazia. Do ponto de vista da teoria crítica de Adorno, seria um erro grave de pesquisa tomar como ‘dado primário’ o que não era, em definitivo, senão algo imposto por todo o aparato de produção e de reprodução musical aos ouvintes como ‘seleção pessoal’. (CARONE, 2003, p. 80).

Como já explicitado neste trabalho, a constatação de Adorno fundamenta seu conceito de *regressão da audição*. Partindo do indicativo apontado por Maia (2014), tomamos como ponto chave para nossa pesquisa a ideia de que os elementos característicos desta sequela identificada pelo filósofo são extensivos ao espectador, dando corpo àquilo que, em uma analogia, denominamos de *regressão da visão*.

Se o sistema de produção e reprodução musical, como explica Carone (2003), implica que os ouvintes demonstrem suas preferências por produtos musicais que, em realidade, são

sempre os mesmos, a relação dos espectadores com o filme trilha este mesmo caminho. As possibilidades de escolha, não mais existentes, restringem-se aos filmes e aos programas televisivos que, em realidade, mostram-se idênticos.

Neste sentido, analisar as preferências cinematográficas de professores requer que tomemos como base tal constatação. Ao observarmos mais atentamente seus relatos, quando questionados sobre o que os atrai em um filme, bem como sobre suas predileções no momento da escolha da peça que será assistida, obtivemos as seguintes respostas:

*“Eu gosto de toda **comédia romântica**... porque eu sou romântica! (risos). Eu gosto muito de **comédia**, **comédia romântica**, de filmes de **suspense**... de filmes de trama e tal...” (P1).*

*“Eu gosto muito de **aventuras** [...], eu gosto de filme de **romance**... não gosto de filmes dramáticos. O que mais me chama a atenção mesmo é romance e aventura. Eu costumo dizer que os filmes de romance são meio água com açúcar, é tipo light, não tem muito drama. Ah! Eu gosto de **desenho**, não queria contar, mas eu amo desenho! (risos). Eu acho que esse meu lado infantil ainda não saiu, eu adoro desenho, **filme animado**...” (P3)*

*“Eu prefiro os filmes de **suspense**, trama que tem que adivinhar, é... por exemplo, se for algum crime [...] aquele filme que te surpreende, que chega no final e você fala assim: ‘Pô, nossa, não era isso que eu pensei’, coisas que me surpreendem, sabe? [...]” (P4)*

*“Eu gosto de **aventura**... um pouco de **ação**... mas gosto mais de **comédia** [...] porque é mais alegre. Não sou muito de drama... terror, ficção, também não sou muito chegada...” (P5)*

*“Quando ele é de **aventura**, **sobrenatural**, **suspense**... é o que mais atrai minha atenção” (P6)*

*“Eu gosto de **comédia**, de **ficção científica**, adoro filmes que é impossível de acontecer, sabe, **aventura**, pra me divertir, pra rir, distrair minha cabeça...” (P13)*

Percebe-se, nas respostas acima transcritas, que o critério utilizado por P1, P3, P4, P5, P6 e P13 para definir suas predileções está ligado em primeira instância a determinados gêneros fílmicos, sendo os mais citados as “aventuras” e as “comédias”. O que esses participantes parecem não identificar, no entanto, é que tal categorização consiste em um critério próprio da

indústria para produzir e vender seus produtos: portanto, os professores supracitados qualificam suas escolhas segundo esta categorização ajustada aos parâmetros da indústria cultural.

Outros participantes, por sua vez, não priorizaram determinados gêneros, mas sim elementos que concernem à construção da narrativa e do enredo fílmico:

*“Eu sempre busco temas que me agradam [...] principalmente **relacionados a conflitos**, conflitos familiares, essas coisas. Porque eu gosto de comédia, mas os filmes de comédia que tem por aí não são tão legais... eu acho que todos esses filmes que envolvem os conflitos familiares, o cotidiano das pessoas, acabam sendo engraçados. [...] Comédia eu acho legal, mas não aquela comédia idiota, sabe? Aquela americana... gosto dessa coisa mesmo, que retrata o cotidiano de uma forma mais clara... e **que me faça refletir sobre o meu cotidiano**”. (P2)*

*“O que me atrai é o **enredo**. Eu gosto de filmes históricos, que contam a história como ela realmente aconteceu, adoro ver filmes de época, coisas que eu já sei... né, você lê uma coisa, aí você coloca em um contexto, com a paisagem, a roupa, com tudo que é relacionado àquele momento, então fica mais interessante, é mais gostoso”. (P7)*

*“Geralmente escolho filmes de **estórias**, baseados em histórias reais [...] porque eu acho que traz conhecimento para a minha vida. Sabe, às vezes assistindo um filme **eu tô fazendo uma relação com as coisas que eu vivi**, e com as coisas que eu posso aprender também. Geralmente é isso que faço quando eu tô assistindo um vídeo”. (P8)*

*“Eu gosto de filme com final feliz! (risos). Gosto de **filme que deixe uma mensagem**, uma... lição, alguma coisa assim [...] que faça a gente pensar, sabe. Assim, que mude a minha forma de pensar. [...] **Gosto de filmes que fazem eu me sentir feliz, independente do gênero**”. (P12)*

Embora nestas respostas ainda tenham sido citados alguns gêneros, como a “comédia” e os filmes “épicos”, compreendemos que a centralidade daquilo que os professores afirmam definir seu gosto encontra-se, em primeiro plano, nos elementos relacionados a certos tipos de conteúdo que definem a narrativa fílmica: para P2, esses elementos devem estar ligados aos conflitos cotidianos; já para P7, a construção de um enredo consistente é o que lhe convence. Na opinião de P8 e P12, por outro lado, a trama deve proporcionar algum tipo de aprendizado. É possível visibilizar que a “escolha” destes participantes se dá em função do tipo de assunto abordado pelo filme, sendo seus prediletos os que transmitam algum ensinamento ou lição que possa ser transposta para o “cotidiano”, para o “dia-a-dia”. Porém, da mesma forma que os

participantes que citaram o gênero fílmico enquanto fator determinante de seu gosto, ainda não é possível observar um posicionamento crítico desses professores em relação ao filme, visto que a relação entre forma e conteúdo é, por eles, ignorada. Apenas as respostas de P9, P10, P11 e P14 nos deram algumas pistas sobre o que atrai em um filme, não apenas em termos de gênero e enredo, mas também em relação à estética:

*“Eu gosto de uma boa história! Acho que eu gosto mais de drama. Acho que as histórias são mais emocionantes, né, a gente acaba se colocando no lugar das pessoas... o que me atrai nos filmes é ter uma história legal. **Ele pode até não ser bem filmado, com atores não muito bons, mas a história tem que me prender**”.* (P9)

*“**Eu gosto dos efeitos especiais que tem agora... eu acho interessante tudo que é moderno, né. Até parece que você tá dentro de tudo aquilo [...]** e isso me chama muita atenção, **quando tem um filme novo é o que mais me prende a atenção.** [...] Aventura eu gosto... ficção científica, aquela coisa de experiência, coisas que poderiam acontecer, eu acho bacana [...] esse tipo de filme me distrai. Você sai um pouco daquilo, da sua rotina [...] na aventura principalmente, quando entra naquele mundo imaginário você desprende um pouco do dia-a-dia...”.* (P10)

*“[...] **A parte da arte do filme me atrai também... fotografia, cenário, roupa, figurino, além do enredo.** [...] Mas minha preferência geralmente são filmes épicos. [...] **Eu gosto de cinema de cores fortes, de histórias marcantes, e além de tudo eu gosto quando o cinema trata a temática gay, a temática homossexual sem ser de uma forma pedante.** [...] **eu gosto de ver o filme do ponto de vista estético, também.** Mas filmes, assim, que me chamam a atenção são filmes, é... eruditos, filmes que a gente consegue abstrair um conceito, né...”.* (P11)

*“**Eu gosto de uma produção bem feita, um filme bonito...** [...] Eu gosto de ficção, romance, drama... porque tem uma história que você se envolve, né... e a ficção porque é uma coisa diferente, a ciência...”.* (P14)

Há elementos interessantes nos relatos desses professores, que demonstram algumas divergências em relação à posição ocupada pela estética fílmica em suas predileções. Enquanto P9 afirma ser este critério secundário – visto que o que prende sua atenção é o enredo, a história, independentemente de outros elementos do filme –, para P10 e P14 componentes como os “efeitos especiais” e uma “produção bem feita” determinam, a um primeiro olhar, suas escolhas, atraindo tanta atenção quanto os enredos. Há aí uma oposição àquilo que foi afirmado não só por P9, mas também pelos outros participantes que afirmaram escolher os filmes em função, apenas,

de determinado gênero ou tema. Tal oposição, no entanto, presente nas falas de P10 e P14, não expressa os elementos formais em si: montagem, corte, edição e outros elementos formais fundamentais não foram citados ou levados em consideração em momento algum de suas falas, bem como das falas de todos os outros participantes. Embora os “efeitos especiais” e a “produção bem feita” sejam elementos que compõem o sentido do filme, cumprindo um papel de peso nesta construção, é preciso levar em conta que apenas estes elementos não nos permitem compreender, de fato, uma possível relação entre forma e conteúdo.

P11, por sua vez, demonstrou que, para além de sua preferência por filmes épicos, o critério estético lhe chama atenção ao assistir a peça. Vale ressaltar, ainda, que sua resposta engloba os três âmbitos citados pelos outros participantes ao responderem essa questão: o gênero filmico (“*minha preferência geralmente são filmes épicos[...]*”), a temática (“*eu gosto quando o cinema trata a temática gay, a temática homossexual sem ser de uma forma pedante*”) e a estética (“*[...] eu gosto de ver o filme do ponto de vista estético, também*”).

Para Felix (2013), os efeitos especiais e a produção bem feita – sendo esta, em geral, aquela que caracterizaria um filme como tecnicamente impecável –, citados por P10 e P14, são o carro-chefe que caracterizam a atualidade da indústria cultural, e por isso não devem ser tomadas como critério válido para avaliar a qualidade de um filme: elas constituem mecanismos que solidificam ainda mais os códigos do cinema padrão – através da produção de choques cada vez mais intensos, e que são a porta de entrada para experiências extrassensoriais. Nas palavras do autor:

[...] os filmes dessa ‘nova Hollywood’ são dominados temática e formalmente pelo mecânico e inumano. Era o prenúncio³⁸ de uma era que seria dominada por naves espaciais, extraterrestres, seguida por parques de dinossauros, *Titanics*, *Matrixes*, chegando, até onde se viu recentemente, ao universo colorido de neon e multissensorial dos *avatares*. Em todos esses filmes, e em seus incontáveis derivados, o refinamento técnico operou (e continua operando) em função de um único objetivo: a excitação dos sentidos (FELIX, 2013, p. 42).

Mais do que uma estratégia para contornar o abatimento em seus lucros (GADELHA, 2014, p. 129), ao se apoiar nestes recursos a indústria cinematográfica instaura, conseqüentemente, um regime onde tais “chamarizes” tornam-se o meio através do qual o espectador se relaciona com aquilo que é exibido na tela. As mais recentes produções buscam

³⁸ O autor enfatiza que a utilização dos efeitos especiais teve início já na década de 1970 (FELIX, 2013, p. 41).

adequar seus enredos a um protocolo visual marcado pela saturação de detalhes, imagens 3D, e uma gama de efeitos que permitem ao espectador uma experiência de imersão – “[...] *quando entra naquele mundo imaginário você desprende um pouco do dia-a-dia...*” (P10). É inevitável, portanto, que tais efeitos tornem-se elementos que caiam no gosto do espectador. Alguns exemplos de filmes que possuem marcadamente tais características foram citados:

“Eu adoro ‘O Senhor dos anéis’, que tem todos aqueles efeitos... Ahn... ‘Hobbit’ também eu gosto... [...] aquele ‘Planeta dos Macacos’...” (P10).

“‘Matrix’! Adoro ‘Matrix’! Também gosto do ‘X-men’, dos ‘Transformers’... esse tipo aí.” (P13).

“[...] ‘Como treinar o seu Dragão 2’, ‘O reino escondido’, achei bom... ‘Arthur e os minimóys’, achei que tem uma história legal, é bem produzido. ‘Malévola’ também achei legal, mas tem uns defeitinhos lá na produção...” (P14).

Este aspecto pode ser endossado, ainda, ao observarmos que as maiores bilheterias de 2014 no Brasil são aquelas que veiculam filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica. É possível notar que, entre os dez primeiros colocados da lista, há filmes que foram citados pelos participantes da pesquisa – como “*Malévola*”, “*X-men: Dias de um futuro esquecido*”, “*Transformers – A Era da Extinção*” e “*Planeta dos Macacos: o confronto*”; os outros filmes que aparecem na tabela, por sua vez, não fogem ao formato fundamentado na utilização de efeitos especiais e na apresentação de universos paralelos e inumanos:

Quadro 5: Campeões de Bilheteria no Brasil (2014)

Tabela 4 - 20 Maiores Bilheterias - 2014

Título no Brasil	Distribuidora	Gênero	País	Data de Lançamento	Salas no Lançamento	Público em 2014	Renda em 2014 (R\$)
A Culpa é das Estrelas	Fox	Ficção	EUA	05/06/2014	950	6.165.705	R\$ 69.100.777,00
Malévola	Disney	Ficção	EUA	29/05/2014	796	5.755.409	R\$ 73.643.412,00
Rio 2	Fox	Animação	EUA	27/03/2014	1.271	5.212.811	R\$ 63.901.920,00
X-Men: Dias de um Futuro Esquecido	Fox	Ficção	EUA	22/05/2014	1.419	4.923.664	R\$ 64.417.536,00
Noé	Paramount	Ficção	EUA	03/04/2014	1.015	4.887.284	R\$ 68.477.613,00
Jogos Vorazes: A Esperança - Parte 1	Paris (SM)	Ficção	EUA	20/11/2014	1.580	4.753.204	R\$ 55.871.754,89
Capitão América 2: O soldado invernal	Disney	Ficção	EUA	10/04/2014	1.116	4.621.101	R\$ 62.818.154,00
Como Treinar seu Dragão 2	Fox	Animação	EUA	19/06/2014	951	4.609.744	R\$ 55.041.720,00
Transformers - A Era da Extinção	Paramount	Ficção	EUA	17/07/2014	1.053	4.587.292	R\$ 61.735.174,00
Planeta dos Macacos: O Confronto	Fox	Ficção	EUA	24/07/2014	1.104	4.103.629	R\$ 55.432.663,00

Fonte: Informe de Acompanhamento de Mercado da ANCINE (2014).

Não apenas os professores parecem se interessar pelo tipo de filme supracitado; quando questionados a respeito das preferências de seus alunos, obtivemos algumas respostas significativas:

“Então, eu acho que são os filmes que são mais... que trazem informações mais rápidas. [...] o primeiro filme que meu filho conseguiu assistir inteiro foi ‘Segredo dos Animais’ [...] é um filme super legal, tava escrito que prende até crianças hiperativas, né, essa era a chamada do filme. Porque é um filme que tá muito ligado com música [...] então chama atenção. Hoje em dia as crianças não têm mais essa paciência...” (P1).

“[...] os meninos tem aquela coisa com as lutas, né... então filmes que tem luta, que tem alguém cortando a cabeça de alguém com a espada, isso aí causa furor!” (P2).

“Ai, os alunos gostam desses de animações, né? Eu acho que animações é o que eles gostam mais, que é... super colorido, tem também aquela produção, as músicas, chama bastante atenção...” (P10).

“Eles gostam, até mesmo por conta da imersão que eles têm na sociedade do consumo, é... [...] eles gostam de filme de violência, de luta... filme de competição, filme onde haja porrada e tiro” (P11)

“Eu acho que eles gostam de filme, mesmo... [...] filme de adulto [...] tipo ‘Transformers’, ‘Os Vingadores’... esses filmes assim. [...] algumas coisas que eu percebi que não era pra idade deles. [...] eles gostam de desenho de tiro, essas coisas assim. [...] Não sei se porque é o que eles têm mais contato... se é o que passam mais pra eles... mas é o que eles assistem mais...” (P12).

“Ah, eu acho que... eles me pedem muitos filmes assim, violentos...” (P14).

Grande parte dos filmes do quadro cinco é indicada para maiores de doze anos de idade (‘A Culpa é das Estrelas’; ‘Malévola’), e os filmes citados por P12 – ‘Transformers’ e ‘Os Vingadores’ – são indicados para maiores de dezesseis anos. Vale lembrar que a faixa etária atendida pelos professores entrevistados varia entre sete e onze anos de idade. No entanto, para além da questão da censura de idade dos filmes que veiculam abertamente cenas de violência, é importante lembrar que as animações citadas por P1 e P10 também possuem sua carga de brutalidade: quando P1 afirma que o *slogan* de determinado filme é “prender a atenção até mesmo de crianças hiperativas”, graças à rapidez e à quantidade de efeitos através dos quais as

imagens são veiculadas, entendemos que a violência reside em muito daquilo que foi citado por Felix (2013), e também analisado em detalhes por TÜRCKE (2010) – uma excitação dos sentidos que anula qualquer possibilidade de que o espectador se desprenda da tela³⁹.

Embora tenhamos destinado parte de nossa análise à questão das preferências dos professores, entendemos que essa suposta escolha por gêneros e temas, ou mesmo por elementos formais que caracterizam os tipos de filmes citados, como já explicitado, não é nada mais do que uma das facetas da indústria cultural que se utiliza de tais subdivisões para a legitimação do cinema enquanto veículo ideológico – através da transmissão de mensagens que dizimam a relação entre forma e conteúdo peculiar à obra de arte.

Em termos do enredo – ou do suposto *conteúdo* – tão citado pelos participantes, a narração de histórias está no centro dos protocolos estilísticos do cinema padrão; segundo Felix (2013, p. 21), o vínculo entre o cinema *mainstream* e as narrativas antecede até mesmo a ascensão de Hollywood – sendo este um dos principais pilares que fomentam seu sucesso. O autor afirma que mesmo os curta-metragens de apenas uma cena, produzidos no final do século XIX já possuíam uma dimensão, mesmo que rudimentar, daquilo que viria a culminar nas narrativas lineares e compreensíveis de pequenas histórias. Considerando seu princípio *estável* e não *estático*, como já visto, que toma forma e passa então a ser um dos princípios da lógica do cinema padrão, os enredos e narrativas passam a ser divididos em uma gama de gêneros fílmicos. Não que isso implique em uma variação dos conteúdos – ou mesmo da construção formal da narrativa que será apresentada: “Se existe alguma variação [...] ela ocorreu dentro dos limites das categorias de gênero fílmico – romance, drama, horror, comédia, suspense, ação, e, nas últimas décadas, variações advindas da junção entre essas categorias” (FELIX, 2013, p. 24). Como explicam Adorno & Horkheimer (1985, p. 116), a divisão em questão está ligada a outros fatores:

As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. *O fornecimento*

³⁹ Foge de nosso escopo abordar a questão da hiperatividade e sua relação com os aparatos audiovisuais, visto que esta é uma discussão que merece ser tratada de forma detalhada e consistente. Por ora, deixamos aqui a indicação do livro *Filosofia do Sonho* (2010), de Christoph TÜRCKE, onde o autor abordará de forma aprofundada esta e outras questões que concernem às imagens audiovisuais.

ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa (grifo nosso).

Portanto, mesmo que a maioria dos participantes tenha afirmado sua preferência por diferentes gêneros, ou por tipos de enredos e narrativas, sua escolha consiste em uma falsa sensação que não lhes permite fugir àquilo que lhes é imputado pelo cinema padrão, enquanto veículo das ideologias da indústria cultural. Um exemplo de tal uniformidade e da linearidade dos filmes é visível no relato de um dos professores entrevistados, quando descreve dois filmes que lhe chamam a atenção por seus enredos “surpreendentes” e “instigantes”:

“Por exemplo, um filme que marcou assim, que amo de paixão, é o “Código de Conduta”, sabe? A casa dele é invadida, matam a esposa e a filha, aí ele fica dez anos planejando... e eu gosto não por causa da vingança, mas por causa da inteligência, sabe, é... do que ele planeja, do que ele executa... sabe, a trama é muito inteligente. [...] tem um que chama “Doce Vingança” [...] o “Doce Vingança” é de uma moça, uma escritora... [...] embora fale de vingança, não é esse o foco, entendeu, acho até que não tem que se vingar, mas é a trama. [...] Ela é uma escritora, aluga uma casa no meio de uma floresta no meio do nada, pra escrever um livro. [...] e em uma cidadezinha que tem a não sei quantos quilômetros desse lugar, é... tem uns moços que trabalham num posto de gasolina. E eles se acham no direito de invadir o chalé enquanto ela tá lá [...] e vão até lá e estupram ela e fazem coisas horríveis com ela, depois acham que ela tá morta. Ela se recupera, volta, acha uma outra cabana abandonada no meio da floresta, e ela vai e se vinga de um por um. [...] Entendeu, é muito fascinante, não sei se você entende...” (P4).

P12 também nos traz o exemplo de um filme que qualifica como “bom” em função de um suposto diferencial em seu enredo, mas que, em realidade, se trata de uma simples variação que nada mais é do que um arquétipo do investimento da indústria em uma diversidade temática superficial⁴⁰ – visto que na fala da participante é enfatizado o habitual *happy end*, costumeiramente utilizado na construção dos protocolos narrativos *mainstream*:

⁴⁰ Novamente pautando-nos em Felix (2013), afirmamos que o investimento na diversidade temática em meados dos anos 1990 se deu em função de uma nova demanda de espectadores, que exigiam a diversificação daquilo que era veiculado pelo cinema. Nas palavras do autor: “Em linhas gerais, pode-se dizer que a principal transformação do cinema neste período refere-se à mudança na concepção do que seria uma grande massa de espectadores e, logo, na sua forma de tratamento/abordagem. Nesse sentido, o investimento na diversidade temática dos filmes aparentou ser uma solução viável à indústria cinematográfica que poderia, portanto, oferecer ao espectador uma gama tão variada de opções de filmes quanto a proporcionada pela grade de programação televisiva. [...] as produções cinematográficas norte-americanas passaram então a investir em filmes pensados para grupos de espectadores específicos e com gostos e interesses particulares. [...] A variedade é imensa e impressiona o grau de subdivisão em que uma única categoria poderia desdobrar-se” (FELIX, 2013, p. 40-41).

*“Um exemplo de um filme que tenha um final feliz é o último filme que eu assisti, o ‘Frozen’... achei esse filme lindo, porque **ele tem um final super feliz...** e eu achei ele diferente... o amor diferente, né, desse estereótipo de amor da menina e do menino, né... mostra o amor das irmãs e tem um final super feliz”. (P12)*

Os filmes citados pelos entrevistados demonstram claramente a similaridade das narrativas, bem como a presença dos clichês que marcam a estética naturalista do cinema *mainstream*. Estes clichês atuam como um mecanismo para prender a atenção de seu público, sempre “prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 118). O próprio “fator surpresa” citado por P4 possui justamente a finalidade de tornar o enredo excitante, para que o espectador espere pelo desenrolar de uma história que, em essência, será sempre a mesma. Como explicado por Xavier (1977, p. 41), tais enredos são marcados por uma leitura simples, de fácil compreensão, e sua popularidade é comprovada visivelmente pela tradição na produção deste suposto gênero fílmico.

É através da apropriação das narrativas, ainda, que o cinema padrão se incumbem de mitificar personagens, supostos sujeitos individuais, a fim de gerar uma identificação entre o público e essa personificação. Um relato expressivo sobre essa identificação é o de P2:

Eu assisti um filme recentemente, chama ‘Relatos Selvagens’... [...] como é um filme que fala de cotidiano eu encontrei várias situações que tipo, eu reagiria da mesma forma que o autor retratou no filme... o diretor, né, sei lá. [...] acho muito legal quando eles conseguem fazer de uma forma que você se sinte parte daquilo, né... Daí você fala: ‘Nossa, eu faria da mesma forma!’ (P2)

Felix (2013) nos mostra um caminho interessante para pensar a identificação dos sujeitos com aquilo que é veiculado pelo filme. Baseando-se em Balázs, o autor afirma que, diferente do teatro ou da literatura, o cinema é portador de uma capacidade inaudita de envolver o espectador, encorajando-os a responder emocionalmente às imagens por ele veiculadas. Elementos utilizados na produção fílmica – como a variação da distância, os *close-ups*, os pontos de vista, produzem um “[...] efeito de imersão na esfera ficcional da ação, fazendo com que o espectador sintasse dentro do espaço dramático cinematográfico” (p. 33). Tais fatores seriam

responsáveis por gerar uma identificação, que, a partir dessa “aproximação”, permitirá que os espectadores assumam a mesma perspectiva do personagem que possui centralidade na trama⁴¹.

Já para Adorno & Horkheimer (1985), a identificação – no cinema, uma experiência onde o espectador percebe a realidade como um prolongamento do filme – acontece devido à habilidade do filme em reproduzir rigorosamente a percepção cotidiana, duplicando objetos empíricos e criando a ilusão de que, na verdade, “[...] o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (p. 118); em outras palavras, pode-se dizer que é oferecida à plateia a promessa de um mundo idealizado – uma pseudo-realidade forjada. Deste modo, torna-se possível obter o controle *apriorístico* da subjetividade do sujeito: “[...] é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade” (p. 119).

Destarte, quando P2 afirma identificar-se com as diversas situações apresentadas pelo filme, ou mesmo quando P4 e P12 exemplificam os motivos que justificam suas “escolhas” por determinados enredos ou gêneros, vemos o engodo ao qual os espectadores estão submetidos:

Esse é o poder de engano da indústria cultural: ela não parece subordinada ao sistema de produção mercantil, tampouco parece reduzir a nossa liberdade de escolha. Por essa razão, trabalha necessariamente com a liberdade aparente do seu destinatário, roubando seu poder de discriminação, mas proporcionando a ele, ao mesmo tempo, satisfações substitutivas e alienadas com os seus artefatos (CARONE, 2003, p. 80).

Tais satisfações substitutivas, nos tempos hodiernos, são proporcionadas não apenas pelos filmes, mas também por intermédio de aparatos como a televisão comercial. Além desta, a ascensão dos *downloads*, junto à disponibilidade de arquivos em *streaming* que tem como suporte os computadores e os celulares, transformam as imagens outrora veiculadas exclusivamente nos cinemas em algo banal e cotidiano. Uma consequência dessa mudança de panorama fica clara ao observarmos que a assiduidade dos professores entrevistados no cinema é, pela maioria, considerada baixa:

⁴¹ Segundo Felix (2013), tal perspectiva abre caminho para uma abordagem da identificação com bases psicanalíticas que se tornariam bastante populares nos estudos de cinema na década de 1970, uma tendência nomeada por Bordwell (1985) de “teoria da posição subjetiva”, que tinha por características “[...] a preocupação em investigar as funções psíquicas e ideológicas do cinema e sua inflexão na noção de sujeito como categoria de conhecimento, definida a partir da relação de identificação do sujeito com os objetos e com os outros” (FELIX, 2013, p. 33).

“O cinema já é um pouco mais complicado, gostaria de ir muito mais porque eu gosto. Mas aí acaba na parte financeira... [...] mas acho que vou em torno de seis vezes por ano, mais ou menos”. (P1)

“Agora que tenho filhos não vou muito... infelizmente eu vou muito pouco. Acho que duas, três vezes por ano, só...” (P3)

“Atualmente não muitas [...] pela facilidade que nós temos hoje, né, de tá assistindo filme em casa, então é muito pouco...” (P5)

“Não vou ao cinema. Eu assisto filme em casa.” (P6)

“Olha, pouquíssimas vezes... [...] geralmente eu assisto filme em casa...” (P8)

“Antes das minhas filhas eu era mais ativa, era praticamente a cada duas semanas. [...] agora eu acabo alugando filme, ou pela TV assinatura”. (P10)

“Pouco. Umas três vezes por ano...” (P14)

Apenas dois professores não caracterizaram sua frequência no cinema com adjetivos que remetem à escassez:

“Hm... vamos por uma pela outra, porque tem meses que eu vou mais de uma, mas... de dez a 12 vezes por ano” (P11).

“Pelo menos uma vez por mês. [...] gosto muito de ir ao cinema” (P13).

E um entrevistado afirmou que sua frequência no cinema acontece em função da qualidade dos filmes exibidos:

“[...] acho que eu tô indo em média... uma vez por mês, porque não é sempre que tem filmes que eu acho interessante, principalmente no cinema, né. Esses filmes mais interessantes geralmente você tem que alugar, né, porque tem época que tem bastante filme até, mas tem época que não tem nada...” (P2).

Quando questionados sobre a frequência com que assistem à televisão, por sua vez, obtivemos outro tipo de resposta:

“Assisto muita televisão. [...] Gosto de filme, gosto de novelas... gosto de jornal... [...] quando eu não tô trabalhando eu tô assistindo TV. [...] se tiver fazendo um almoço ou um jantar a TV tá ligada na cozinha. [...] Eu sou muito ligada à TV” (P1).

“Costumo assistir TV o dia inteiro... [...] eu tenho agora aquela Vivo TV, né... [...] então eu gosto muito do canal daquele ID, que é da investigação criminal, gosto muito daqueles programas de... de acumuladores, que o pessoal entra para arrumar a casa, sou fascinada por esses programas... é... gosto das novelas da Globo, é... que mais? Acho que só. E filmes, né... filmes, eu assisto muito filme” (P4).

Assisto TV todo dia. Novelas, filmes mesmo, algum interessante que às vezes passa... às vezes é alguma adaptação de livro que eu já li, daí eu gosto de assistir...” (P6).

“Ultimamente eu assisto televisão pra dormir, né, porque você chega tão cansado, então, assim... eu chego do trabalho, faço as minhas coisas em casa e ligo a TV... pra dar aquela relaxada e descansar. Não que eu siga alguma programação não, não me prendo a isso não. [...] eu gosto de assistir como um... lazer, relaxamento, lá na frente da televisão eu relaxo e acabo dormindo...” (P8).

“Eu assisto televisão. [...] Eu gosto de assistir os documentários do National Geographic, de bichos, gosto de assistir o History Channel, que é um pouco... o outro lado da história, Discovery, que são programas interessantes, culturais. Não tenho paciência pra assistir programas de auditório, programas de TV aberta [...] assisto umas duas horas por noite...” (P11).

“Sim, assisto TV. Eu gosto de seriado... [...] mas internacionais, nacionais não tem muitos assim que eu goste. Eu gosto de filme, eu gosto de novela... ADORO novela! [...] eu acho que por semana eu devo ficar umas dez horas na frente da TV, doze horas... por aí.” (P12).

Apenas P2 e P7 afirmaram encontrar “problemas” em assistir televisão:

“Já assisti mais, atualmente não. O ano passado, por exemplo, eu nem tinha televisão, fiquei o ano inteiro sem. [...] foi um processo ótimo de desintoxicação pra mim, eu sento na frente da televisão e eu não tenho muita paciência... pra assistir novela, essas coisas. [...] Séries eu acho bem legal. E aí entra aquelas séries maiores também que são legais, né, que tem as temporadas... [...] ‘Lost’, ‘Dexter’, ‘House’...” (P2).

“Sou meio problemática com televisão, eu odeio telenovelas... detesto! Gosto mais de séries. [...] As séries brasileiras, não. Tem muito palavrão... eu acho que elas falham bastante, não sei, eles querem retratar demais a realidade, eu não sei, eu não falo aquela quantidade de palavrões por dia. Então eu acho meio forçado, em alguns momentos eu acho que aquilo lá é uma realidade

deles, não é a realidade real. Então eu gosto de séries, assim... policiais, séries de investigação, científicas. [...] ‘Law&Order’, ‘CSI’, ‘Tudor’...” (P7).

Nota-se a diferença na relação estabelecida com o cinema e com a televisão – mesmo nas falas de P2 e P7, que afirmaram não gostar dos programas televisivos, mas, por outro lado, citaram as *séries*, que também podem ser enquadradas enquanto programas veiculados pelo aparato. Enquanto o cinema vem se tornando paulatinamente um espaço alternativo (GADELHA, 2014, p. 130), a televisão, por sua vez, ascendeu como um dos principais suportes para a exibição de filmes – e estes se misturam à infinidade de programas dos mais variados tipos e formatos. Isso fica claro ao observarmos que P1, P4, P6 e P12 incluem os programas televisivos e os filmes em uma mesma categoria. Em outras palavras: o filme, longe de se diferenciar dos programas de televisão, foi incorporado à grade da programação televisiva como mais uma de suas atrações.

Essa afirmação pode ser endossada quando observamos a gama de canais da TV a cabo que veiculam exclusivamente filmes, que, do mesmo modo que os programas televisivos, passam então a ser divididos em blocos alternados por propagandas; dos quatorze professores entrevistados, oito afirmaram ter adquirido os pacotes de canais da TV a cabo, incluindo-se aí os canais exclusivos de filmes. Dentre os mais citados estão *TNT* e *FOX*.

Outro aspecto que favorece relação de proximidade com a televisão é o caráter de fluxo total no qual ela está inserida. Jameson (1997), autor que se debruça sobre a análise da televisão comercial e do vídeo experimental na chamada pós-modernidade, explica que

[...] em uma situação de fluxo total, o conteúdo da tela passando diante de nós o dia inteiro, sem interrupção (ou cujas interrupções – chamadas de comerciais – são menos intervalos do que oportunidades fortuitas para ir ao banheiro ou para fazer um sanduíche), o que se costuma chamar de distância crítica parece se tornar obsoleto. Desligar a televisão tem muito pouco a ver com o intervalo de uma peça de teatro ou de uma ópera, ou com o *grand finale* de um filme no cinema, as luzes se acendendo lentamente e a memória começando seu trabalho misterioso (p. 94).

Para Jameson (1997), a distância crítica está ligada à memória, cujo trabalho fomenta a elaboração e a reflexão necessárias para que as reações automatizadas geradas pelo contato com o aparato sejam rompidas. Essa ideia vai ao encontro daquilo que Adorno & Horkheimer (1985)

identificaram como um sintoma do desenvolvimento da indústria cultural, qual seja, a heteronomia do pensamento em detrimento da memória ou de qualquer tipo de reflexão crítica:

O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo (p. 125).

É evidente, nas falas dos participantes, que a situação de fluxo total na televisão permite que o tempo destinado a seus programas seja quantitativa e qualitativamente diferente do tempo dedicado ao cinema. É possível notar nos relatos supracitados que os momentos de *descanso* – quais sejam, aqueles que supostamente os sujeitos possuem para si próprios –, onde estão longe da situação de *trabalho*, são marcados pelo aparato: “[...] eu chego do trabalho, faço as minhas coisas em casa e ligo a TV... pra dar aquela relaxada e descansar” (P8).

Em um ensaio nomeado *Tempo Livre*, Adorno (2002) afirma ser este acorrentado ao seu oposto – o *tempo de trabalho*, visto que a liberdade deixa de ser exercida não apenas quando o indivíduo vende sua força, mas também quando está supostamente *livre* para *escolher* fazer o que bem entender. Deste modo, em qualquer situação, as relações de produção prescrevem sua existência em tempo integral, pois mesmo quando estão “[...] ao menos subjetivamente convictos de que agem por vontade própria, essa vontade é modelada por aquilo de que desejam estar livres fora do horário de trabalho” (ADORNO, 2002, p. 104).

Segundo o filósofo, a construção social de uma rígida delimitação entre trabalho e tempo livre foi inculcada de modo que a relação de oposição entre ambos permitisse a organização de uma série de ocupações para que o trabalhador restaurasse suas forças durante o tempo em que se encontrava separado deste. Tais ocupações deveriam, por sua vez, opor-se à situação de concentração que caracteriza o momento em que trabalha: por isso, o tempo livre não deve lembrar em nada o tempo de trabalho, para que, no dia seguinte, possa se trabalhar melhor. Tal divisão da vida em duas metades, como já vimos, permitiu que uma série de atividades organizadas em função do lucro tomasse corpo. Adorno nos dá o exemplo dos “*hobbys*” e do “*show business*”:

A própria ironia da expressão negócios do tempo livre [*Freizeitgeschäft*] está tão profundamente esquecida quando se leva a sério o *show business*. É bem conhecido, e nem por isso menos verdadeiro, que os fenômenos específicos do tempo livre como o turismo e o camping são acionados e organizados em função do lucro. [...] Podemos esclarecer isto de maneira simples através da ideologia do *hobby*. Na naturalidade da pergunta sobre qual *hobby* se tem está subentendido que se deve ter um, porventura, também já escolhido de acordo com a oferta do negócio do tempo livre (2002, p. 104/106).

Quando Adorno afirma ser o tempo livre acorrentado ao seu oposto, o tempo de trabalho, ele denuncia um tipo de liberdade organizada que, travestida de uma falsa sensação de liberdade de escolha, torna-se coercitiva por ser funcionalizada e reproduzida pelo ramo dos negócios. É impossível escapar ao sempre igual. Vemos aí a integração do tempo livre, onde a regra da ausência de liberdade permite o controle social em todos os momentos, não apenas no tempo dedicado ao trabalho maquinal (ADORNO, 2002, p. 108).

O filósofo destaca também a impossibilidade de que o tempo livre seja autenticamente prazeroso, pois é marcado pela diversão e pela superficialidade das atividades realizadas. Considerando que divertir significa “estar em acordo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), compreende-se que na medida em que são tomados pela necessidade de executar as tarefas que lhe permitiram o suposto “descanso”, os sujeitos tornam-se reféns da pseudo-atividade que, para Adorno (2002, p. 113) consiste em uma “espontaneidade mal orientada”, onde os sujeitos “[...] preferem deixar-se desviar para atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas [...]” (2002, p. 113).

Naturalmente, a indústria cultural exerce um papel imperativo no âmbito do tempo livre, visto que os indivíduos consomem vorazmente os produtos que por ela são oferecidos. Isto legitima o controle que lhe é pertinente. Tal processo se intensifica frente à situação do fluxo total da televisão que, diferente do cinema, pertencente ao âmbito público, integra o âmbito privado, doméstico, e por isso atua enquanto mecanismo capcioso da indústria cultural hodierna. Quando nossos entrevistados afirmam passar grande parte de seu “tempo livre” na frente da TV, entendemos que reside aí um aspecto da não-liberdade que tanto preocupava Adorno.

Percebe-se, aí, que a própria veiculação do filme torna-se mais complexa, pela sua fusão com os aspectos do vídeo e da televisão. Considerando tais aspectos, entendemos que a relação dos sujeitos com o filme e com a televisão em seu tempo livre vai ao encontro de uma intensificação da tendência identificada por Adorno & Horkheimer (1985). Tal tendência remete

ao esquematismo enquanto mecanismo que atua na manutenção das consciências através da imposição de critérios pré-determinados pela indústria, e que dá a ilusória sensação de que é possível optar e eleger elementos definidores daquilo que é nomeado de “gosto”. Se ao colocarem o filme como carro-chefe da indústria cultural na década de 1940 os autores já previram relações pautadas na subsunção dos sujeitos ao aparato, sendo este responsável por antecipar as reações esperadas através da identificação com uma suposta realidade, contemporaneamente é possível perceber que este fenômeno encontra suporte no aprimoramento técnico e na ascensão de aparatos audiovisuais diversos.

Nesta situação, nos valem de alguns questionamentos: será possível, considerando o tipo de relação estabelecida com o filme, imputar-lhe outro tipo de significado no momento em que utilizado na instituição escolar, que permita emergir alguma reflexão que tenha a intenção de contestar os produtos da indústria cultural? É possível reconhecer as artimanhas que legitimam sua atuação? Tais questionamentos serão destrinchados na análise de nossas próximas categorias.

3.2.2. Concepções sobre o filme

A utilização da palavra *concepção* para designar essa categoria não é um acaso. Ao contrário de uma percepção inicial, relativa às primeiras impressões marcadas em seus sentidos, pretendemos entender qual a compreensão dos sujeitos – suas ideias formuladas – a respeito dos aparatos ligados ao campo do audiovisual. Diferentemente do primeiro eixo, onde analisamos os tipos de relação estabelecidos com este, a intenção aqui é trazer à baila aquilo que está além da expressão do gosto e da escolha – ideias que foram exprimidas por intermédio de perguntas circunscritas à estrutura dos produtos fílmicos e televisivos.

A ideia de que os filmes transmitem algum tipo de mensagem nos remete ao fato de que, na indústria cultural, é veiculado certo conteúdo ideológico que atua na própria manutenção de seu sistema. Ao contrário da autêntica obra de arte, onde o conteúdo de verdade emerge em função do caráter enigmático (ADORNO, 1970), no produto manifesta-se um conteúdo fetichizado, cuja veiculação ocorre através da transmissão de mensagens. Estas, por sua vez, emergem no contexto de uma forma e de uma estrutura em si mesmas ideológicas – especialmente quando tratamos dos filmes *mainstream* e da rigidez de sua estrutura e de seu

caráter repetitivo e padronizado. Quando questionados sobre tais mensagens, obtivemos as seguintes respostas:

“Acredito que são pensados pra isso... [...] como as novelas, eu acredito nisso, que sempre tá trazendo alguma mensagem. [...] o autor, o diretor, eu acho que eles... pensam nisso mesmo, de tá transmitindo alguma coisa sobre... relações humanas, sobre alguma coisa ambiental, né.” (P1).

“Eu acho que todo filme transmite uma mensagem, mas eu acho que nem todo mundo consegue perceber... [...] que nem eu, eu não fico muito presa ao filme pela mensagem dele... eu gosto do filme como entretenimento. Pra me divertir, me distrair, ocupar a mente...” (P3).

“[...] aí é muito complexo, né, mas assim, vamos dar um exemplo: no caso desse [filme] “Doze anos de escravidão”... foi uma história real, alguma coisa que aconteceu com uma pessoa de verdade... baseado numa história real... ensina, né? A História... [...] fala sobre preconceito... fala sobre como você deve tratar as pessoas e como não deve... eu acho que sim, eu acho que todo filme tem um ensinamento moral [...] do que... de como é o ser humano, e o que... é, os exemplos bons e ruins de conduta”. (P4)

“Ah, normalmente. Geralmente acho que passa sim... [...] tem filmes que passam mensagem de autoajuda... de otimismo... de reflexão...” (P5).

“Ah sim, com certeza. Acredito que todos, né... [...] independente de ter uma mensagem que pra mim é boa” (P8).

“Ô, com certeza! Muitas! Umhas boas, outras nem tanto” (P9).

“Sim, principalmente pra criança... em casa tem filmes que eu percebo que não transmite coisas positivas, mas outros sim. Sempre tem uma mensagem, uma intencionalidade, ou positiva ou negativa. Eu acredito que sim” (P10).

“Sim. Do bem e do mal. Para o bem, e para o mal” (P11).

Para estes professores, todos os filmes transmitem algum tipo de mensagem, independentemente de sua qualidade. Sejam “positivas” ou “negativas”, “para o bem” ou “para o mal”, tais mensagens são parte de uma intencionalidade que caracteriza a produção fílmica – mesmo que, como afirmado por P3, nem todos consigam percebê-la, ou mesmo que elas não sejam vistas como centrais no momento em que o filme é assistido. Para estes participantes elas são uma parcela central da constituição do filme.

Os outros professores, divergindo de tal opinião, afirmaram que nem todos os filmes transmitem mensagens:

*“Com certeza! Não, volta. **Nem todos!** [...] tem aqueles que transmitem... acho que não mensagens ruins, mas são coisas que não acrescentam nada em ninguém. **Acredito que tenha filmes que trazem mensagens que fazem você refletir, que fazem você pensar, e tem filmes que não... você assiste, dá risada, e pronto. Acabou ali. Só isso**” (P2).*

*“Ah, não sei! **Alguns transmitem, outros não...** em outros há mais **entretenimento, mesmo**” (P6).*

*“**Mensagem, especificamente, nem sempre.** Mas eu acredito que eles colocam a gente a par de grandes coisas, grandes feitos da humanidade, ãhn, histórias que a gente não teria acesso por preguiça de ler...” (P7).*

*“**Nem todos, mas sim, acho que a maioria sim**” (P12).*

*“Ah, **alguns transmitem, outros... acho que não muito**” (P13).*

Para P2, as mensagens do filme estão ligadas a algum tipo de reflexão que possa ser gerada no espectador, lhe acrescentando algo; P6, por outro lado, as dissocia daquilo que caracteriza como “entretenimento”. Já P7, em detrimento das mensagens, vê o filme como um objeto capaz de desvelar aspectos históricos e estórias. P12 e P13 não se aprofundaram na questão, mas deixaram evidente a dualidade entre os filmes que transmitem mensagens e os que não transmitem.

Mesmo havendo divergências em suas respostas, foi possível perceber que as mensagens transmitidas pelos filmes são associadas a certo tipo de *maniqueísmo*. Entre os que afirmaram que todos os filmes transmitem mensagens, este está ligado ao seu *tipo*: há mensagens boas, que transmitem determinados valores, e mensagens ruins, que os desconstroem ou transmitem valores que não são positivos, os “maus exemplos de conduta”. Já para os participantes que defendem que há filmes que transmitem mensagens e outros que não são produzidos para tal, essa relação dual está vinculada ao aprendizado – pois os filmes que transmitem mensagens, nas falas dos professores, são aqueles que proporcionam aprendizado, que se tornam uma experiência que proporcionará uma “melhoria” no espectador, em detrimento de filmes que não o fazem. Percebe-se, com esta situação, o papel histórico assumido pela indústria: um papel moralizador que permite que os espectadores, correspondendo a este, compreendam o filme caracterizado como “bom” como aquele que possui uma mensagem moral adequada – sem, no entanto, questionar a que ou a quem esta mensagem serve, ou mesmo perceber que ela é imbricada à forma e à estrutura do filme.

Nesta situação, é possível perceber que os professores associam as mensagens a um critério moral, a modelos de conduta, pautados no “como agir” no campo das relações humanas – sendo este o caráter das mensagens qualificadas como “positivas”, que caracterizam o “aprendizado” transmitido pelo filme. Isto fica mais claro quando observamos as falas dos participantes quando questionados sobre os tipos de mensagem que acreditam que um filme deva transmitir:

*“Eu acho que **as relações humanas**, a coisa dos **relacionamentos**, do casal, ou dos relacionamentos de amizade...” (P1).*

*“[...] o que eu acho mais interessante é **essa coisa das relações** mesmo, do cotidiano, algo **que me faça pensar**” (P2).*

*“**Lição de vida**. Eu acho que esses filmes que a gente tem que prestar mais atenção, né...” (P3).*

*“Eu acho que isso mesmo, o **respeito**, né... o respeito ao outro... respeito ao espaço do outro. [...] Toda **relação humana** tem lá, no enredo do filme, tem aquele que tem a **conduta regrada**, dentro da sociedade, tem aquele que tem a **conduta fora**. **O que é certo e o que é errado**, digamos assim. Então acho que é isso, né? Essa mensagem, a que **diz respeito às relações humanas**, o que você tem que ter com o outro” (P4).*

*“Ah, eu acho que o que **te leva a alguma reflexão**. Pra sua vida... pra alguma mudança na sua vida... que traga algum **otimismo**...” (P5).*

*“[...] de que **tem muita coisa errada que tá acontecendo no mundo**, e acontece nos filmes pra gente ter uma ideia **do que não se deve ser feito**...” (P6).*

*“[...] **que fazem você refletir**. Pra sua melhora. [...] **pensar na atitude em relação ao semelhante, em relação a nós mesmos, em relação ao convívio familiar**... [...] tem uns também que tem uma mensagem não tão legal, né... [...] por exemplo, filmes, sabe, com muita violência, com morte, que tá mostrando a realidade, mesmo né... [...] porque eu acho que a vida da gente já é uma loucura, né [...] então , pra mim, é desnecessário eu passar por essa emoção ruim, sendo que já tô vivendo isso no dia a dia. [...] **quando eu quero assistir alguma coisa é pra fazer eu refletir, pra fazer eu melhorar**...” (P8).*

*“Eu acho que pra criança o **companheirismo, amizade, né, as boas ações**, eu acho que tem várias, a família, de que não precisa ter estrutura certinha, mas só de ter aquelas pessoas que convivem bem... [...] pra adulto... é difícil hoje filmes que passem coisas... [...] acho que **a questão de ser mais humano... da convivência, da não violência**... [...]” (P10).*

*“Eu, particularmente, gosto dos filmes que fazem a gente pensar, que **mudem a nossa forma de pensar, a nossa forma de olhar a vida**. [...] por exemplo, eu*

assisti ‘A culpa é das estrelas’... aí eu saí de lá assim, pensando na minha vida... que as coisas acontecem tão rápido... [...] então eu gosto de filme assim, que dá um ‘clique’ assim, falando: ‘vamos dar mais valor, vamos pensar, viver mais...’ [...] eu gosto desse tipo de mensagem que faz você olhar as coisas de um jeito diferente...” (P12).

*“Ai, eu gosto das mensagens de **responsabilidade**, de **amor**, de **ética**, é... de **cuidado com o ser humano**, de **amor ao meio ambiente**, esse tipo de filme assim...” (P13).*

*“**Relacionamentos, respeito...**” (P14).*

Respeito, convivência, lições de vida, otimismo, motivação, aprendizado, companheirismo, amizade, boas ações, mudança de olhar sobre a vida, responsabilidade, amor, cuidado, amor ao meio ambiente: tais “valores” são o que caracterizam, para os participantes, as mensagens positivas que um filme deve transmitir, sendo que estas serão, posteriormente, aproveitadas no âmbito das relações pessoais. Porém, cabe aqui questionar o próprio conceito de “certo” ou “errado” no presente panorama: o que seria uma conduta regrada, pautada nos “valores” supracitados?

Percebe-se claramente, nas falas de nossos sujeitos, que a transposição daquilo que na pergunta foi enunciado como “mensagem” ocorreu, na resposta, em direção à ideia de “ensinamento moral”. Deste modo, nota-se a associação entre critério moral e conteúdo do filme, sendo este um indicativo dos valores que devem nortear as ações e condutas dos indivíduos. Isso implica uma problemática, visto que a relação entre forma e conteúdo nos filmes *mainstream* se transpõe para sua estrutura em camadas voltadas essencialmente para a veiculação de mensagens de caráter ideológico. Neste sentido, vemos muito daquilo que foi apregoadado por Adorno & Horkheimer (1985), quando afirmam ser este o caráter que fomenta a constituição das subjetividades e que faz do filme

[...] efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral. As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas (1985, p. 72).

Os filósofos explicam que a veiculação de tais valores, através dos conteúdos ideológicos dos filmes, não exprimem nada menos do que imposições de caráter coercitivo. Tais

imposições são visíveis, por exemplo, nos *happy ending* apropriados pelos filmes *mainstream*, bem como na mitificação de personagens que são apresentados como figuras representativas da moral – que se opõem fortemente àqueles que possuem comportamentos que rompem esse acordo com os “*bons costumes*”, apresentando uma conduta “*fora da sociedade*” (P4). Via de regra, estes são punidos; como explicitado por Adorno & Horkheimer: “[...] seja porque a amante que infringe as prescrições da moral paga com a morte seus breves dias de felicidade, seja porque o final infeliz do filme torna mais clara a impossibilidade de destruir a vida real” (1985, p. 72). Apenas um dos professores entrevistados citou este protocolo narrativo, e afirmou não acha-lo “natural”:

“[...] eu gosto de filmes que fazem você refletir sobre a própria condição humana. De todos os seus aspectos, no aspecto político, no aspecto filosófico, do desenvolvimento da sociedade, do ponto de vista histórico... gosto de mensagens que brincam com a questão da sexualidade, né, que mostram personagens que estão a frente do seu tempo, então por isso que eu volto a falar do Almodóvar [...] ele traz um pouquinho esse tema da sexualidade de uma forma mais... neutra, sem juízo de valor, sem ser pejorativo, vamos dizer assim, né... [...] é diferente do cinema comercial aonde o que foge à regra sempre termina mal, né... sempre o mocinho que ganha... esse tipo de mensagem eu não gosto” (P11).

É importante ressaltar que, em momento algum, foram apontadas pelos participantes da pesquisa as contradições presentes nas mensagens, suas ideologias, ou mesmo a estrutura em camadas que é peculiar ao filme; também não foi mencionada a relação entre forma e conteúdo, e as possíveis implicações do caráter de tal relação no âmbito da indústria cultural. Destarte, tais questões são mediadas não apenas por aquilo que estes professores concebem em relação às mensagens transmitidas pelos filmes, mas também àquilo que entendem como sendo peculiar à sua constituição – mais especificamente, àquilo que entendem por “*filme*”: imersos em uma relação já naturalizada com a estrutura formal dos filmes *mainstream*, poderiam estes professores estar atentos à relação entre forma e conteúdo? Se a forma do filme hollywoodiano é marcada pela rigidez de sua estrutura, poderiam eles pensar que existe algo para além dela? Ou tal estrutura torna-se invisível devido ao seu caráter recorrente? Por isso buscamos, ainda, questioná-los sobre o que seria um filme. Tal questão, no entanto, gerou certo desconforto aos participantes; muitos afirmaram não saber o que é um filme, ou mesmo nunca terem pensado na questão:

“O que é um filme? Nossa, que difícil... (risos). Ai... hm... vamos pensar... Ai! Difícil essa, hein!” (P2).

*“Um filme? Pra mim? [...] Hm... **nunca parei pra pensar!** Que que é um filme... ah, eu não sei! (risos) Ai, eu acho que é um... **sei lá, não sei!**” (P3).*

*“(...). (...). É uma forma de... não sei, **nunca pensei nisso...**” (P6).*

*“**Nunca parei pra pensar sobre isso** (risos)” (P7).*

*“Que que é um filme? **Eu não entendi a pergunta...** [...] (...). (...). Eu acho que... é um momento de lazer... é um... ai... (risos – **sinal negativo**)” (P12).*

*“**O QUE É?! É uma história?! (expressão negativa)**” (P13).*

*“Ah, **não sei!** (risos)” (P14).*

Dentre estes participantes que afirmaram, de forma mais direta, não saber o que é um filme, ou mesmo nunca terem pensado na questão, apenas P2 e P7 desenvolveram algumas reflexões posteriores:

*“[...] **deve ser uma história, né, uma história.** [...] uma narração, não sei... [...] **envolve arte**, mas não arte assim no sentido de só ter, é... coisas artísticas, mas arte nesse sentido de... de **fazer você pensar mesmo**, sabe, é uma coisa que **te toca**, que **te comove...** que seja da forma mais simples, ou que te faça **pensar de uma forma histórica**, vamos dizer assim... alguma coisa que **vai te acrescentar**, você vai sair dali e falar: ‘olha, isso eu não conhecia’ ou ‘isso eu vi de uma forma diferente’, né, do que eu imaginava, ou... ‘me apresentou de outra forma tal situação...’” (P2).*

*“Ai... eu acredito que ele vá trabalhar... **um acontecimento, um trecho da vida de alguém...** óbvio que é importante... né. Mas realmente, nunca pensei muito nisso...” (P7).*

P11, por sua vez, não titubeou quando questionado:

*“[...] um filme é uma coisa que te transporta pra uma outra dimensão... que tem um **sentido**, que eu acho que **o diretor que passar uma mensagem com aquele filme**, que **tem uma proposta...** e que **é bem feito**, que **você consegue assistir do começo ao fim**, entender a proposta, **se apaixonar pela parte da arte do filme**, né, pelo cenário, pela fotografia... não sei, uma coisa que te leva pra uma realidade paralela... que **faz você refletir sobre a sua realidade prática objetiva**” (P11).*

Em sua resposta encontramos diversos elementos que exprimem maior aproximação com o campo da estética fílmica, visto que o participante citou como *constructos* do filme, elementos relativos à “arte”, ou os elementos estéticos que o compõem, sem, entretanto, pensá-lo enquanto um produto no vasto campo da indústria cultural. Também é importante citar que, na mesma direção de P2, P11 citou que aquilo que define sua compreensão sobre o filme está ligado à possibilidade de, a partir dele, ser levantado algum tipo de reflexão sobre sua realidade. Outros participantes, no entanto, afirmaram que o filme está ligado à narração de histórias:

*“Pra mim, é **uma história**” (P1).*

*“Hm, pode ser **uma história de vida**... pode ser uma pesquisa... é, eu acho que filme sempre traz alguma informação... algumas informações, né” (P5)*

*“**Uma história**” (P8).*

*“Um filme? Já me vem **uma história**, né... **um começo, um meio, um fim**, uma... um momento de **distração**...” (P10).*

Embora P10 tenha dado ênfase para a narrativa – uma história com começo, meio e fim que, como já explicitamos, caracteriza um dos protocolos narrativos do cinema *mainstream* –, o elemento “distração” também se manifestou em sua fala. Ao contrário de P10, P4 e P8 deram centralidade justamente a esse elemento:

*“Em primeiro lugar, é uma **diversão, uma distração, um passatempo**, acho que em primeiro lugar é isso [...]. Não vou ser hipócrita de dizer que eu procuro filmes que vão me fazer aprender alguma coisa... às vezes eu quero. [...] Às vezes. Mas na maioria das vezes ele é mesmo um passatempo, uma diversão... uma distração. Vamos dizer assim, você passa o dia todo estressada, então tem dia que, por exemplo, ‘Ah, hoje eu quero ver uma comédia, eu quero dar risada, não quero pensar em nada...’, tem aqueles dias que você fala assim ‘Nossa, queria assistir um filme hoje pra chorar’, então depende da situação, né... acho que mais pensando na distração, no passatempo, na diversão... **em segundo plano se ele vai oferecer alguma coisa, alguma mensagem ou não**” (P4).*

*“Pra mim, na minha vida, um filme? Eu acho que é **um momento de... distração com a minha família**” (P9).*

Uma das chaves para a compreensão dos mecanismos da indústria cultural está na ideia de distração – principal suporte para o entretenimento. Este subsidia a busca de sentido para uma

vida que foi subtraída dos sujeitos pelo sistema. Isso fica claro na fala de P4 e P9, quando afirmam buscar o filme em momentos de descanso, e, para descansar, buscam produtos fílmicos para se distrair – ou, como afirma para P4, para “*não pensar em nada*”. Como vimos, a distração e a diversão correntes são necessidades produzidas pelo trabalho alienado e administradas pela indústria cultural. Há uma necessidade de, para além deste, encontrar nos produtos algo que, ao menos em seu tempo livre, permita ao sujeito distanciar-se da função alienada que exerce. Como afirmam Adorno & Horkheimer (1985), “É, na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir” (p. 134).

É importante ressaltar, ainda, um elemento relevante na fala de P4: quando o professor afirma que a mensagem que o filme oferecerá é deixada para segundo plano, não consistindo em um fator determinante de sua “escolha”, há que se considerar o fato de que as mensagens são veiculadas do mesmo modo: o espectador, inevitavelmente, se apropria de tais mensagens, buscando-as ou não. Elas são inerentes à ideologia do filme. Identifica-se, aí, mais uma das facetas da ilusória escolha do consumidor – que, por mais que julgue escolher filmes que não veiculam mensagens consideradas positivas, acaba por adquiri-las – de forma imperceptível – inevitavelmente junto às tantas outras mensagens que o filme intenta veicular.

Além disso, a veiculação destas mensagens tem como agravante o fluxo total analisado por Jameson (1997). Em tempos de hiperinflação imagética, mensagens são irradiadas, violentamente, por todos os lados. Em decorrência disso, filme, televisão e vídeo acabam por ligar-se através deste mesmo fio condutor, especialmente no que diz respeito à forma. Pensa-los enquanto estruturas unívocas e intactas descaracterizaria a hibridização que lhes é peculiar. Essa hibridização é explicada por Gadelha (2014) da seguinte forma:

Cinema e lar se confundem, em simbiose. Dito de outra maneira, não há distinção entre o público e o privado. O aumento vertiginoso dos serviços de TV a cabo é um fator a ser considerado no bojo das determinações em questão. O objeto experienciado está disponível ao apertar de um botão por parte da res cogitans; com um simples comando dissipam-se as distâncias, e rincões de praias paradisíacas, a vida das celebridades ou explosões apocalípticas são ofertadas; todas as comodidades, da escolha de horários à manifestações de ordem interpretativa intercaladas por fast food se transportam de uma ambiência a outra [...] (p. 130).

Omar (2007) elucida o fato de que, no caso dos aparelhos de TV, onde se pode observar simultaneamente dois ou mais canais, cada qual numa pequena janela, há um tipo de interatividade que, contraditoriamente, não permite que o espectador estabeleça qualquer interconexão sintática entre os diversos programas assistidos; fica claro, aí, um dos aspectos que dão força à indústria cultural contemporaneamente: a interatividade, que marca a relação não apenas dos sujeitos com os aparatos, mas dos próprios aparatos entre si. Esta interatividade ocorre sempre dentro dos limites estabelecidos pelo próprio aparato, e suas interfaces cada vez mais *amigáveis* instigam quem os utiliza a responder de forma pronta e irrefletida. Nesta situação, é permitido a todos emitir imagens e opiniões em quantidade e velocidade jamais vistas; ao mesmo tempo, esta emissão gera a irrelevância de ambas. Tal fato marca a relação existente entre filme e televisão, especificamente. Quando questionados sobre as possíveis diferenças entre estes aparatos, os participantes foram categóricos em afirmar que elas existem:

“Ah... eu acredito que tenha diferença, né. [...] eu acho que os programas, como o telejornal, trazem coisas que... muitas vezes acabam... são esquecidas, e o filme acho que fica sempre na memória, né. [...] Já as coisas que são muito reais as pessoas esquecem...” (P1).

“O filme ele é mais direcionado, eu acredito... [...] e o programa de televisão... não sei, pra mim tudo na televisão é feito muito solto. É aquilo do momento, a audiência do momento, é o que vai prender o telespectador naquele momento... eu acho que o filme não muito preocupado com isso... eu acho que ele quer transmitir uma mensagem [...]. Então acho que é isso, os programas de televisão acredito que estão mais voltados pra essa coisa do momento, e o filme não, ele tem uma ideia mais profunda...” (P2).

“[...] o filme é mais emocionante, o filme passa mais alegria... às vezes você se envolve com o filme, não é? Os programas de TV você tá ali, você assiste, você ri só naquele momento... [...] curto mais os filmes... porque eu acho que me envolvo mais, acho que mexe mais comigo, [...] e eu não sinto isso com alguns programas de TV...” (P3).

“[...] o filme ele não tem a mensagem consumista. E os programas de televisão têm... né? [...] vamos comprar, vamos vender... programas têm sempre uma mensagem consumista. Por exemplo, ah, tal pessoa tá com um celular de última geração, aí você fala ‘nossa, queria um desse, queria uma capinha dessa’ [...]. O filme não. O filme mesmo acho que mostra isso, as relações... acho que o ideal do filme é tratar de estórias, estórias de vida, estórias de pessoas ou situações... que mostrem as relações humanas. E o programa não” (P4).

*“Ah, eu acho que atualmente os **programas de televisão** tão muito banalizados, né... eu acho que não acrescenta muitas coisas, né [...] acho que se a pessoa não tem **sensu crítico** do que ela assiste, eu acho que não traz grandes informações, não leva muito à reflexão... [...] esses **programas de TV** são muito vazios...” (P5).*

*“Nesses programas que passa aí, isso **não tem conteúdo nenhum**” (P6).*

*“Eu acredito que **o filme** ele é muito mais... elaborado, assim, mais minucioso. Eu me admiro de ver um filme [...] porque eu fico pensando na pessoa que escreveu a história, os detalhes, o vai e vem... isso me encanta. E **o programa nem sempre tem esse...** é lógico que tem os cuidados, né, com o horário, com o tema que tá se discutindo... [...] mas não tem essa **delicadeza em combinar todos...** os dramas, as coisas lá pra formar aquela história envolvente, né. O programa é **aquele momento** lá, passou [...] e o filme não, o filme é **uma coisa que tem que ter um começo, meio e fim, e ser envolvente o tempo inteiro...**” (P8).*

*“Sim. Eu acho que **o programa de televisão** tem a intenção de ser apelativo, né? [...] isso pro comércio, ou até mesmo pro lado social, aquilo que quer induzir a pessoa a pensar, a fazer. Já o filme tá lá todo costuradinho, prontinho, ele já tem a intenção dele, mas não muda com o tempo, né... **tem filmes eternos que você vai sempre, é... lembrar, assistir.**” (P10)*

*“Sim, sim, sim, vejo sim... **programa eu acho que é mais feito pra vender produto.** [...] se for, por exemplo, pegar a TV aberta, né, **são programas sem nenhum conteúdo**, assim, é... [...] Eu acho que a proposta dos filmes é passar uma mensagem no sentido de te contar uma história. Te contar uma história, mesmo que não for um filme com moral da história, mas o fato de contar uma história bem contada, bem amarradinha, acho que isso é um bom filme, é o que difere ele de **um programa que não precisa ser bom. Ele tem uma obrigação ali de dar ibope, de vender produto no horário comercial**” (P11).*

*“Eu acho que... **o filme** ele tem um foco, geralmente. [...] os **programas** são muito apelativos, eu acho, hoje em dia... [...] sempre tem alguma coisa pra chamar a atenção pro próximo capítulo, alguma coisa assim... [...] e o filme não, ele já tem aquela história, começo, meio, fim determinado... acho que não precisa usar tanta apelação. **Tem também**, mas acho que menos” (P14).*

Embora uma parcela dos participantes tenha afirmado, como vimos na nossa primeira categoria de análise, terem uma relação de proximidade com a televisão – sendo esta enfaticamente mais intensa do que com o cinema, em si –, quando questionados sobre os possíveis diferenciais entre “programa de televisão” e “filme”, demonstraram certo posicionamento crítico em relação àquilo que é veiculado pelo aparato televisivo.

Um dos elementos de tal diferenciação, nas falas de P1, P2, P3 e P8 é o fator *tempo*: para estes participantes, os programas televisivos são vistos somente no momento de sua

exibição, podendo ser facilmente esquecidos – ao contrário dos filmes, que possuem certo caráter rememorativo que permite sua “permanência”; isso é demonstrado, também, em uma das falas de P10: “[...] *têm filmes eternos, que você vai sempre, é... lembrar, assistir*”. Já P5, P6 e P14 deram centralidade à qualidade dos conteúdos televisivos que, para estes professores, é marcada pela “banalização” e pela “apelação”.

Para grande parte dos participantes, ao contrário dos programas televisivos, o filme possui maior complexidade no que diz respeito à construção das histórias que serão narradas; isto fica mais evidente nas falas de P8, P10 e P11: “[...] *o filme ele é muito mais... elaborado, assim, mais minucioso. Eu me admiro de ver um filme [...] porque eu fico pensando na pessoa que escreveu a história, os detalhes, o vai e vem... isso me encanta*” (P8); “*o filme tá lá todo costuradinho, prontinho [...]*” (P10); “*o fato de contar uma história bem contada, bem amarradinha, acho que isso é um bom filme, é o que difere ele de um programa que não precisa ser bom.*” (P11). É importante destacar que, de fato, os filmes possuem uma narrativa menos diluída do que aquela apresentada pela programação especificamente televisiva, onde concorrem vários tipos de programas pontuados por intervalos comerciais, mudanças de canal ou mesmo a facilidade do desvio de atenção devido ao próprio ambiente. O que os participantes parecem não questionar é o próprio caráter dos filmes exibidos pela televisão – visto que a mediação, aí, também passa pela mesma estrutura dos programas. Não estariam os filmes, nesta situação, integrando a grade da programação televisiva, adquirindo suas mesmas características?

Um fator marcante nos relatos supracitados é a questão do consumismo, especialmente nas falas de P4 e P11. O consumismo é mais uma das ideologias que permite a sobrevivência dos produtos da indústria cultural, e a televisão constitui seu principal suporte. Por meio da veiculação de propagandas que integram a grade da programação e da audiência – citada por P2 –, onde o próprio público também se torna produto, a televisão cumpre seu papel. No entanto, é preciso ressaltar que os participantes parecem não ter em vista o fato de que o filme também é responsável pela veiculação de propagandas, e inerentemente possui uma intenção comercial.

Outra mediação de tal distinção que parece não ser identificada pelos participantes é a questão da forma: em termos formais, é possível identificar presentemente a apropriação da técnica cinematográfica pelos programas televisivos, especialmente nas telenovelas e nos seriados. Tal remodelação (GADELHA, 2014) implica em todo um aparato que se erige sob uma

nova roupagem e que determina as formas de relação com o espectador, através de uma forma diferenciada que trabalha com um outro nível de atrações.

No entanto, quando os participantes definem a diferenciação entre filme e televisão a partir das mediações citadas, não se deixa de lado uma das facetas do aparato? Percebe-se que o olhar dos participantes recaiu sobre os conteúdos e as mensagens veiculadas pelo filme e pela televisão. A forma é relegada a um segundo plano, visto que nem ao mesmo é citada pelos participantes. Para alguns participantes, no entanto, o elemento formal foi trazido para primeiro plano no momento em que foram questionados a respeito de possíveis diferenciações entre o filme e o vídeo:

*“[...] os produzidos pelas grandes indústrias é uma coisa mais agradável... porque tem toda uma... harmonia... do som, da imagem, né? Do cenário, do figurino, é uma coisa bem elaborada... [...] eu costumo olhar quando eu vou na locadora, qual é a gravadora. Porque tem umas gravadoras, é... eu não gosto muito de filme de terror, terror mesmo assim. Mas eu alugo porque o pessoal lá em casa gosta. Então assim: eu olho atrás e vejo a... gravadora, aí eu falo ‘putz, esse aqui o som não é bom’, ‘ah, o som é... a tradução é horrível, o som é ruim’... ‘a imagem é escura’, aí você fala assim: ‘não’, você pega **um super lançamento numa super produtora, é uma coisa agradável, uma coisa harmoniosa, a música, o som, combina com a imagem que combina com tudo...**” (P4).*

*“Ah, eu acho que aí é a produção mesmo, né... [...] é uma coisa muito assim, o próprio nome já diz: ‘caseiro’, né. Então por mais que a gente faça e tal, quando eu assisto sempre vejo que tem um defeitinho: ‘ai, não vi isso, não sei o que lá’, e numa produção maior tem muitos olhares, então **a coisa tem que ser perfeita, mesmo. Aquela coisa que não falta nada, tudo é perfeito, e mesmo assim às vezes a gente encontra alguns deslizes aí, alguma coisinha, né. Mas assim, a produção, a imagem, a fotografia... tudo é muito elaborado e muito rico, muito fino, né, que é diferente dos vídeos...**” (P8).*

*“Sim! Ah, a produção, mesmo. **Os detalhes, né...**” (P14).*

Essa questão nos trouxe dados importantes. Fica evidente, especialmente nas falas de P4 e P8, o que estes participantes esperam de um “bom” filme em termos estéticos: a harmonia, a beleza de uma estética que prime pela perfeição daquilo que é mostrado na tela – a perfeição técnica propriamente dita. Isto permite a suposta “escolha” de P4 por determinadas produtoras, ou seja, por determinadas “marcas” de filme. No entanto, nas falas de outros participantes tais elementos não foram vistos com a mesma importância, sendo que, para eles, o conteúdo supera o elemento formal:

*“Ah, eu acho que tem bastante diferença, né? [...] porque os que são mais caseiros têm menos efeitos, né... [...] nós mesmos podemos fazer uma gravação em casa. [...] os efeitos são bem diferentes... **o conteúdo talvez nem seja tão diferente, mas os efeitos, né...**” (P1).*

*“Acho que sim... acredito que mais a parte tecnológica, né... é... o investimento naquilo... não que um seja melhor que o outro, porque já assisti documentários [...] feitos de forma assim, só com a câmera... e eram bons. Eu acho que é mais isso, uma questão tecnológica. **Mas eu acho que a ideia, né, se a ideia for boa é independente**” (P2).*

*“[...] acho que a **qualidade** do filme é melhor, mas eu acho que **isso não é o que faz o filme ser bom...** [...] tem filmes que é de... ‘segunda linha’ e às vezes é muito melhor do que um filme que é muito bem produzido...” (P3).*

*“Tem diferença, né. Tem diferença com certeza, mas... **eu acho que eu não me apego muito nesses recursos...** [...] Então acaba, pra mim, **não fazendo tanta diferença**” (P9).*

*“Ah, eu acho que a qualidade... porque eu acho que **tem muita coisa boa, assim, um conteúdo bom, mas a imagem é ruim.** Mas eu acho que é isso [...] tem muito filme feito por grandes empresas que é porcaria, um conteúdo ruim também, assim, mas a imagem é muito linda...” (P12).*

Embora estes participantes não tenham se referido aos elementos de base fundamentais para a produção de um filme – montagem, edição, corte, enquadramento, dentre outros –, mas sim a elementos que constituem a estética fílmica e que são evidentes quando exibidos – à exemplo dos efeitos especiais –, é possível entrever, novamente, a dissociação entre forma e conteúdo. O que não parece ser percebido é que, ao passo que se entra em contato com a obra, sua forma, intrinsecamente, expressará o conteúdo social ali sedimentado – seja constituído pelas ideologias da indústria cultural, seja ele o conteúdo de verdade de uma obra fílmica que possui pretensão artística.

Outro fator não parece ser percebido por estes participantes: a tecnologia do vídeo é responsável pela produção de filmes, através das câmeras digitais, desde os anos 1990 (ROTH, 2014). Por isso, em suas falas é possível perceber a associação entre os vídeos e as produções caseiras, que remetem a imagens de baixa qualidade.

A emulação constitui uma das principais características dos produtos imagéticos contemporâneos, nos quais a utilização de técnicas de ponta permite que as imagens concorram com a realidade. Esta é uma das características que marcam a produção de vídeos – característica já identificada por Jameson (1997), Omar (2007) e Roth (2014). Roth (2014) se refere,

enfaticamente, à apropriação do vídeo nas produções cinematográficas, fato que marca a substituição das películas pelo formato digital. Para a autora é estabelecido, a partir do vídeo, um diálogo que, para além da promoção da tecnologia em questão, acaba por delinear a forma de apreensão das imagens por meio de uma percepção fragmentária, descontínua e heterogênea.

É esta descontinuidade, segundo Omar (2007), que permite que no momento da produção a imagem seja manipulada e distorcida, em um processo que o autor nomeia de “violência gráfica”. Em suas palavras:

A descontinuidade agora se tornou regra, não como um procedimento de vanguarda que tivesse sido incorporado, mas porque a banalização ‘vigilancial’ da imagem de vídeo permite a simultaneidade não-conflitante de coisas heterogêneas. Paradoxalmente, é sempre uma mesma realidade que se encontra por trás de todas as imagens de vídeo, apesar das distorções e efeitos que essa imagem possa vir a sofrer. Aliás, é essa estabilidade banalizada que lhe permite ser objeto permanente de tantos efeitos e violências gráficas. Ela convida a isso, ela pede isso. Porque o caráter de efeito dificilmente passará ao estatuto de uma significação mais densa, como o seria o cinema (p. 145).

O autor busca analisar o vídeo lançando mão da situação do artista; o autor afirma que, com as novas tecnologias, a maneira de operacionalizar o aparato traz uma mudança radical em sua posição, de modo que se poderia até mesmo situá-lo na ordem da engenharia, da programação e da organização de sistemas. Tal mudança seria “[...] um mero espelho dos saltos da tecnologia, e seu inconsciente, um anteparo polido que refletisse fielmente todas essas virtudes” (p. 136).

A câmera de vídeo está constantemente ligada – visto que antes mesmo da gravação, as imagens já são reproduzidas pela tela. Omar (2007) explica que essa característica coloca em pauta a função de registrar a realidade vista através do aparato. Tem-se a sensação de duplicação: um estar aqui e estar lá, que transporta a realidade para dentro do aparelho. Trata-se de uma linguagem menos intensa, para o autor, visto que “A câmera de vídeo, uma vez ligada, não precisa estar enquadrando nada de especial para que esteja sempre exercendo sua função. Não depende de nenhuma decisão significativa, de nenhuma finalidade” (p. 141).

A difusão do vídeo enquanto forma de arte mediática que exprime o presente momento social acarreta novas mediações; diferente da experiência que se efetiva no filme que se distancia dos produtos da indústria cultural, o vídeo e a televisão comercial – “veículos alegóricos e hermenêuticos de uma nova descrição do próprio sistema” (JAMESON, 1997, p. 91) – são

mediados por aparatos técnicos que modificam as formas de decodificação da informação audiovisual. As mediações, no conceito de vídeo, passam a interagir de forma complexa. Segundo Jameson (1997), que retoma as implicações dessas novas formas de mediação no capitalismo tardio, “[...] o próprio vídeo é, virtualmente a todo momento, um processo de contínua, e aparentemente aleatória, interação [entre os elementos de mediação]” (p. 108).

Vemos relevância em discorrer sobre tais aspectos que marcam a tecnologia e a ideologia do vídeo, pois, inevitavelmente, ela delinea a produção fílmica e televisiva contemporaneamente. Isso implica em uma amálgama audiovisual que se reflete na relação com o espectador. Embora na fala dos professores a diferença entre vídeo e filme seja bastante marcada, bem como em suas falas sobre as diferenças entre o filme e a televisão, em termos estruturais e formais estamos lidando com uma infinidade de produtos que marcam o panorama da indústria cultural contemporânea justamente por sua interatividade sem precedentes; isso implica na impossibilidade da construção de um sentido inequívoco⁴², visto que segundo Jameson (1997) não há mais referências sólidas ou um referente único a partir da ascensão da técnica do vídeo digital.

Nesta categoria, portanto, prezamos pela análise das concepções de professores sobre os recursos audiovisuais. Findada esta etapa, passaremos então à análise das formas de inserção do filme na educação escolar, categoria que possui centralidade em nosso trabalho.

3.2.3. O filme na educação escolar

“Quantas pessoas realmente refletem a partir das imagens que são consumidas? É uma mídia de reflexão? É uma mídia de educação? É uma mídia de entretenimento? Ou é mais uma forma de troca de informação, cujo conteúdo independe completamente do suporte?”
(DANTAS, 2007, p. 151)

Se nas seções anteriores voltamos para o tipo de relação estabelecida com os filmes e com o aparato televisivo no tempo livre e para as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre tais artefatos – com o intento de compreender se existe algum tipo de relação

⁴² Embora este sentido seja inequívoco, há ainda algumas especificidades que marcam o caráter da produção em vídeo. Estas podem ser encontradas nas análises de Jameson (1997), Omar (2007) e Roth (2014).

entre estas e sua utilização em sala de aula –, neste momento lançaremos mão daquilo que ocorre no *tempo de trabalho* – qual seja, a atuação docente propriamente dita.

Enquanto critério de seleção, como já explicitado, pautamo-nos em dois elementos centrais: os participantes deveriam atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ou Ensino Fundamental I), e também afirmarem utilizar ou já ter utilizado filmes em algum momento de sua prática – independente de sua finalidade. Os quatorze professores entrevistados se enquadram em tais critérios: todos responderam positivamente à tais questões.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem cinco anos de escolarização – do 1º ao 5º ano. Esta seriação, por sua vez, é dividida em dois *Ciclos de Aprendizagem*: o Ciclo de Aprendizagem I, que engloba 1º, 2º e 3º ano, sendo seu público alunos de 6 a 9 anos, e o Ciclo de Aprendizagem II, que atende alunos de 4º e 5º ano, que possuem entre 9 e 11 anos. Entre os professores participantes da pesquisa, temos quatro que atuam no 1º ano, sendo o mesmo número de professores que trabalham com o 2º ano; um professor que atua no 3º ano; dois professores que atuam no 4º ano e três que atuam no 5º ano. Portanto, há um total de *nove* professores que trabalham com o *Ciclo de Aprendizagem I* e *cinco* com o *Ciclo de Aprendizagem II*.

Prosseguindo com as análises de seus relatos sobre o uso do filme em sala de aula, questionamos a frequência com que esses professores utilizam o filme – visto que todos afirmaram já o ter utilizado em algum momento. No entanto, para alguns dos participantes estes momentos foram caracterizados como poucos, ou até mesmo raros:

“Olha, é... pensando nos dois últimos anos que eu trabalhei, eu usei pouco... com pouca frequência, não foi muito... [...] esse ano [...] acho que... eu entrei em abril... acho que a gente assistiu uma média de três, quatro filmes...” (P2).

“Muito pouco. Na sala de aula muito pouco” (P3).

“Oh, não, não costumo usar muito filme. O filme, ele pra mim, não é demagogia não, é verdade, ele tem que estar dentro do meu conteúdo. Eu por exemplo não vou dizer assim: ‘ah, então hoje a gente vai, eu tenho que corrigir provas, eu vou leva-los pra sala de vídeo, eles vão ficar vendo um vídeo qualquer enquanto eu corrijo as minhas provas’. Não. Então assim, todo filme que eu trago pra sala de aula tem que estar dentro de algum dos conteúdos. [...] Senão, não” (P4).

“É, então... como eu te falei, eu atualmente não estou usando com muita frequência... mais pra tá finalizando algum assunto do livro, alguma indicação do próprio livro, e quando tem alguma possibilidade usando em algum projeto” (P5).

*“Olha, é como eu disse pra você, esse ano foram **poucas as vezes que a gente assistiu vídeo**. É, **duas vezes**, que eu me lembro bem, foi no início do ano e agora no final do ano que tinha a ver, bem a ver com o conteúdo. [...] Mas não necessariamente que era pra aquilo. A gente acabou casando: ‘Olha, tava trabalhando isso, então tem esse vídeo que fala alguma coisa’, ‘Então vamos passar?’, ‘Vamo’, mas não naquele intuito específico de ‘Olha, TEM que fazer isso por conta do conteúdo, né’. E também por falta de tempo mesmo, esse ano foi muito corrido [...] nós fomos poucas vezes ao vídeo, e muitas vezes **nós fomos, como eu disse pra você... com intento de adiantar alguma coisa que a gente tinha pra fazer...**” (P8).*

*“Ai... eu tenho usado **bem pouco**, pra falar a verdade... Esse último ano eu devo ter passado... uns cinco filmes pra eles durante o ano. Então acho que... uma vez por mês, ou uma vez a cada dois meses, mais ou menos” (P9).*

*“Pouca. **Eu uso muito pouco**. É... eu acho que eu vou uma vez por mês... passo uma vez por mês e olhe lá” (P12).*

Embora na fala de parte dos participantes não tenha ficado claro, de maneira direta, o motivo que justifica a afirmação de que pouco utilizam o filme em sala de aula, encontramos alguns elementos que podem estar associados a esse fator. Na fala de P8, por exemplo, justifica-se o fato de ter utilizado poucas vezes o filme em sala de aula em função do pouco tempo restante para tal. Já nas falas de P4 e P5 os filmes não estão presentes cotidianamente em suas práticas pois devem estar associados aos conteúdos escolares. Percebe-se aí que, diferentemente das concepções analisadas na seção anterior, onde afirmam ser o filme o relato de uma estória, ou mesmo uma distração, uma diversão, no âmbito do trabalho ele é vinculado aos conteúdos escolares. O filme, então, passa a ter uma finalidade – fato que determina sua opção em utilizá-lo. Tal associação fica clara também na fala de outros professores, que associaram a frequência com que utilizam o filme à relação com os conteúdos escolares:

“Então... eu gosto de passar sempre ligado a algum conteúdo. Mas também já passei assim... só pra entretenimento... [...] e sempre acaba numa coisa de usar pra lembrar alguma coisa que a gente já conversou, de algum conteúdo, ou de alguns valores que a gente sempre fala na sala de aula, né, então... ele é sempre utilizado, mesmo quando é só por lazer eu acho que dá pra ser utilizado pra alguma coisa” (P1).

“Ah... assim, pelo menos uma vez por mês, ou quando algum conteúdo, de ciências principalmente que exige, a gente usa...” (P6).

“Eu uso MUITO filme. Uso bastante... é... eu uso filmes pra trabalhar História, acho MUITO importante trabalhar História, e me ressinto da falta de filmes no

Brasil... da História do Brasil. [...] Basta que você conheça o enredo, você consegue encaixar no seu planejamento” (P7).

“Pelo menos dois filmes por mês. E depende do conteúdo, também, se casa ou não, né? Eu procuro tá integrando...” (P10).

“Geralmente é pra cada assunto... claro que não dá pra passar um filme por assunto, mas eu tento fechar aquele grupo de assuntos com um filme relacionado, que dá pra depois que terminar o filme a gente fazer uma discussão, é... fazer uma relação entre o que estudamos, o que aprendemos, o que acabamos de ver. E alguns casos, finais de semestre, perto das férias eu passo por recreação mesmo. Não sou muito de passar filme por passar. Que o conteúdo do quinto ano é um conteúdo puxado, então não dá pra ficar passando simplesmente por passar. Então eu geralmente costumo atrelar o final de um capítulo, de módulo, com um filme que ilustre aquele conteúdo” (P11).

“Em média? Umas quatro vezes por ano. Sempre eu procuro um filme que esteja casado com aquele conteúdo bimestral ali. Pra ilustrar pras crianças o que a gente tá aprendendo, no caso dos animais, quando a gente estuda animais, por exemplo, eu escolho um filminho ali de animais em extinção, um animal que tá lutando pra sobreviver num ambiente que o ser humano... invade seu espaço, né. Então é sempre um filminho pra ilustrar e pra fechar o conteúdo daquele bimestre” (P13).

“[...] esse ano... eu pretendia usar mais, eu tinha um projeto ‘Conto de Fadas’ com eles, só que no quarto ano eles não se atêm mais àqueles filminhos antigos, sabe? Muito, muito infantil pra eles. Eu cheguei a passar alguns, e aí passei os novos, tipo ‘Bela Adormecida’ e ‘Malévola’, a gente fez uma... uma comparação. [...] cheguei a passar alguns contos de fadas pra trabalhar valores, também. E... alguns filmes, é... mais agora no final do ano que a gente conseguiu, consegui trazer alguns filmes que eu achei interessantes, que eu vi com meu filho, que era novidade e que eles me pediram... então assim, a gente tava assistindo a cada quinze dias...” (P14).

É mister lembrar que a inserção do filme na educação escolar enquanto um recurso de apoio aos conteúdos e ao trabalho docente não é um processo recente, e, contemporaneamente, sua utilização tem sido paulatinamente um meio de afinar a escola aos padrões e aos produtos da indústria cultural – e isto pode ser notado principalmente pela visível mudança de caráter que implica a apropriação, na escola, de filmes produzidos por um cinema comercial, *mainstream*, sendo deixado de lado aquele tipo de produção efetivado na década de 1920, cuja finalidade era exclusivamente o cinema educativo.

No entanto, notamos ainda outro fim para o filme: P1, P8, P11 e P14, embora tenham dado centralidade para a possibilidade de se atrelar os filmes aos conteúdos escolares, citaram

que também já o utilizaram em momento de “diversão”, “entretenimento”. Isto pôde ser notado, ainda, em outros relatos. Quando questionados sobre o porquê da escolha pelos filmes, alguns professores afirmaram, em maiores detalhes, a utilização dos filmes em momentos de descanso:

*“Na maioria das vezes é pra **entretenimento** das crianças, né... naqueles dias que [...] sobrou um tempo [...] e não daria pra fazer uma atividade, aí alguém traz um filme... é, na maioria das vezes infelizmente foi dessa forma. [...] Mas algumas vezes não... [...] o momento prazeroso também é legal, é divertido porque quando a criança senta pra assistir um filme ela tem que usar da concentração, ela tem que usar da paciência, se ela não estiver gostando... então você tá trabalhando o aprendizado, também [...] mesmo quando você passa só por passar, com certeza **alguma coisa ali vai sair**” (P2).*

*“Olha, na maioria das vezes eu escolho por **lazer**, eu acho que a criança tem que ter o momento dentro da escola mesmo, **um momento de relaxamento**. Então às vezes a gente escolhe um vídeo que nem todas as crianças tiveram acesso, não foram ao cinema e tem a oportunidade de assistir, e mesmo aquelas que assistiram a gente procura um vídeo que é agradável, né, pra faixa etária, e... **nem sempre voltado pro conteúdo não**, eu acho que a gente precisa desse espaço, até por conta dessa cobrança, dessa correria, eu acho que precisa de um momento pra esse relaxamento, sabe, **tipo uma desintoxicação mesmo**, dá uma... né, uma... **distraída**, então por esse motivo eu uso o vídeo, na maioria das vezes. [...] **quando tá meio vinculado ao conteúdo tem sua importância, mas... também tem um papel importante na hora do descanso, também, do relaxamento. Então eu acho que assim como nós adultos precisamos, as crianças precisam também, né**” (P8).*

Embora suas falas possuam um mesmo ponto de chegada, P2 e P8 possuem diferentes olhares sobre a utilização do filme em momentos de “entretenimento”; enquanto na fala de P2 fica clara a possibilidade de o filme proporcionar outras formas de aprendizagem, ligadas à concentração, à paciência, e a outros tipos de elementos que possam surgir visto que, para o participante, independente da intenção do professor ao reproduzir filmes para seus alunos este proporcionará algum tipo de aprendizagem – “[...] mesmo quando você passa só por passar, *alguma coisa ali vai sair*” (P2) –, nas falas de P8 identificamos fortemente a presença do fator “descanso” e “distração”. O professor defende a necessidade de momentos de entretenimento no âmbito escolar, visto que todos precisam destes momentos; com seus alunos não seria diferente. Este mesmo fim foi identificado também na fala de outros professores, que citaram ambos os âmbitos: *conteúdo e entretenimento*:

*“Então... eu acho que assim, os filmes, pra mim, eles teriam que estar relacionados à aula... porque passar por passar não acho que é viável. **Salvo sob aquelas condições que é momento que eu, que eu às vezes faço, final de prova assim, pra dar uma relaxadinha, então a gente passa um filminho pra eles, mas é nessas condições. Fora isso ele tem que tá relacionado só à aula. E eu tenho dificuldade pra encontrar filmes que estejam ligados à minha aula. Então eu acho muito difícil... por isso que eu uso pouco”** (P3).*

*“Por exemplo, **tem filme que é mais entretenimento mesmo, porque às vezes a semana foi cansativa, chega na sexta a gente passa pra dar um descanso. E tem aqueles que o conteúdo, é... pra ensinar [...]**” (P6).*

*“[...] Já fui, já levei pra assistir só por assistir. Mas eu não gosto muito. Eu me sinto meio... sem porque, assim... [...] mas às vezes, **no dia a dia, eles trazem alguma coisa: ‘ah, vamos assistir?’ , ‘ah, vamos’ [...]** só por, é... **entretenimento”** (P12).*

Outros relatos, por sua vez, em detrimento dos momentos de “entretenimento”, associaram o motivo da escolha pelo filme às possibilidades de aprendizagem propiciadas pela imagem:

*“Dependendo do assunto, **é muito mais ilustrativo**, muito mais... pra que eles consigam entender algumas coisas que, de repente, **é muito abstrato** [...] eu cheguei a passar ‘Vulcano’ [...] a gente tava trabalhando sobre, é... questões climáticas, questões que envolviam o meio ambiente, tal. Já passei aquele [...] ‘Viagem ao Centro da Terra’, quando a gente tava estudando o núcleo... [...] E pras crianças menores a gente trabalha muito com os conceitos de valores, né, os valores de família... Então tá sempre presente e relacionado com alguma coisa que a gente tem que trabalhar” (P1).*

*“Acho que é mais um recurso... né? Porque principalmente na parte histórica, a parte da História ou mesmo de ciências [...] **é uma coisa muito abstrata pra eles... pra eles entenderem**. Porque você fala, você lê texto, mas **eles não visualizam**. Não tem como visualizar. Por exemplo, eu tô falando da... da ditadura militar... foi assim, assim, mas e aí? Dentro da cabeça deles como é que eles projetam isso? Imaginam como foi? Então não, então é melhor passar alguma coisa que mostre... como foi, ou como poderia ter sido [...] **pra que se torne um pouco menos abstrato”** (P4).*

*“[...] na faixa etária que eles estão, 10, 11 anos... o contexto deles é esse. Então **eles não conseguem imaginar** que aqui, um dia, alguém usou aqueles vestidos gigantescos, que São Paulo não era aquela metrópole, que se andava à cavalo lá, que tem um determinado momento que Dom Pedro parou às margens do Ipiranga [...] e falou ‘Não! Liberdade, chega de Portugal’, eles não conseguem imaginar tudo isso. E aí você explica questões políticas pra eles, **isso é tudo MUITO irreal**... sabe, tá muito longe, eles não conseguem. **E aí com o filme,***

com as imagens, com as paisagens, com a roupa... eu acho que fica um pouquinho mais fácil deles assimilarem. [...] eu digo que assim... você tem filme pra todo momento. Pra todo. Eu já fiz um projeto sobre deuses gregos, eu trabalhei bastante o filme, depende do que você tá trabalhando nesse momento. Então se você tem um projeto de literatura envolvendo as histórias dos gregos, não custa você ler 500 estórias, reconstruir alguma e passar um filme que exemplifique. Eu acho que o filme sempre enriquece o conteúdo. Desde que você passe uma coisa que esteja de acordo com o que você tá trabalhando” (P7).

“Eu acho que o filme ele acaba sendo uma vitrine viva ali pro aluno, né. Eu acho que com todos os artifícios, de toda aquela ilustração, a criança acaba prestando mais atenção, né. Então é uma maneira de você começar um conteúdo, né, ou tá finalizando, ou no meio, eu acho que é uma maneira bacana de tá costurando o conteúdo com o filme” (P10).

“É pra isso, pra ilustrar o que eu estou trabalhando naquele bimestre, o conteúdo daquele bimestre” (P13).

“[...] porque é um recurso audiovisual, né... chama atenção, se for uma coisa bem feita, pra você trabalhar depois puxando... como você pega dum texto, mas eles ali ficam muito mais atentos do que você fazendo uma leitura, é uma coisa mais... de movimento... a gente pega e parte dele trabalhar mesmo, alguma coisa, algum conteúdo, né...” (P14).

Entendemos que aquilo que está evidente na fala desses professores – a possibilidade de que o filme ilustre os conteúdos escolares, de modo que conceitos deveras abstratos sejam elaborados por intermédio das imagens fílmicas – constitui uma problemática para o campo da formação dos indivíduos na educação escolar. A veiculação de filmes, para estes entrevistados, é o que permite que o aluno construa uma *imagem* adequada de um determinado conteúdo, sendo que estas já estão prontas, decodificadas na tela. Identificamos, neste ponto, certa tendência que caminha em direção a uma *substituição*. Adorno & Horkheimer (1985), já na primeira metade do século XX, identificaram uma transferência do papel educativo que, outrora exercido pela família, naquela época já era relegado a agências externas de socialização – sendo os principais meios a escola e os veículos de comunicação em massa. Nos tempos hodiernos é possível perceber que a própria instituição escolar – que busca adequar-se aos parâmetros semiformativos que lhe são impostos – vem passando, paulatinamente, o bastão formativo para os aparatos audiovisuais e toda sorte de plataformas interativas, sites e vídeos autoexplicativos, que são veiculados abertamente no âmbito escolar.

Em face de tal situação, os *conceitos*, bem como as capacidades de abstração e de se estabelecer as devidas articulações entre os conteúdos para que estes sejam organizados, conscientemente, de forma esclarecedora – de modo que não sejam confundidos com a realidade em si – não são mais compreendidos enquanto tal, visto que aquilo que deveria ser abarcado pelo ensino formal pode, a partir de então, ser expresso por intermédio das imagens digitais, sendo estas o principal suporte para a transmissão dos “conhecimentos”. A elaboração dos conteúdos, deste modo, passa pelo filtro das imagens, de modo que aquilo que, segundo os professores, é considerado “abstrato”, possa ser corporificado a partir das histórias e das narrativas propostas nos filmes.

Esta indistinção entre a elaboração de conceitos e as imagens propiciadas pelos filmes – apropriadas na escola enquanto “representação” da realidade – remete a algumas das colocações de Türcke (2010) sobre a imaginação técnica. Segundo o filósofo, as imagens digitais atraem justamente por seu suposto caráter genuíno, apresentável, sendo este responsável por proporcionar ao espectador impressões diretas de uma determinada realidade exterior; tais impressões deixam para trás a imaginação humana, que sofre por não poder apresentar de forma tão real suas imagens. Isto implica, para o autor, uma problemática mais profunda: a indistinção entre alucinação e representação. Em suas palavras:

As imagens mentais só se tornaram profundamente pálidas e abstratas quando se distanciaram da alucinação, quando purificaram na esfera da representação e deixaram para o pano de fundo sua própria fornalha alucinatória. E aí surgiu esta inversão paradoxal: somente homens com avançada capacidade de abstração e representação poderiam inventar uma imaginação técnica, que agora mostra às representações humanas sua própria palidez, apresentando para elas, por meio de suas imagens fartas, cheias, intrusivas, a seguinte questão: quem vocês pensam que são, hein, caras-pálidas? Que tal se renderem logo de uma vez? (TÜRCKE, 2015, p. 5).

Türcke (2015) infere que as imagens de filmes, quaisquer que sejam, penetram no espectador com uma intensidade alucinatória, visto que ele as vê através do olho mecânico da câmera – ou o seu inconsciente óptico –, que não distingue percepção e representação. E isto é exatamente o que a alucinação faz: “Quem entrega seu olhar à câmera se introduz numa perspectiva óptica exteriorizada, num cenário de sonho tecnicamente preciso – um cenário que já foi prontamente sonhado para nós”. Para o autor, trata-se de um “abandonar nesse aqui e agora”, o que aproxima os espectadores de uma espécie de sonho diurno: “O espaço mental de

representação, isto é, o espaço interno de vigília, não ocupa mais um volume digno de menção, tampouco o espaço do sonho” (p. 6).

Entendemos que utilizar os filmes, na educação escolar, enquanto uma ferramenta apta a criar uma representação – ou mesmo uma visualização – de determinados conceitos ou conteúdos, longe de auxiliar no desenvolvimento de conceitos, acaba por impor aos alunos uma “representação imagética”, supondo-se que estes partam da imagem técnica para a elaboração dos conceitos – quando, em realidade, o que deveria acontecer em primeiro plano seria a produção das devidas articulações para que as representações, de fato, fossem construídas para além das imagens.

O que os participantes da pesquisa parecem não perceber, ainda, é que o filme constitui uma *linguagem*, que deve ser compreendida em sua especificidade. A apropriação do filme enquanto recurso parece adquirir papel de destaque frente à relação forma-conteúdo, às suas mensagens, sua estrutura e sua estética, fato que o converte quase exclusivamente em um meio que adquire significado apenas por veicular imagens que retratam uma determinada realidade. Isso é visível nas falas de P9 e P11, que, embora tenham associado os filmes a um tipo de linguagem própria, associaram tal linguagem aos conteúdos escolares:

“Eu acho que quando ele tá ligado com o conteúdo, é muito importante porque a gente acaba... conversando antes sobre o conteúdo e aí você passa o filme, dá uma... clareada, né... talvez ele fale numa outra linguagem [...] que é uma coisa mais pra criança aprender. Aí depois do filme você conversa, [...] faz uma discussão sobre o filme, o que as crianças acharam, o que gostaram ou não... é assim que eu faço” (P9).

“Eu acho que é uma linguagem... uma linguagem acessível. É uma linguagem que na verdade a direção, a produção do filme já mastigou a ideia e transformou ela num objeto de arte, então ela chega pra gente já decodificada e transformada numa cena, numa situação, né, não é como você ler o livro que você... é... precisa criar esse elenco, essa localização espaço-temporal na sua cabeça... [...] da forma como eu uso, acho que o filme ele sai um pouquinho da linguagem formal... que é o que eu uso no ambiente escolar, e eu consigo então a partir daquela relação... lúdica com o filme, relacionar com aqueles conteúdos que são mais formais, escolarizados e tal...” (P11).

Segundo Almeida (2001), cada vez mais fortemente temos nossa inteligibilidade de mundo construída por meio da linguagem audiovisual; para o autor, isso constitui o panorama de uma nova cultura visual pautada no “saber ver”. Almeida (2001) defende que

É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a ‘alfabetização’ de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo. Desta maneira, **é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo**, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo [...] que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal (p. 8, grifo nosso).

A utilização dos recursos audiovisuais, como afirmado pelo autor, não deve ocorrer sob a perspectiva da ilustração, visto que esta atuaria como um meio de “*mastigar*” os conteúdos ao ponto de inibir o esforço necessário para compreendê-los.

Tal apropriação não reflete nada menos do que as implicações da didática moderna na educação escolar. Segundo Castro (2009), a ascensão desta didática enquanto método e campo de estudos ocorreu já no século XVII, quando Comenius, em sua obra *Didática Magna*, trouxe à baila orientações que a vinculavam à “[...] arte de ensinar tudo a todos [...]. Um método para cumprir tal desígnio de modo *rápido e agradável*” (p. 16, grifo nosso). Não obstante, tal perspectiva liga-se a própria etimologia do termo – *Thechné didaktiké*, do grego, que pode ser traduzido como “arte ou técnica de ensinar”. Desde então, fundamentalmente a didática tem sido compreendida como um campo de estudos que circunscreve as formas de ensino – um suporte para a transmissão e apreensão de conhecimentos.

Para Gruschka (2008), a didática escolar moderna é um reflexo dos processos de subsunção da educação à economia; ao passo que a mercantilização da prática pedagógica torna-se cada vez mais vinculada aos parâmetros da indústria cultural – fato que se torna visível nas metas e nos slogans vinculados à educação, na heteronomia das instituições e dos programas de reforma ali instituídos –, aquilo que é entendido como “didático” é apartado de uma real intenção formativa, passando a integrar a esfera de um “saber fazer” voltado para a lógica do mercado. A didática, neste sentido, passa a ter como pressuposto a *facilitação* – e conseqüente falsificação – dos conteúdos:

[...] **a forma da comunicação sobrepõe-se ao receptor.** [...] A experiência com os objetos é substituída pelas informações solicitadas. Para tanto é preciso formular as indelévels propagandas; as informações tornam-se, na verdade, veículos para as propagandas. Assim o conteúdo da Formação e da Ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo. O conteúdo da oferta e da procura (Ciência e Ensino) torna-se progressivamente mercadoria. [...] Ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar [...] (GRUSCHKA, 2008, p. 177, grifo nosso).

“Aprender por meio de um tempero mais saboroso” (GRUSCHKA, 2008, p. 180) é a definição do autor para aquilo que possui centralidade na didática moderna: os *meios*. Em detrimento de uma experiência autêntica com os conteúdos, há uma relação funcional onde a apropriação, de fato, é deixada de lado. Rapidez e agradabilidade, como já proposto por Comenius, tomam o lugar da materialidade do conhecimento. Isto fica claro no seguinte relato de P8 e P13, quando questionados sobre os critérios que utiliza para escolher os filmes que serão utilizados em sala de aula:

*“[...] a gente sempre tem o cuidado de procurar alguma coisa que seja do momento da criança, e que chame a atenção dele, pra fazer sentido também, porque senão **a gente coloca pra criança um vídeo chato vai ser um castigo né, então a gente não quer isso**” (P8).*

*“Ó, eu tenho que já ter assistido... tem que tá falando, é... do conteúdo que eu trabalhei... tem que ser um filme divertido, com final feliz, e tem que divertir a criança! **Aprender se divertindo! Né?**” (P13).*

Quando nos referimos à didática fílmica, no primeiro capítulo deste trabalho, discorreremos sobre a possibilidade de que a abordagem do filme, na educação escolar, possa abraçar os aspectos mais intrínsecos de sua estrutura – a relação forma-conteúdo, os enigmas, as mensagens de cunho ideológico, sua estrutura em camadas –, proporcionando uma formação ampla do indivíduo a partir não apenas dos filmes que possuem uma pretensão artística, mas também dos filmes veiculados pela grande indústria cinematográfica. A didática enquanto meio de facilitação, tal qual a citada por Gruschka (2008) e tão visível nas falas dos professores entrevistados nada mais é do que uma estratégia da indústria cultural – um instrumento através do qual seu sucesso estará garantido. Consideramos que tomar o filme enquanto um objeto, uma peça didática aos moldes da escola moderna, seria desconsiderar a estrutura potencialmente formativa e emancipatória que lhe é intrínseca. A experiência estética propiciada pelo filme não deve ter como critério exclusivo a marca do agradável, do harmônico, da “facilitação”, da “ilustração”; isto constitui uma adequação ao que já nos é imputado.

Concordamos com Loureiro & Della Fonte (2003) quando fazem uma leitura do panorama imagético e sua relação com a inserção dos aparatos audiovisuais na educação escolar. Segundo os autores (p. 84), tais aparatos têm sido paulatinamente incorporados aos mais diversos âmbitos da vida cotidiana, cumprindo uma função pedagógico-educativa quando disseminam

crenças, hábitos, juízos estéticos e diversos tipos de conhecimento. Deste modo, concordamos que “Seja para enaltecer, criticar ou produzir uma concepção crítica acerca de tais influências, principalmente do cinema e de toda indústria fílmica, é mister que a educação reconheça a importância desse fenômeno social. Infelizmente, este caráter não é marcante nos relatos dos professores, prevalecendo aquilo que é criticado por Grushka (2008):

*“[...] a gente assistiu e eu lembrei que **vai trabalhar tal conteúdo...** né... ou que eu já assisti, ou que meu filho assistiu...” (P1).*

*“Ah, eu procuro ler a sinopse do filme, ver **o assunto que o filme aborda...** então eu acho que isso é importante, tem que conhecer o filme, né, não é porque lá, por exemplo, você pega um livro que tá lá, tá indicando, né, no livro, às vezes não tem nada a ver com a capa, então você tem que conhecer primeiro, você tem que saber **em que momento que esse filme vai ajudar seu aluno [...]** tem que conhecer o filme e ver se realmente aquele filme vai estar relacionado à aula... pra você poder também direcionar o aluno, porque [...] às vezes as pessoas tão assistindo, mas elas não entendem! A mensagem do filme... [...]” (P3).*

*“Então, **dependendo de algum conteúdo que eu tô trabalhando...** mais nesse sentido” (P5).*

*“**O conteúdo trabalhado em sala de aula**” (P9).*

*“Primeira coisa eu tenho que ver a classificação do filme, né. Antes eu já tô com o meu plano de aula pronto, **pra tá costurando e tá casando os conteúdos com os filmes...** então eu vou ver qual é a classificação desse filme né, se condiz com o meu trabalho, e se **dentro dele tem alguma coisa que eu possa tá puxando pro conteúdo**” (P10).*

*“Filmes que são **de acordo com o conteúdo que eu tô dando...** mas na verdade eu não assisto nada além do que eu já sei. Então são filmes que eu assisto com meus sobrinhos, com a minha filha, que depois quando eu tô dando uma matéria eu vejo que eu posso relacionar. Filmes que fizeram parte da minha história também, que eu acho importante na minha formação inclusive, enquanto aluno eu gosto também... pra propiciar para os meus, o que eu também tenho, né... esse contato foi fundamental pra minha formação” (P11).*

*“[...] se eu gosto do filme (risos)... é... **se tem alguma coisa a ver com o que eu tô trabalhando em sala de aula,** ou alguma coisa que tá acontecendo na sala. [...] eu já tive sala que tinha muito problema de, eles tinham muito problema de relacionamento, assim... então eu procurei algum filme, na época, que tinha uma relação com isso, pra passar pra eles...” (P12).*

*“[...] depende do que que você quer trabalhar. Né? **O assunto, o conteúdo...** [...] uma coisa que sirva pra eles, e pra eles na sociedade, né...” (P14).*

O fator recurso, portanto, é um dos fatores determinantes no uso que estes professores fazem do filme, sendo este, na escola, um meio de concretizar e dar visibilidade a alguns conteúdos com os quais os alunos têm menor proximidade ou maior dificuldade de visualização. Isso implica que o principal critério utilizado para a escolha dos filmes que serão utilizados seja sua associação a determinadas temáticas. Quando questionamos sobre os principais conteúdos ou temas aos quais os filmes são relacionados, obtivemos as seguintes respostas:

*“Eu acho que entra bastante em **Ciências...** e **História**. Pelo menos esses últimos que eu tenho assistindo... porque os infantis eles tão tratando muito essa coisa do meio ambiente, acho que é meio pra ajudar as crianças a crescerem com um pensamento mais... um pensamento melhor que o nosso. Eu não acho que eu fui tão trabalhada quanto à preservação do meio ambiente... então eu acho que as crianças hoje em dia são bem mais carimbadas nesse assunto. E nos filmes eles veem muito isso, quando eu passei ‘A Era do Gelo’ os alunos ficavam com medo do que ia acontecer [...] e é legal porque assim, são assuntos... o mesmo assunto que tá sendo passado pra adulto e pra crianças!” (P1).*

*“[...] de certa forma todas, mas assim, mais especificamente **Ciências, História e Geografia**. Eu acho que o filme tem muito a acrescentar pra essas. **Artes** também... você pode trabalhar por exemplo um vídeo aí [...] sobre um pintor pras crianças... E aí é legal a vida, a biografia dele tal, e é legal eles visualizarem isso, né...” (P2).*

*“Olha, eu usei um de **História** que foi, me ajudou muito no quinto ano... não vou lembrar o nome dele... é... que falava sobre a Ditadura Militar, então... Eu achei que aquele filme foi muito bom pros alunos, eles conseguiram entender melhor a aula que eu estava, sabe, falando sobre a época, então esse foi bom... na aula de **História**. Agora, **nas outras disciplinas** é aquilo que eu te falei, a gente encontra, **eu encontro com muita dificuldade...** sabe, com as séries iniciais se eu tiver que passar algum filme por exemplo... **às vezes pode não estar relacionado à aula, mas o meu objetivo ali é explorar a oralidade da criança**, [...] ver o que eles compreenderam do desenho... e aí a gente vai explorando, né... **eu acho difícil estar relacionado diretamente**, nas séries iniciais eu acho difícil... ainda não tenho esse acervo” (P3).*

*“Ciências, né... **Ciências** tem uns filmes, assim... já carimbados até, acho que tinha que ser meu... [...] tem esses daí do meio ambiente, ‘O Dia depois de amanhã’, é, ‘2012’, que fala sobre as camadas aí, sobre a importância da água, então esses todos, esses filmes que falam sobre o meio ambiente eu uso bastante. [...] **História, a maioria é de História**. O que é ligado com a escravidão, ‘12 anos de escravidão’, ‘O mordomo da Casa Branca’, o ‘Amistad’... é, que mais... **Português**, tem alguns filmes: ‘Jasão e os Argonautas’, que é de mitologia grega, o ‘Percy Jackson e o Ladrão de raios’, tudo que tá ligado com a Mitologia Grega também, que tem uma parte que a gente fala de Mitologia no conteúdo de Português, então a gente usa... às vezes*

algum filme de aventura... pra exemplificar como que se cria uma história fantástica, por exemplo, aquele ‘O segredo dos guardiões’, ‘Nárnia’... assim, é o básico. Mas a maioria mesmo são filmes ligados ao conteúdo de **História**” (P4).

“Ah, em **português... ciências...** a própria **matemática** também, se a gente vê algum filme relacionado ao assunto... **História, Geografia**, acho que **todas as matérias que tem alguma complementação que tá dando pra utilizar o filme, a gente tá usando...**” (P5).

“De **Ciências**, sim. Dos desenhos animados são mais de **educação artística**, depois a gente usa muitos filmes pra fazer **produção de texto...**” (P6).

“[...] em **História** eu uso... pelo menos no último bimestre, eu acabo usando... **Ciências** eu uso também, alguma coisa pra trabalhar a questão da devastação da natureza, não são brasileiros, né... [...] eu uso bastante pra trabalhar a **questão étnico-racial...** a questão da **homofobia**, aí a gente já tem um leque maior de opções [...] isso dentro de **Língua Portuguesa**, porque é onde cabe. Mas é bem... ficou mais complicado, depois dessa apostila do SESI ficou bastante complicado... Eu consegui esse ano trabalhar um pouquinho de ‘Morte e Vida Severina’... mas é um filme denso, também, né... então eu trabalhei três trechos do filme. Como eu disse, no Brasil a gente tem pouco material histórico. Pouco. Mas tem outros, tem ‘Caminhando nas Nuvens’ que também é a história de migrantes, né, do Nordeste pra São Paulo, tem uma visão mais poética de tudo isso... mas como eu disse, é bem falho. [...] falta filme histórico, filme que conta, com mais poesia, digamos assim... a realidade do brasileiro” (P7).

“Olha, esse ano os filmes que a gente passou estiveram relacionados com **História e Geografia**. [...] um tempo atrás tinha uma fase do terceiro bimestre mais ou menos, que a gente trabalhava os animais, a gente gostava de passar aqueles filmes de reportagem que geralmente passa no Globo Repórter, falando da vida dos animais... um filme informativo. Mas aí como alterou o nosso conteúdo, né, essa parte foi pro segundo ano, então a gente acaba não fazendo mais. Mas o que eu trabalhei esse ano foi nessa área, de **História e Geografia**” (P8).

“Ah, em vários, a gente usa em **Português**, contos de fadas, muitos! Quando a gente trabalha contos de fadas no segundo ano a gente passa pelo menos dois ou três... E **ciências** normalmente tem bastante filme que a gente consegue relacionar... **História, Geografia...** Matemática que é um pouquinho mais difícil, mas a maioria a gente consegue relacionar” (P9).

“Então, o bacana é que quando você **trabalha de uma maneira interdisciplinar** você consegue trabalhar em **Português, Ciências, em Matemática**, você consegue costurar **Ciências, História com Português**, então você consegue trabalhar com a maioria dos conteúdos, né” (P10).

“Língua Portuguesa, Geografia, História, Arte... e os temas transversais, né... Os temas, os valores⁴³ que a gente gosta de trabalhar... também dentro da proposta dos complexos temáticos, então de repente se o valor daquele mês é gratidão ou perdão, então... isso direciona o meu olhar pra buscar um filme que trate desse tema, onde o perdão, a gratidão seja o tema geral do filme... [...]” (P11).

*“Eu acho que mais **História, Arte...** eu uso mais... **Geografia** às vezes... **Português** eu uso assim, mas é mais oralmente... a gente conversa depois sobre o filme, interpretação do filme a gente faz mais oral, sabe: ‘Ah, o que que aconteceu? Quais eram os personagens?’ [...] escrito mesmo a gente não faz...” (P12).*

*“**Ciências.** Ciências mais... gosto de utilizar mais, acho que tem um leque maior pra escolha... [...] pras outras disciplinas tem menos, pra essa faixa etária tem menos. Porque também tem que procurar um filme pra faixa etária deles, né... que eles são pequenos, então é pouco ali a gama...” (P13).*

*“Olha, dá pra trabalhar várias, né... tipo assim, **Português**, que aí você trabalha **interpretação, produção de texto**, eu trabalhei, é... com ‘Cinderela’, a gente entrou em antônimos com isso, porque tem uma cruzadinha lá com eles, pra eles, com frases, com os desenhinhos lá do filme, aí depois a gente começou a trabalhar a partir daí. Então você trabalha os **valores**, trabalha um pouquinho de cada coisa. É pra chama atenção, falar ‘Ah, vamos trabalhar isso do filme’, mas é o conteúdo” (P14).*

Diante de tais relatos foi possível perceber que os principais componentes curriculares aos quais os filmes estão ligados são História e Ciências Naturais, sendo a questão ambiental, especificamente, bastante citada pelos professores. Vemos aí alguns elementos que se distanciam dos argumentos apresentados por Almeida (2001) e Loureiro & Della Fonte (2003), quando afirmam o quanto a abordagem dos filmes pode e deve ir além do apoio aos conteúdos, enquanto um recurso imagético. Os filmes citados pelos participantes, de forma geral, integram o mercado do entretenimento. Em suma, os elementos estruturais desses filmes permitiriam a ampliação da abordagem para os aspectos estéticos, produtivos, estruturais, e até mesmo para aquilo que tange a abordagem dos conteúdos veiculados por esses filmes. Para Loureiro & Della Fonte (2003),

Os filmes são produzidos de tal maneira que sua apreensão adequada exige certa presteza, dom de observação, conhecimentos específicos. No entanto, é justamente nessa engrenagem que proíbem e inibem a atividade intelectual do

⁴³ A escolar em que P11 atua trabalha com a proposta de projetos, e um desses projetos é o “Projeto Valores”: cada mês um ‘valor’ (humildade, amizade, respeito, etc.) deve ser trabalhado pelos professores, de forma correlacionada aos conteúdos escolares.

espectador, caso ele não queira perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (p. 89).

No entanto, cabem aqui alguns questionamentos válidos para se pensar tal abordagem, e que serão retomados mais a frente: em que medida a formação docente alcança os parâmetros de uma formação crítica, quando nos referimos ao cinema ou aos recursos audiovisuais? Seria possível abordar a ideia de “apreensão adequada” em um contexto que, como analisamos, tem nas imagens veiculadas por tais aparatos um suporte para inculcar nos sujeitos as ideologias que dirimem qualquer distância crítica? Cabe, aqui, a seguinte colocação de Loureiro (2006):

Refletir sobre a educação estética na educação escolar envolve considerar a própria formação docente. [...] faltam aos docentes o estímulo e as condições materiais para acessar um universo para além dos produtos da cultura industrializada. Como exigir que os docentes socializem o saber estético quando eles mesmos são privados desse conhecimento? (p. 262).

Outro aspecto que consideramos passível de destaque é a ênfase para a utilização do filme no ensino de História. Na análise de Loureiro (2006) sobre a relação histórica contida nos filmes de Alexander Kluge, o autor deixa claro que nas produções do cineasta a elaboração do passado é uma questão abordada de modo elementar. Para Loureiro (2006), é possível pensar essa questão, no Brasil, a partir da relação com certa filmografia nacional – o autor dá destaque para o Cinema Novo de Glauber Rocha – que expresse também uma possibilidade para que a elaboração de nosso passado se realize.

A elaboração do passado, em Adorno, está ligada a uma memória que “[...] não é uma síntese transcendental, fora do tempo, mas é algo que possui uma essência temporal que deve ser encontrada nos gritos das vítimas das catástrofes” (LOUREIRO, 2006, p. 78). Mais do que decorar um conjunto de datas e nomes, ou mesmo voltar-se para um passado cuja importância não é explicitada, o ensino de História, para uma relação crítica com os elementos desta memória social, deve erigir-se sobre a elaboração do passado enquanto esclarecimento – “[...] uma tal inflexão em direção ao sujeito reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1996, p. 78).

No relato de P7 sobre os filmes produzidos no Brasil, encontramos o seguinte relato: “[...] falta filme histórico, filme que conta, **com mais poesia**, digamos assim... a realidade do brasileiro” (P7), mas cita “*Morte e Vida Severina*” [1977] e “*Caminho das Nuvens*” [2003]. P4,

por sua vez, cita alguns filmes que julga serem importantes por abordarem temáticas que estão dentro do componente curricular: “*Doze anos de escravidão*” [2013], “*O Mordomo da Casa Branca*” [2013] e “*Amistad*” [1997]. Sobre estes relatos, julgamos ser necessário questionar: o que significaria, na fala de P7 “retratar a História com mais poesia”? Seria este um elemento que daria vazão à elaboração de um passado marcado por vítimas da escravidão, das ditaduras, da violência? E os filmes citados por P4 poderiam exercer tal papel? De que modos filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica internacional poderiam vir a retratar a realidade brasileira? A partir de tais questionamentos a respeito de tais relatos, é válido ainda questionar: de que modo a utilização dos filmes, no ensino de História, como um meio de “concretizar” aquilo que pelos professores é considerado “abstrato”, pode obstruir o processo de elaboração do passado e o desenvolvimento de nossa memória social?

Caminhando para o final da análise dentro desta categoria, trazemos ainda alguns aspectos que tangem às estruturas utilizadas para a reprodução dos filmes. Como já explicitado neste trabalho, a ideia de “cinema” deixou de estar ligada exclusivamente ao âmbito público, visto que a reprodução dos filmes pode ocorrer não mais apenas através de um projetor em uma sala escura, mas sim através de aparatos como a televisão e o DVD. Quando chamados à reflexão sobre os espaços ocupados para a reprodução dos filmes, os professores da unidade escolar A deram as seguintes respostas:

“Tem a biblioteca, não é um ambiente específico, eu acho que podia ser muito melhor... né? E além da biblioteca agora tem essa questão do retro, né, que também ocupa um outro espaço que é o laboratório de informática. Mas específico pra ele, não. A gente sofre mais com as coisas do material, que o nosso DVD tá com problema no cabo, então toda hora saindo... eu acho que tinha que ser um pouco melhor aproveitado, né, o espaço, o material. [...] Temos TV, DVD... [...] lá embaixo tem até um vídeo cassete ainda, lá no CER, que foi o que sobrou...” (P1).

*“A gente usa a biblioteca que tem uma televisão que não funciona, né... e aí nós temos também aquele **Projetor**, que chegou faz pouco tempo. Mas eu acredito que o ambiente pro filme teria que ser uma sala com aquele aparelho, de preferência um lugar onde as crianças pudessem ficar deitadas, com umas almofadas, porque ficar sentado na cadeira, sabe... é criança! Eles querem se mexer o tempo todo, então que fosse um ambiente mais lúdico, relaxante mesmo, que eles pudessem... ficar tranquilos e apreciar aquilo sem ficar incomodado” (P2).*

*“Tem. Pode ser a **biblioteca**, ou pode ser a **sala de informática**, depende qual que eu quero usar. A lousa digital ou a televisão normal. [...] tem o DVD, e o notebook, né. A lousa digital já é notebook” (P3).*

Percebe-se o descontentamento na fala destes professores, que alegam que o ambiente em que os filmes são reproduzidos não é adequado para tal – visto que o espaço é dividido com a Biblioteca e com o Laboratório de Informática da escola. Os professores da unidade escolar B apresentaram alguns relatos que também demonstram o descontentamento:

*“Tem uma sala vazia, e aquele carrinho do vídeo... então a gente leva as crianças até lá, ou então se ela tá sendo ocupada a gente traz o carrinho do vídeo pra sala. Mas é BEM mais difícil, então é mais fácil leva-los até lá. [...] **A gente já pediu uma TV nova...** porque a TV que tem aqui ainda é daquelas antigas, e assim... é uma coisa de cabo. Tem o cabo que tá ligado no DVD... aí o DVD fica na sala de informática. Então a gente traz pra cima o DVD, tem que virar a TV, ligar o cabo. Aí se eu vou usar o vídeo cassete, eu tenho que descer, pegar o cabo, ligar o cabo da TV no vídeo cassete, então assim, **o lugar não fica preparado...** [...] **seria melhor se tivesse um lugar fixo... tudo conectado [...] pra você só chegar e passar”** (P4).*

*“Sim, a gente tem uma sala de vídeo. Que tem a TV, o vídeo, e tem as carteiras normais... **nada de especial**”. (P9).*

*“Específico, específico não... assim, tem a sala... esse ano tinha a sala que ficava vaga, e a gente usava. Tem o portal, e aí a gente pode usar lá também... [...] **a gente queria um espaço melhor, queria um lugar, uma TV maior... um lugar que eles pudessem deitar, eles pudessem relaxar...**” (P12).*

O professor da unidade escolar C afirmou que esta também utiliza a biblioteca como espaço para a reprodução de filmes:

“Pra passar filme? Tem a biblioteca que é preparada pra isso. [...] Tem DVD e televisão... só” (P6).

E, por fim, os professores da unidade escolar D relataram que os espaços para a reprodução de filmes existem, porém, as condições para seu uso vêm se tornando cada vez mais difíceis, embora os recursos, nesta escola, tenham sido considerados relativamente bons pelos professores:

*“Cada vez menos. **Acontece das escolas estarem superlotadas** e a gente percebe, na escola que eu trabalho a gente aumentou aí o público, e acabou*

*reduzindo nossos horários, então hoje tá mais escasso, **tem que ser marcado o horário, com muita antecedência**, e falta um professor, tem outra turma que tá nesse ambiente, então você tem que planejar pra outro dia, e isso acaba interferindo. Porque se você tem já dentro do seu plano um dia certo, acaba... estragando todo o seu planejamento, né, você tem que ter um plano B. [...] Tem uma TV, uma TV grande, né... tela plana e tudo... pelo menos isso acho que tá melhorando nas escolas, a gente consegue ter um ambiente mais agradável e também de uma boa qualidade, né...” (P10).*

*“**Eu uso esse ambiente sim. No meu dia de usar o espaço.** Eu geralmente deixo pra usar vídeo no dia em que for o meu dia naquele espaço, na sala de multimeios. [...] DVD, computador e lousa digital. Que é o data show, né, que a gente usa como lousa digital” (P11).*

Grande parte dos professores se refere àquilo que considera como um problema estrutural das unidades escolares em que trabalham. A dificuldade em lidar com os aparatos, a caracterização do espaço utilizado para reproduzir o filme, a ausência de uma sala específica para este fim são algumas das problemáticas que regem a incoerência de um sistema que, por um lado fornece os indicativos para a adequação da escola a um panorama altamente desenvolvido tecnologicamente, e, por outro, a deixa a mercê de condições precárias.

Embora este ponto seja menos abrangente dentro da categoria por relacionar-se à especificidade estrutural das unidades escolares, não se pode deixar de lançar mão dessa tendência que reflete a dinamização do filme na rotina do professor – considerando que a especificidade do ambiente pode vir a determinar o modo e a frequência com que os filmes são exibidos, bem como ele será recebido pelos alunos.

Em relação à dinamização da rotina do professor, em termos mais específicos, percebemos que o planejamento das atividades que envolvem a utilização de filmes nem sempre ocorre de maneira previamente planejada; quando questionamos sobre a inserção das atividades que envolvem sua utilização no planejamento escolar, conseguimos as respostas que seguem:

*“Nem sempre. **Nem sempre...** [...] Porque se é uma coisa que a gente já assistiu, ‘Ah, vou ver o nome da unidade e já vou...’ né? Às vezes dá pra colocar no planejamento previamente. Senão não, senão é **na hora mesmo**” (P1).*

*“Sim. Quando tá atrelado ao conteúdo sim, agora **quando é só de entretenimento, não, porque a gente sempre faz o planejamento antes, né...** e aí às vezes surge aquele dia lá que você ficou... ah, você foi num passeio, voltou e não tem nada pra fazer, você acaba dando um filme. Aí esse acaba não*

entrando... entra lá só na hora do registro, né, mas no planejamento não...” (P2).

*“Ah, geralmente... ou **não quando eles trazem de casa** assim, no dia. Então, dependendo do tempo, quando terminar a atividade mais cedo, podemos tá assistindo um filme que eles trouxeram, sem tá no planejamento” (P5).*

*“Geralmente a gente tem sugestões de filmes, né, nós nunca temos um filme obrigatoriamente inserido no planejamento. E **os filmes ficam a nosso critério**. Nós podemos escolher qual o melhor filme para o momento” (P7).*

*“**Nem sempre**. Às vezes você consegue planejar, mas às vezes no meio do bimestre você lembra... ‘Tem aquele filme! Eu vou inserir esse filme’. Aí você insere na caderneta, mas às vezes no planejamento não tá constando porque você acabou optando por ele no meio do trajeto” (P9).*

*“Não. **Tem alguns momentos que eu percebo que a semana foi muito puxada...** né, trabalhamos demais, eu tenho a sexta-feira livre... [...] eu gosto de levar também **pra dar uma espairecida**, mais tranquilo, uma coisa pra dar risada né... [...] **tá em aberto**, só que aí sempre quando eu passo esse filme eu tenho que colocar no meu registro o porquê desse filme. Eu não posso deixar na minha caderneta lá que eu passei o filme por passar. Ele tem que ter um sentido, alguma mensagem, aí eu tenho que registrar também” (P10).*

*“Sim, é obrigatório que eu insira logo no começo. Mas isso **não significa que eu durante o bimestre também não altere**, introduza outros, né. Mas assim, durante o começo do bimestre, como eu já dou aula há muitos anos na mesma série eu já sei o que por bimestre daria pra trabalhar por filme. Mas tem coisas que surgem de uma conversa, de um filme que você assistiu... e hoje com a internet é só acessar, então **não fico engessado também no plano, mas eu planejo**” (P11).*

Vemos aí, novamente, o fator “descanso” e “relaxamento” presente nas falas dos professores. Percebe-se que, nas situações em que os filmes exibidos não são vinculados diretamente aos conteúdos, como nas falas de P1, P2 e P5, sendo tais situações aquelas em que os filmes são vinculados em favor do entretenimento, não há planejamento prévio; ocorre até mesmo aquilo que é citado por P5: os alunos se incumbem de levar os filmes – ou seja, são os produtos consumidos de forma privada que, de maneira irrefletida e imediata, serão veiculados em detrimento de uma elaboração aprofundada sobre aquilo que é exibido.

Ao longo de nosso trabalho, insistimos na ideia de que o entretenimento atua enquanto principal suporte da indústria cultural, como já desvendado por Adorno & Horkheimer (1985). Quem também nos traz uma interessante discussão sobre essa temática é Vilém Flusser, filósofo contemporâneo que, embora parta de certa fundamentação que se distancia daquela adotada

pelos autores da Teoria Crítica, nos traz algumas considerações que podem vir a contribuir para nosso *corpus* teórico.

Em *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar* (2011), Flusser nomeia o presente contexto – marcado por uma obsolescência do poder explicativo dos textos e de seus códigos lineares, agora substituídos pelas tecnoimagens – de “*pós-história*” onde “[...] os *mass media* estão se tornando fontes preferenciais das informações disponíveis” (FLUSSER, 2011, p. 77). Duarte (2014) explica que as imagens veiculadas por estes “[...] pretendem não ser simbólicas – como o são as imagens tradicionais –, mas sintomáticas, isto é, ‘objetivas’ em virtude do seu ‘realismo’” (p. 47).

Sem adentrar diretamente nos méritos que caracterizam a pós-história, voltamo-nos para a perspectiva adotada pelo filósofo de que na *diversão* a oposição dialética entre eu e mundo é desviada para o que ele nomeia de “terreno intermediário”: neste, permanecem apenas as sensações imediatas. Sua definição crítica de diversão, portanto, está ligada a uma vivência meramente sensorial em que não há memória – “nada é conservado, sendo secretado por nosso organismo espiritual do mesmo modo que nele entrou” (DUARTE, 2014, p. 48).

Como seria possível, deste modo, construir relações de representação com tais imagens? Elaboração do passado, construção de conceitos: a qual posição estas ficam relegadas quando a veiculação dos filmes na escola ocorre em função do entretenimento, que além de atuar em função do conformismo, bloqueia qualquer possibilidade do desenvolvimento de uma memória que vá além das sensações imediatas?

A partir do conjunto de respostas dos professores, percebemos que, tanto no uso que atribuem ao filme enquanto suporte para os conteúdos quanto na sua utilização em momentos de descanso, demonstram o caráter semiformativo no qual a educação escolar pauta-se contemporaneamente, sendo que a livre circulação dos aparatos da indústria cultural, de forma irrefletida e imediata, se dá em larga escala.

Os próprios materiais didáticos compartilham desta lógica. O material adotado pelas instituições, por sua vez, também prevê a utilização de filmes. Muitos professores afirmaram já ter utilizado, em algum momento, tais indicações:

“Sim! Tem... eu utilizo essas indicações, sim. Quando dá, né” (P3).

“Prevê. Alguns filmes, inclusive que eu passei, é sugestão do material” (P4).

“Prevê. Eles indicam. Geralmente tem indicação [...] Na medida do possível eu uso...” (P5).

“Tem algumas sugestões de filmes sim. Mas como eu não gosto desse material didático eu não presto muita atenção” (P7).

“Alguns sim. Esse da ‘Tainá’, por exemplo... no caso da Consciência Negra nós passamos o ‘Kiriku’...” (P8).

“Sim, sim. Normalmente tem, tem sugestões em todos os conteúdos de algum filme que a gente tá utilizando.” (P9).

“Prevê. Prevê sim. Nós trabalhamos com o método SESI né, e o material ele tem algumas indicações... de filme e livro. [...] Eu utilizo também... ou faço algumas adaptações, como eu trabalho no campo, tem alguns filmes que não condiz com a realidade deles” (P10).

“O material didático prevê a utilização de filmes sim. Eu utilizo as recomendações e acrescento outras que acho pertinente, tanto que eu também substituo os do material por outros que eu acho pertinente... nem sempre eu sigo à risca esse material...” (P11).

“Sim, alguns... utilizo alguns, nem todos. Tem alguns que eu acho que não são pra idade deles... nem todos que tá lá tá em uso...” (P12).

O município ao qual são integradas as instituições escolares que empregam os professores participantes da pesquisa há quatro anos disponibiliza para as escolas do Ensino Fundamental o material didático fornecido pelo SESI – Serviço Social da Indústria. Tal sistema de ensino fornece aos alunos material apostilado anual, sendo este dividido em três áreas: “*Linguagens e Códigos*”, “*Ciências da Natureza e Matemática*” e “*Ciências Humanas*”. Nos materiais destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental encontramos as seguintes “menções” e “indicações” para a utilização de filmes:

REFLETINDO SOBRE...

O QUE PODEMOS APRENDER LENDO UMA RESENHA?

Resenha

Kit – Uma garota especial



Kit - Uma garota especial (*Kit Kittredge: an american girl*, Estados Unidos, 2008. Playarte)

Kit Kittredge (Abigail Breslin, de *Pequena Miss Sunshine*) tem 10 anos e está começando a conhecer o mundo – mas que mundo. O ano é 1934, em plena Grande Depressão, e a pobreza começa a bater à porta da confortável casa dos Kittredge.

Seu pai vai para Chicago à cata de emprego, e a mãe transforma a residência num pensionato. De início, assustada com as mudanças, Kit logo vê nas novas experiências e pessoas à sua volta a oportunidade de realizar sua ambição: escrever reportagens – além de resolver uma série de roubos misteriosos. Dirigida pela competente Patricia Rozema, que recriou o universo da escritora Jane Austen em *Palácio das Ilusões*, esta aventura infantojuvenil já começa ganhando pontos por tratar as meninas como seres inteligentes e não como meras princesinhas.

Veja, São Paulo: Abril, ano 42, n. 14. 8 abr. 2009.



61

Figura 1: Texto “O que podemos aprender lendo uma resenha?”

REFLETINDO SOBRE...

COMO A DITADURA MILITAR INFLUENCIOU O DIA A DIA DAS PESSOAS?

O ano em que meus pais saíram de férias

Cao Hamburger é um diretor mais conhecido por seus trabalhos voltados ao público infantil. Criador da série de TV *Castelo Rá-Tim-Bum*, dirigiu o longa homônimo em 1995.

Mauro (Michel Joelsas) mora com seus pais, Bia (Simone Spoladore) e Daniel (Eduardo Moreira), em Belo Horizonte. O ano é 1969 e o Brasil está em crise. A ditadura militar está em seu ápice e os pais de Mauro parecem estar fugindo de alguma coisa. Eles deixam o menino, sem muitas explicações, na casa do pai de Daniel, Mótél (Paulo Autran), no bairro paulistano do Bom Retiro, conhecido pela miscelânea de raças e culturas que apresentava nos anos 1960 e 1970. O bairro, que hoje abriga imigrantes coreanos em sua maioria e atrai consumidores à procura de produtos têxteis, era moradia, na época do filme, de judeus e italianos. Mauro, filho de pai judeu e mãe católica, toma contato com esse novo mundo. De repente, ele se vê sozinho entre pessoas que nunca viu na vida. Mauro tem de crescer de uma hora para outra e, com a ajuda de seus vizinhos, supera esse obstáculo em seu desenvolvimento sem nunca perder a inocência do olhar infantil.

A ditadura sempre foi e será terreno fértil. São muitas as histórias dessa época que o cinema pode explorar - e já o fez. Cair na mesmice ao se pisar nessa área é fácil, mas *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* não o faz. Isso por conta do tipo de narrativa escolhida pelo diretor. É

90

uma produção extremamente sensível, melancólica e, em preciosos momentos, divertida. A direção, madura, valoriza a caprichada direção de arte e leva o espectador a entrar no mundo de Mauro (Michel Joelsas), o pequeno protagonista que rouba a cena e cativa o público. Há a visão de um menino em relação ao contexto sociocultural do bairro paulistano do Bom Retiro, durante o final dos anos 60, em plena ditadura militar. A história, triste, ganha leveza, graciosidade e tons de comédia por ser contada por meio da visão de Mauro. O caráter universal da história - afinal, trata-se das descobertas de um pré-adolescente, independente da época ou momento político - conquista expectadores de todas as idades, contribuindo para o possível sucesso do filme em circuito comercial.



Disponível em: < <http://cinema.cineclick.uol.com.br/criticas/ficha/filme/o-ano-em-que-meus-pais-sairam-de-ferias/id/1404>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

Figura 2: Texto de reflexão sobre a Ditadura Militar a partir do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* [2006]

SABIA MAIS

MORTE E VIDA SEVERINA
E OUTROS POEMAS EM VOZ ALTA

Morte e vida severina. Brasil, 1977.
Diretor: Zélio Viana
Distribuidora: Embrafilme

Retirante nordestino que atravessa o agreste e a zona da mata fugindo da seca e esperando encontrar em Recife uma vida melhor. Adaptação do poema de João Cabral de Melo Neto, musicado por Chico Buarque de Holanda. Assista com seus familiares!

JOAO CABRAL DE MELO NETO

SABIA MAIS

Jornada nas estrelas II - Ira de Khan, EUA, 1982.
Direção: Nicholas Meyer
Distribuidor: Paramount

Século XXXIII. A *U.S.S. Enterprise*, espaçonave da Federação, realiza manobras de treinamento, e o almirante James T. Kirk parece conformado com o fato de que esta pode ser a última missão de sua carreira. Mas Khan está de volta. Acompanhado de seu exilado bando de super-homens genéticos, Khan tomou a Estação Espacial Regula One, roubou um secreto dispositivo chamado *Project Genesis*, apoderou-se de outra nave da Federação e agora planeja preparar uma armadilha para seu velho inimigo Kirk... mesmo ameaçando causar um apocalipse universal.

Curiosidade: Acesse o site <<http://jvernept.blogspot.com/2008/06/130-aniversario-da-visita-portugal.html>>, e conheça o selo comemorativo do 130º aniversário da visita de Júlio Verne a Portugal.

Figura 3: Trechos da sessão “Saiba Mais” do material didático.

Na primeira imagem, o filme *“Kit – Uma garota especial”* [2008] é inserido em uma discussão dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, sendo utilizado enquanto uma ilustração sobre a forma como se deve fazer resenhas; já o segundo filme – *“O ano em que meus pais saíram de férias”* [2006] é integrado a uma discussão maior sobre a ditadura militar no Brasil, dentro da disciplina de História. Já os dois últimos filmes – *“Morte e Vida Severina”* [1977] e *“Jornada nas Estrelas II”* [1982] integram a seção “Saiba Mais”, onde ao final de cada unidade são indicados livros, filmes ou sites informativos sobre os conteúdos e temas abordados. Percebe-se, claramente, a consonância entre aquilo que os professores afirmaram em relação à função do filme em suas práticas e aquilo que é proposto pelo material didático adotado pelas instituições escolares.

Concluimos, portanto, na análise desta categoria, a primazia de uma tendência que não se cristaliza apenas enquanto um recurso cuja função é subsidiar os conteúdos escolares no sentido de proporcionar uma concretização daquilo que é considerado abstrato; esta tendência também perpassa o âmbito do entretenimento e da diversão. Não desconsideramos certa validade na associação entre filmes e conteúdos escolares; no entanto, é preciso reconsiderar os diversos aspectos que circunscrevem o filme – sua estética, suas formas de produção, seu conteúdo ideológico, todos contidos nas camadas de significados ali superpostas –, visto que estes inevitavelmente são aspectos intrínsecos a sua estrutura.

Seriam tais funções um limite para a reeducação dos sentidos? E de que forma o modus operandi “recurso” é traduzido nos momentos que concernem à exibição dos filmes? Em consonância com tais questionamentos, na seção que se segue analisaremos os limites e as possibilidades para a reeducação dos sentidos a partir das atividades relatadas pelos professores.

3.2.4. Limites e possibilidades da reeducação dos sentidos

Quais as possibilidades de a educação escolar potencializar as contradições e ambiguidades existentes na relação do sujeito com a indústria cultural?
(LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 73)

O questionamento acima referido fundamenta o escopo desta seção. Quando nos referimos à reeducação dos sentidos, em suma, queremos entender se há espaço na educação escolar para um tipo de reflexão que se direcione para a crítica e para o reconhecimento dos

mecanismos que educam nossos sentidos em direção à lógica e à estética da indústria cultural, em um contexto de intensificação daquilo que legitima a semiformação. Isto implica em um direcionamento contra-hegemônico na abordagem das relações estabelecidas com os aparatos audiovisuais, visto que estas se baseiam na formatação de nossas percepções e nossos sentidos.

Em uma tentativa de compreender onde está situada essa possibilidade contra-hegemônica – ou a sua ausência – na prática dos professores, buscamos questioná-los sobre a forma como transcorrem as atividades precedentes e posteriores à utilização do filme. Consideramos que este, por si só, transmite mensagens ao seu público. Tais mensagens, na escola, devem ser elaboradas de forma reflexiva através da mediação do professor, visto que à instituição escolar é atribuído o papel formativo que deve – ou deveria? – compreender os aspectos da indústria cultural presentes no filme.

No entanto, é necessário compreender aquilo que os professores concebem como “possibilidade” a partir do uso do filme. Tal ponto foi traduzido, no questionário utilizado no momento das entrevistas, através da questão sobre as atividades que os professores consideraram “bem-sucedidas” – no sentido de a atividade ter produzido bons resultados, independentemente de seu caráter – e nas quais o filme estivesse inserido de alguma maneira. Os professores nos trouxeram os seguintes relatos:

*“[...] eu vou citar de novo esse do filme d’ ‘A Era do Gelo’ porque foi muito legal, foi com uma turma do segundo ano, aí eles, a gente assistiu o filme, e depois **eles levantaram várias questões que eu não tinha colocado**, né... o que mais chamou a atenção foi a questão do mamute, né, que hoje em dia a gente não chama de mamute, né... e aí [...] a gente foi entrando nessas questões. E aí acabamos **pesquisando todos os animais**, e aí nossa, foi um trabalho bem legal! É... quais que existiam, que não existiam mais e que existem, quais tinham no Brasil [...] a gente fez um mapeamento dos animais que tinham no Brasil e os que não tinham, onde que tava... e aí foi bem legal, a gente fez um mapa com as figuras dos animais, a gente ia colocando: ‘Ah, esse aqui tem na África!’, e aí a gente botava lá no continente africano as fotinhas dos animais [...]. Depois desse filme, por eles terem gostado tanto, eu acabei fazendo também um... [...] surgiu a curiosidade sobre a girafa, aí eu levei um filminho bem curtinho do nascimento de uma girafa. Nossa! Foi muito legal! Eles ficaram encantados, e disso surgiu a vontade deles de ir no zoológico de São Paulo... mas **isso foi um processo, né [...] se começou lá com o filme e deu um resultado imenso assim, até das crianças quererem ir no zoológico ver os animais**” (P2).*

“Eu tava trabalhando o meio ambiente... ai, lembrei do filme! É ‘As aventuras de Sammy’, então a gente trabalhou bastante a questão do meio ambiente, né, sobre o lixo, a importância da reciclagem, e esse filme ele fala um pouquinho

do que que acontece com os animais, né... quando o homem não se preocupa com o meio ambiente...[...] esse **filme retrata bem assim o que eu discuti em sala de aula**. Aí depois eles fizeram **um estudo encima do desenho...** eu pedi pra eles fazerem uma redaçõzinha do que que eles compreenderam, eu achei que eles entenderam bem... **achei que o filme foi bem de acordo com o que eu estava trabalhando...**” (P3).

“Na *Consciência Negra, de Português*, nós passamos o vídeo de algumas estórias... tem uma que chama ‘O menino Nito’, ‘A menina do Laço de Fita’...” (P5).

“Tem **produção de texto...** que foi muito bom a produção que eles fizeram sobre esse filme mesmo da ‘Raposa e o Lobo’... teve do ‘O Rei Leão’ também, que eles fizeram a produção de texto...” (P6).

“A gente trabalho no 2º ano contos de fadas, em Português. Então a gente fazia assim, passava, normalmente as crianças já conheciam de cabeça os contos... mas aí você conta na sala, vai pro vídeo, passa o vídeo, o ‘Chapeuzinho Vermelho’, ‘Cinderela’... é... ‘Branca de Neve e os Sete Anões’, tem vários que dá pra passar. ‘João e Maria’, **aí depois do vídeo a gente faz uma reescrita... você conta pra criança pra eles lembrarem, depois eles reescrevem, você pode fazer questões sobre o filme depois, mas aí só a reescrita já é uma atividade bem legal de fazer com eles**” (P9).

“Esse, ‘Os Croods’ eu achei que foi o que mais foi rico assim... foi mais recente também, o que eu mais lembro [...]. Eles gostaram do tema dos... que **foi um tema que foi trabalhado em Geografia também...** dos homens das cavernas, dos desenhos nas cavernas e tudo o mais. Então assim, eu achei que eles gravaram bem, e eles conseguiram entender bem isso assim, das roupas, o que eles usavam pra desenhar, o porquê que eles faziam esses desenhos, então eu achei que esse foi o que eles aproveitaram bem, assim... esse eles conseguiram se concentrar... não ficaram com essa coisa de ‘Ah, posso levantar? Eu posso ir no banheiro?’ Eu não sei se é porque o desenho era legal, se porque a gente já tinha falado sobre isso em sala... mas esse eu achei que eles gostaram de assistir” (P12).

“‘Os sem floresta’, por exemplo... que é a história de uns animais que acabam ficando sem espaço, sem comida, e eles invadem um condomínio, a casa das pessoas, e vão atrás de comida. E ali eles passam perigos, né, as pessoas querem matar, capturar... e com a ajuda uns dos outros eles conseguem se safar, e vão buscar comida na casa das pessoas, comida industrializada, salgadinho, queijo, coisa que eles não estão acostumados a comer... e aí **uma atividade que eu propus assim, o que o ser humano deveria fazer neste, né, percebendo que esses animais tão sem espaço, o que que o ser humano deveria fazer? Essa foi a atividade, então eles desenharam o que eles acharam**. Alguns desenharam levar pra um zoológico, ou pegar e levar num outro lugar onde tenha floresta que ainda não tá, é, invadida pelo ser humano...” (P13).

“[...] eu gostei dessa comparação tipo, da ‘Bela Adormecida’ com a ‘Malévola’... nós falamos sobre vários assuntos, a gente comparou os filmes,

falou da idade, porque 16 anos, porque que ela escolheu o beijo, porque não acreditava naquilo, então a gente discutiu muito o filme, eles se interessaram bastante na comparação. E a gente fez algumas atividades também, puxou conteúdo ali, não vou te lembrar como falar exatamente o que eu puxei do filme, mas a gente fez ficha... é... eles responderam algumas questões, eu achei que foi bem legal... que foi bem produtivo, porque tinha um muito antigo, e um novo, diferente ao mesmo tempo, mas tinha alguns detalhes que batiam, né...” (P14).

Nota-se, nestes relatos, um retrato daquilo que foi analisado na categoria precedente: os filmes citados pelos professores, bem como as atividades consideradas “bem-sucedidas”, estão ligados predominantemente aos conteúdos disciplinares. Foram destacadas, ainda, algumas atividades envolvendo produções de texto ou desenhos, como relatado por P9 e P13, que se aproximam dos conteúdos abordados no componente curricular de Língua Portuguesa. O que também é evidente é a atuação do filme, nestas atividades, como uma forma de concretização de algo de difícil compreensão por ser demasiadamente abstrato, ou como já visto, como uma “ilustração” para dar visibilidade a determinados conteúdos escolares, ou mesmo a algum acontecimento ou momento histórico. Como as atividades destacadas por P4 e P7, em que se percebe claramente o argumento de que a utilização de filmes – e aqui nos referimos especificamente à História – está ligada à possibilidade de se criar uma imagem, um retrato do passado:

“Acho que essa... que fala da escravidão [...] que fala de como que era um navio negreiro, e eles não tinham noção, e quando eles assistiram o ‘Amistad’, o ‘Amistad’ é um filme muito forte... então pro quinto ano é um filme que não tem condições de passar o filme inteiro. [...] Eles visualizam lá como era o porão do navio, então eu passo a parte onde mostra como eles eram capturados, como eles eram jogados dentro do navio, o porão como que era... e aí depois que termina o filme, aí a gente conversa bastante e eles falam ‘Nossa, professora, eu não sabia que era assim’, ‘Nossa, mas eles ficavam amontoados mesmo!’. Então assim, é uma coisa que... a atividade ela dá certo porque é aquilo que eu falei, como a disciplina é muito abstrata, eles visualizando eles conseguem entender um pouco melhor o que aconteceu na História. E essa coisa do preconceito racial também, né... desse filme, o ‘42 a história de uma lenda’, eles também... sabe, eles mesmos aqui dentro da classe se xingavam... [...] ‘Ah, você é da cor do carvão’, umas coisas assim... Depois desse filme a gente conversou MUITO sobre preconceito, li livros pra eles que falam sobre isso, li textos, li depoimentos, música... então o filme como complemento. [...] eles falavam assim do lápis salmão ‘Me dá o cor da pele?’. Então agora, depois que eu fiquei martelando um tempão, ‘Mas é cor da pele de quem?’, é... ‘Olha lá o que a gente viu no filme...’, ‘Olha lá o que a gente vê aqui na sala...’ [...] Então assim, eles pararam com esse negócio de se ofender, ou de se xingar [...]

graças a esse trabalho intensivo em cima do que aconteceu vendo o filme...” (P4).

“Eu fiz um trabalho [...] na Feira do Conhecimento sobre a Ditadura Militar, né, os Anos de Chumbo. Então eu invertei tudo, esqueci essa apostila do caramba aí, e comecei desde o começo do ano a trabalhar a Ditadura. E fazia, ah... pinceladas com o passado, né, pra não perder totalmente o conteúdo. Mas trabalhei focando mesmo na Ditadura Militar. E foi um trabalho assim riquíssimo pra esse quinto ano, era um quinto ano mais amadurecido, eu consegui passar MUITOS filmes... ‘Batismo de Sangue’, ‘O ano em que meus pais saíram de férias’, o próprio ‘Zuzu Angel’, que eu gosto muito... trabalhei o livro ‘Brasil nunca mais’, é sobre a tortura, e aí culminou na Feira do Conhecimento, a gente fechou a sala toda, ficou como uma caverna... e eles fizeram uns cartazes com fotos... ahm... textos, com textos sobre os filmes que eles assistiram, relatos, né, que eles fizeram depois da escrita, de assistir o filme, então ficou um trabalho assim MUITO bom. [...] Eu achei que os filmes foram importantíssimos pra eles conseguirem colocar aquilo que eles liam dentro da cabecinha deles com imagens, com um contexto fora do contexto real deles” (P7).

Os professores que atuam no primeiro ano do ensino fundamental, por sua vez, cujo público são crianças que possuem entre seis e sete anos de idade, citaram predominantemente a utilização dos filmes *Tainá* [2000] e *Procurando Nemo* [2003] para discutir sobre temáticas como “família” e “identidade”:

*“Olha, vou falar desse ano que, desses anos do 1º ano que nós trabalhamos com o ‘Nemo’... que deu certo, foi sobre a família, né, sobre a escolha do nome, era essa a indicação do livro. Depois a gente trabalhou com atividades que também tirei da internet... o livro propôs também assistir a ‘Tainá’... que é um filme que fala sobre o núcleo familiar, os diferentes núcleos, né, aí já entrou também na questão do meio ambiente, da preservação, da relação humano-animal... do habitat... disso tudo, então. Eu acho que **sempre dá pra ilustrar da melhor forma**, às vezes nem precisa ter uma atividade pra fazer registro, mas o filme em si ele já vai criando uma consciência daquilo... eu acho que cria consciência de alguma forma” (P1).*

“[...] esse ano eu vou citar quando a gente começou a trabalhar que toda criança tem uma família, e as famílias são diferentes, que passamos o vídeo lá da ‘Tainá’. Então nós fizemos essa... conversa antes do vídeo, né, de passar o vídeo, e depois a gente também fez essa reflexão. Porque na sala de aula a gente encontra famílias diferentes, né. Aqui na escola nós temos filhos de pais separados, filhos de pais que faleceram, filhos de casais homoafetivos... então existem diferentes tipos de família... acho que vale a pena passar esse vídeo sim...” (P8).

“[...] aquele que nós trabalhamos a unidade de família... que é logo no início. Que é da identidade. E ‘Procurando Nemo’ é muito bacana. Deu muito certo, é

um filme que retrata a família [...] o pai, a mãe, o filho né, onde mora: ‘Olha, o ambiente do Nemo era tal ambiente. Qual que é o ambiente que você mora?’ e vai retratando, dá pra fazer essa combinação, é bacana [...] Depois tem a unidade ‘Quem sou eu?’, a criança acaba procurando resgatar a sua certidão de nascimento, e tudo o mais, então dá pra fazer a ponte: ‘Quem sou eu? Quem era o Nemo? Qual a história dele? Agora vamos começar a sua história?’, né, ‘Quem são seus pais, avós?’ tem até um momento bacana que dá pra trazer foto, dá pra trazer roupinha de criança... então é bem bacana” (P10).

Nos relatos de P4 e P8 encontramos, ainda, alguns elementos que extrapolam as discussões acerca dos conteúdos escolares propriamente ditos (embora estes sejam destacados em primeiro plano), mas que também devem ser abordados sob uma perspectiva reflexiva – a exemplo da questão do preconceito e da temática familiar, referentes às próprias práticas de convivência dos alunos. Isso fica claro, também, no relato de P11, que dá ênfase tanto para o apoio aos conteúdos escolares quanto para as possíveis discussões que possam surgir a partir dos conteúdos dos filmes exibidos:

“Eu trabalhei com o filme ‘Ilha das Flores’, que é um documentário produzido em Porto Alegre, eu sempre trabalho com esse filme. Todos os anos. E aí quando a gente foi trabalhar a separação de alimentos, a questão do desperdício, a questão da alimentação, né... o lixo reciclado, o não reciclado, na parte de ciências... geralmente eu passo isso porque é um filme que choca, né. É um filme bastante forte que faz com que eles reflitam um pouquinho sobre a vida deles. Depois disso a gente produz cartazes, eles me fazem redação sobre o filme, uma resenha só, é... valendo nota, e aí eu introduzo mais a reflexão do filme dentro de uma atividade. Não é uma atividade específica sobre o uso do filme... [...] é mais o uso do filme pra refletir sobre a atividade. Então no caso do desperdício de comida, a reciclagem de materiais, nesse caso o ‘Ilha das Flores’ é perfeito. Outro caso, usei agora no quarto bimestre também um filme que chama ‘Crianças Invisíveis’, que também são curtas do mundo inteiro né, de vários países, refletindo sobre a questão da infância. Então quando eu pego uma classe um pouco que não se respeita, ou que, enfim, tem problemas de disciplina, então eu gosto de passar pra eles refletirem um pouquinho sobre as outras crianças que também existem no mundo e que tão em situações muito mais precárias do que a dele, na rua, na guerra, no lixo... e em situações de vulnerabilidade, pra que eles valorizem a infância deles... esse é o grande mote” (P11).

Enquanto o curta-metragem Ilha das Flores [1989] é utilizado por P11 por ser um filme que aborda diversos elementos que tangenciam a questão ambiental, e também por apresentar um conteúdo “chocante” no que diz respeito ao tema abordado, Crianças Invisíveis [2006] foi

considerado um filme que abre algumas possibilidades no campo das discussões mais amplas sobre as “infâncias” em países diversos.

Há, ainda, no relato de P11, uma fala que sintetiza muito daquilo que foi relatado por todos os professores participantes da pesquisa: “[...] *Não é uma atividade específica sobre o uso do filme [...] é mais o uso do filme pra refletir sobre a atividade*” (P11). Esta afirmação não nos mostra nada menos do que aquilo que é visto pelos professores enquanto possibilidade para o filme dentro de suas práticas: a possibilidade de utilizá-lo enquanto mero subsídio para atividades antecedentes ou posteriores à sua exibição. Em detrimento de uma abordagem fundamentada e crítica da estética fílmica, as atividades escolares emergem em primeiro plano – fato que o torna um limite para a reeducação dos sentidos. Isso fica claro ao observarmos os relatos dos professores quando questionados sobre o modo com que preparam o momento em que o filme será exibido, bem como as atividades em que ele está envolvido:

*“Falo que é importante ficar quietinho, que não pode ficar saindo toda hora, que senão vai perder o filme, como se a gente fosse ao cinema mesmo... e a maioria das crianças gosta muito, né, tem o hábito da TV... [...] **E eu gosto de falar um pouco antes do filme...** do que o filme vai tratar... **como se passasse uma sinopse pra eles né, pra que eles se interessem pelo filme.** Porque tem filme que no começo não chama tanta atenção, mas de repente tem, dependendo se você sabe da história isso te prende mais, né, não que eu vá contar os detalhes, mas pelo menos saber o que tá falando né, e o que vai falar” (P1).*

*“Ah, eu converso com as crianças e a gente fala sobre o filme, o que a gente vai assistir... e aí eu pergunto se eles já assistiram, quem já assistiu conta um pouco da história... assim. E quando é um filme baseado no conteúdo da sala de aula também, né, tem aquela conversa... aí eu já, **eu faço umas questões pra eles observarem depois pra gente responder junto...** mas uma coisa com roteiro, assim...” (P2).*

*“Primeira coisa, eu agendo. Eu gosto de agendar, eu falo com as crianças ‘Ó, tal dia nós vamos assistir a um filme tal...’ pra deixar eles assim, sabe, mais preparados praquele dia lá. Mas **eu costumo falar um pouquinho do porquê eu vou passar aquele filme.** Sabe, os menores tem um pouquinho de dificuldade pra entender, assim... eu falo porque nós vamos assistir aquele filme, que que eu quero com aquele filme lá... eu sempre falo que a gente depois vai fazer um trabalhinho sobre o filme, não assim porque é obrigado a fazer o trabalho mas pra que eles possam entender que **o filme na sala de aula ele tem uma finalidade que não seja só diversão...** senão acaba ficando como alguns casos aí, né, passou por passar. Não. Se foi passado é porque ele tem uma finalidade, então **a gente vai fazer um trabalho em cima daquele filme**” (P3).*

*“Normalmente assim, durante a aula eu falo que eu vou passar o filme... que **vai dar uma concluída naquilo ali**, exemplo, eu tô falando de História, tô contando alguma parte da História, então eu já falo ‘Olha, pessoal, na semana que vem eu vou trazer um vídeo tal, e aí vocês vão poder ver, é, um pouco dessa parte que tô falando...’ Então assim, já aviso antes [...] e durante o filme também eu vou explicando, que que tá acontecendo ‘Ó, lembra que eu falei, que era assim e assim, olha lá, agora tá acontecendo isso’. Então antes de passar o filme eu combino durante as aulas, e durante o filme eu relembro as aulas” (P4).*

*“Ah, **uma pergunta no início**, se eles já conhecem o filme, se eles sabem, se eles imaginam o que vai tá sendo... desenvolvido nesse filme, o que vai passar nesse filme... e depois **uma conclusão do que eles acharam do filme**. Assim...” (P5).*

*“Geralmente **eu explico**: ‘Nós vamos assistir um filme que retrata tal **tema**’, e depois do filme a gente conversa sobre ele” (P7).*

*“Só uma conversa antes do filme. **A gente conversa sobre qual filme vai ser assistido, fala mais ou menos um pouquinho o que vai ser falado...** fala que precisa presta atenção, que depois do filme a gente vai conversar sobre ele, se eles não prestarem atenção não vão saber, não vão poder participar da conversa, e a gente vai pra sala” (P9).*

*“Então, **antes de começar o filme tem sempre a unidade, ou o valor, ou o porquê nós tamos indo lá pra assistir aquele filme, então tem um bate-papo com o aluno**: ‘Ó, nós tamos indo lá pra ver hoje aquele filme, nós vamos tá falando sobre a família, lembra aquela atividade que nós fizemos, então... hoje nós vamos tá assistindo, eu peço que prestem atenção’. O tempo todo induzindo eles a prestar atenção, falando o motivo de tá indo assistir aquele filme, **pra depois puxar pra uma roda de conversa, ou uma atividade...**” (P10).*

*“É **com uma conversa antes**, eu deixo bem claro que aquilo... bom, se for livre fica livre desde o começo, mas se é uma atividade direcionada ou com conteúdo que eu já trabalhei ou com conteúdo que ainda vou trabalhar, **eu marco um pouquinho os pontos que eles... que acho interessante que eles observem**, e falo um pouco antes e no final logo que termina, e aí a gente retoma. Mas inicialmente eu apresento um pouco **a ideia** pra eles não ficarem tão no vazio assim, né... pra eles saberem do que que vai tratar o filme... a não ser quando é lúdico, aí eu deixo a vontade pra eles verem...” (P11).*

*“Quando é relacionado ao que tá sendo trabalhado em sala, sim. Então **a gente conversa antes**, é... [...] **a gente trabalha um pouco em sala, né... o conteúdo...**, e aí [...] a gente vai assistir um filme relacionado a isso, e a gente vai conversando um pouco, e aí a gente assiste o filme, e depois conversa de novo... é assim, o que já foi trabalhado em sala, o que a gente viu no filme... faz um apanhado. Quando é só pra recreação, entretenimento... aí eu só falo assim: ‘Hoje a gente vai no vídeo’... só põe na rotina do dia, e qual é o filme que a gente vai assistir... aí normalmente eles falam se já assistiram ou não, o que eles sabem sobre o filme...” (P12).*

“Com questionamentos... é, eu falo pra eles o filme que eu vou passar, o que que a gente tá estudando... que que eles acham que contém esse filme... e aí conforme eles vão falando: ‘E aí, vocês acham que termina como?’, ‘Como deveria terminar?’... então eu preparo a cabecinha deles já, já vou colocando alguns pontos centrais daquele filme pra cabecinha deles já fiquem, é... atentas, né, naquele momento específico que eu falei... já vou direcionando, né...” (P13).

Percebe-se que o momento que antecede a reprodução dos filmes é marcado por uma conversa, sendo esta, nos relatos apresentados, ligada à relação entre os conteúdos escolares e os conteúdos dos filmes. Em nenhum momento sua estética é tematizada. Há ainda os professores que citaram que, neste momento, é feita uma apresentação, uma “sinopse” daquilo que será exibido; em outras palavras: são marcados os elementos centrais da narrativa fílmica, deixando-se de lado os elementos estruturais do filme, bem como questões paralelas que podem ser suscitadas a partir dele. Deste modo, é possível entrever a atribuição de certo caráter unívoco no momento em que o filme é transposto para a sala de aula; destarte, tal caráter deixa de lado a dinâmica e o aprofundamento estético que lhe é peculiar. As atividades posteriores, em consonância, são marcadas por este mesmo tipo de abordagem:

“Sim... sim, eu acho. Sempre retoma, né, ou porque vai começar algum conteúdo... ou porque ‘Ah, já aconteceu’... sempre dá pra aproveitar alguma coisa na sala de aula. [...] A gente sempre conversa” (P1).

“Uhum... Às vezes a gente conclui com algum desenho... uma ilustração... perguntando qual a parte chamou mais atenção...” (P5).

“Geralmente a gente conversa bastante antes, né... se é um tema assim muito interessante, que realmente vale a pena a gente sempre conversa alguma coisa depois. Mas não em todos os filmes. Quando algum filme traz alguma mensagem que dá pra gente usar mais no dia a dia mesmo, no relacionamento na sala de aula, então às vezes a gente conversa sim... E agora quando esses filmes são específicos do conteúdo como eu disse pra você, a gente faz uma reflexão, só...” (P8).

“Sim. Aí a gente conversa sobre o filme. O que as crianças gostaram, qual é a mensagem do filme, quem são os personagens principais, e aí depende do filme né, qual o objetivo que a gente tem com aquele filme...” (P9).

“Então, muitas vezes eu não consigo no dia, porque muitas vezes é no último horário, então acaba encima da hora pra poder tá indo embora. No outro dia eu acabo retomando. Então com o 1º ano é assim: sempre vamos desenhar, vamos desenhar sobre aquele filme, e depois começar a puxar... que a criança

ela começa a se atentar [...] e você acaba puxando ‘Olha aí no seu desenho, que que você viu’, pra poder ter um significado” (P10).

“A gente conversa, ou a gente faz uma produção... textual, ou através de um desenho... eles normalmente, eles gostam de desenhar, a parte que eles mais gostaram, às vezes eu nem proponho nada: ‘Ah, posso desenhar o que eu mais gostei?’. Então é o momento que eles gostam também, eles se empenham bastante nesse momento lúdico” (P13).

*“Geralmente sim. A gente faz alguma atividade assim, nem que for **uma cruzadinha**, é... nada assim que exija tanto deles, mas geralmente tem... **um desenho**” (P14).*

As atividades posteriores à exibição do filme, portanto, são fundamentadas em reflexões sugeridas pelas intervenções orais, muitas vezes sobre a opinião ou gosto dos alunos em relação ao filme, bem como em ilustrações ou produções textuais, de modo que a narrativa abordada no enredo do filme seja reconstruída para que sejam estabelecidas, posteriormente, as relações com os conteúdos escolares. Nesta situação, a didática adotada pelos professores entrevistados na utilização do filme remete à sua posição enquanto peça, enquanto objeto para atingir determinados fins, ou mesmo um complemento para subsidiar determinadas temáticas.

Essa constatação se choca com nossas colocações iniciais sobre o que seria uma didática fílmica voltada para a reeducação dos sentidos, ou seja, para a contestação do caráter dos produtos veiculados pela indústria cultural. A formação de espectadores emancipados, neste sentido, condiz com essa perspectiva na medida em que prevê o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre os próprios aspectos estruturais do filme, considerando especialmente seu caráter contraditório.

Reiteramos que algumas das iniciativas citadas pelos professores, frente aos diversos usos que poderiam ser atribuídos ao filme no âmbito escolar, são válidas por se diferenciarem da relação estabelecida com os aparatos audiovisuais no tempo livre, onde estes são associados ao descanso e ao entretenimento. Essa constatação vai ao encontro do que afirmam Loureiro e Della Fonte (2003): “A ação pedagógica define-se como uma atividade educativa intencional, ou seja, uma prática educativa que indica fins desejáveis do processo de formação, que implica escolhas, valores, compromissos éticos, concepção de homem e mundo” (p. 13).

No entanto, quando nos referimos à reeducação dos sentidos, nos referimos àquilo que há de estético, de estrutural, de ideológico e de contraditório no filme, e tais aspectos não devem ser deixados de lado na educação escolar. A formação de espectadores que possam vir a ter uma

relação consciente com todo o aparato prevê que estes pontos tenham centralidade na abordagem da escola, visto a urgente necessidade de “[...] apreender as peculiaridades da linguagem imagética como um saber construído histórica e socialmente” (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 97). Isto porque

Na sociedade contemporânea vem se acentuando o poder pedagógico dos meios de comunicação. A mídia concretiza práticas pedagógicas à medida que se ocupa, intencionalmente, da transmissão e assimilação de sensibilidades e saberes hegemonicamente vinculados ao consumo (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 13).

Neste contexto, é fundamental que a escola abrace uma leitura crítica das imagens, a partir de diversos saberes sociais que se tornem a força mediadora desta aprendizagem, envolvendo o trabalho escolar como um todo: “dentro dos seus limites, a escola pode ser co-partícipe de um projeto que se realiza a contrapelo das forças de mercadorização da cultura e da vida” (LOUREIRO & DELLA FONTE, 2003, p. 98), para que a apropriação de critérios estéticos, diferente daqueles que são veiculados no âmbito da indústria cultural, possuam lugar nas instâncias formativas escolares. Por isso, vemos a utilização do filme como um recurso e como um apoio dentro de limites estreitos para a reeducação dos sentidos, pois são relegados ao segundo plano os elementos que constituem sua totalidade.

A ideia de “limite”, para os professores, passa por outros caminhos. Quando questionados sobre alguma atividade onde a utilização do filme não tivesse rendido os resultados esperados, ou de alguma forma a atividade pretendida tenha falhado em seus objetivos, alguns professores identificaram as seguintes situações:

*“Ah sim... agora eu não vou me lembrar qual era o filme... só sei que **não prendeu a atenção deles**. A gente tava fazendo um trabalho sobre o tempo, então achei que **o filme foi complexo demais...**” (P2).*

*“Teve... é, uma vez que eu não vi, eu aluguei um filme na locadora na pressa, e eu não vi que ele só tinha tradução em inglês e espanhol... então foi um erro meu. [...] Ele **não era dublado**. Eu como eu já tinha alugado não tinha como voltar, não tinha como trocar, eu passei pra eles o filme em inglês, com a legenda, e isso também é uma coisa que não dá certo. Porque na idade que eles estão, eles não têm rapidez na leitura...” (P4).*

*“Não foi bem um filme, foi um documentário... que eu usei inclusive esse ano em Ciências. [...] eu achei que **eles não se impressionaram, não ficaram,***

digamos assim, convencidos, como se aquilo não fosse real, fosse uma ficção... [...] aquele do Al Gore, não vou me lembrar do nome [...] é um filme que trabalha a relação do homem com a natureza, o que está acontecendo e o que deveria estar acontecendo, né. As coisas que nós deveríamos estar fazendo pra evitar isso. Nós enquanto nação. [...] Passou batido, eu falava, ninguém tinha entendido, ou não tava se importando... não sei, achei estranho. Porque geralmente quando você passa é um filme impactante, né... é um filme que trabalha a devastação do planeta! Onde você mora! O fim da vida humana, como assim? E não foi impactante. Aí eu fico pensando que eles assistem tantas coisas terríveis, né, eles amam filmes de terror, filmes de não sei o que, que acaba sendo só mais um. E chato ainda, né, porque era um documentário...” (P7).

*“Aí, tem alguns filmes que eu acho que **não prendem a atenção da criança**. Eu achei, eu planejei, eu falei: ‘Ah, esse filme vai ser o máximo! Eles vão amar!’ e na hora... ninguém queria assistir. Fica disperso... pode ser que aquele conteúdo que você abordava lá, pode ser que eu não preparei de uma forma bacana, eu poderia ter esperado um pouco mais pra ter colocado o filme, pra ter um pouco mais pra ter colocado o filme, pra ter um pouco mais de sentido pra eles, ou mesmo não... não era legal, não prendeu a atenção deles...” (P10).*

*“Ah, teve... uma vez nós passamos um desenho... só pra recreação, ‘O gato de botas’... fazia tipo uns vinte minutos de filme, o tempo todo eles queriam levantar, e... a sala toda assim tem um ou outro que a gente sabe que não gosta... e, mas tem aqueles que adoram filme... e esse filme especificamente a sala toda ficou agitada, eles queriam levantar toda hora, pediam pra ir ao banheiro, não sei o porquê [...] aí eu peguei, parei e falei: ‘Oh pessoal, vamos, vamos fazer outra coisa, vamos no parque...’ porque **não tava rendendo**. [...] eles não gostaram nem um pouco assim...” (P12).*

O principal limite para os professores que afirmaram ter encontrado algum tipo de dificuldade nas atividades relacionadas à utilização dos filmes em sala de aula – sendo que apenas cinco afirmaram ter encontrado tais empecilhos – reside no fato de o filme não ter “prendido” a atenção de seus alunos. Se para nós o limite à reeducação dos sentidos consiste em deixar de lado os aspectos estruturais e estéticos do filme, para os professores ele está contido em possíveis barreiras que não permitam a apropriação das mensagens por ele veiculadas. Percebemos que este dado é um reflexo de todo um processo (semi)formativo que promove a educação dos sentidos através dos produtos da indústria cultural enquanto premissa, sendo esta determinante para as formas de inserção do filme na educação escolar. A partir desta constatação delineia-se a relação entre filme e formação. Esta será abordada em detalhes na próxima seção deste trabalho.

3.2.5. Filme e formação

O percurso da análise realizada até o presente momento nos mostrou que a posição ocupada pelo filme na educação escolar, sob a perspectiva dos professores entrevistados, oscila entre sua utilização em momentos de entretenimento e descanso – aos moldes de sua posição no tempo livre – e momentos em que ele é utilizado sob a perspectiva de uma peça didática, um objeto necessário para a concretização de conteúdos e conceitos demasiadamente abstratos.

Quando adentramos o campo da reeducação dos sentidos, no entanto, vemos que o tipo de abordagem supracitada torna-se um limite, visto que não há visibilidade para o filme enquanto um objeto cultural, um produto produzido no âmbito da indústria cultural voltado justamente para uma educação em direção ao mercado, apta a formatar os sujeitos em um acordo com sua lógica e sua estética.

Entendemos que esse limite consiste em um dos aspectos da semiformação. Esta não se restringe à formação social, onde o professor – enquanto sujeito – também é semiformado; ela se estende ainda à formação docente, que deixa de abordar tais questões sob o escrutínio da crítica. Segundo Adorno (1995b),

As tarefas que há pouco atribuíamos à educação já não são mais atribuições de alguma formação superior – mas elas também se colocam em planos que, vistos pelas representações hierárquicas da formação, situam-se mais embaixo. Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como ‘pressão do mundo administrado’ (p. 150).

Esta reflexão consiste naquilo que Adorno (1995b) nomeia de consciência – o pensar em relação à realidade, ao conteúdo. Tal reflexão seria uma via para a emancipação, e esta deveria ser abordada pela educação formal. No entanto, o filósofo ressalta que

[...] o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995b, p. 172).

Acreditamos que a tomada de posição decisiva pode ser compreendida também no âmbito da relação com os aparatos audiovisuais, visto que estes constituem um dos principais responsáveis pela necrose da formação e pela formatação de nossos sentidos. Os professores, por sua vez, dão algum indício de reconhecimento desta constatação? Em que medida a reflexão crítica permeia o uso que fazem do filme em suas práticas de atuação pedagógica?

Quando questionados sobre a possibilidade de o filme estar ligado à formação, em algum sentido, daquele que o assiste, obtivemos algumas respostas que vieram na contramão daquilo que afirmamos:

*“O filme? Ah, **eu acredito que não...** eu acho que não... [...] Ai, a não ser que você fique fissurado em determinado gênero de filme, mas acho que quem assiste filme assiste diferentes gêneros... então você, é... **você vê diferentes perspectivas, então como que ele vai te influenciar?** Eu não acho que influencia... [...] eu acho que o que pode influenciar, talvez, é você se fissurar a um tipo... por exemplo, filmes de violência, né?” (P3).*

*“Eu acho que **ele forma opiniões**, né... eu acho que ele forma opiniões assim, é, não vai influenciar uma pessoa a fazer ou não fazer isso ou aquilo, mas eu acho que assim, desenvolve a criticidade. [...] de repente você vê aquele filme, você passa a ter uma posição sobre aquele assunto que você não conhecia, você passa a ter uma crítica, uma opinião: ‘Ah, eu gostei do filme porque ele mostra isso’, ou então ‘Não gostei que ele, ele...’. Eu acho que ele forma opiniões, né. Assim, **não forma a pessoa, mas acho que ele forma opinião**” (P4).*

*“Olha, formar, formar eu não sei. **Eu acho que ele pode levar você a refletir sobre o assunto, entendeu? Mas não que você vá assistir um filme e aquilo vá te transformar...** a ponto de você, sei lá, assistir um vídeo, ‘formei um cidadão através de um vídeo’, não, eu acho que aquilo lá a gente pode utilizar um assunto pra tentar transformar atitudes, mas **não que o vídeo tenha esse poder não...**” (P8).*

*“Eu acho que **ele pode interferir em alguma opinião...** [...] **na formação eu acho que não.** Acho difícil. Acho, a não ser que a pessoa só assista filme, filme, filme e não tenha mais nada, né... eu acho que assim, ele pode modificar alguma opinião... mas eu acho que na formação exatamente, da personalidade da pessoa eu acho que não!” (P9).*

*“Depende do filme. [...] Porque dentro da história, se foi, é... feito com uma intenção de tá proporcionando um aprendizado, enfim, passando sobre um animal, sobre a história de algum país, enfim, **você vai tá se informando.** Não vai ser uma informação por informar, só” (P10).*

*“Formar **acho que não**, assim... eu acho **até que pode fazer com que a gente pense algumas coisas**, e mude e comece a pensar em mudar alguma coisa na nossa forma de olhar determinadas coisas... mas formar, formar... [...] acho*

que ajuda começar a modificar algumas coisas no nosso comportamento, no olhar pro mundo, determinadas situações da vida...” (P12).

*“Eu acho que ele **INFORMA**. Ele pode trazer alguma informação... agora, formar, acho que não [...] porque é uma coisa muito superficial, né... e não é pra isso, o filme acho que não tem esse enfoque...” (P13).*

Esses sete professores – uma parcela considerável de nossos participantes – afirmaram que o filme não deve ser associado à formação. Percebemos, em suas falas, que a ideia de “formação”, diferentemente do conceito adornoiano, foi associada a certa *influência* que o filme exerceria sobre os espectadores – “[...] você vê diferentes perspectivas, então como é que ele vai te **influenciar**?” (P3) –, e também à formação da personalidade: “[...] eu acho que na formação exatamente, da **personalidade** da pessoa, eu acho que não!” (P9). Houve ainda a presença do argumento “formação de opinião”, citado por P4, e a oposição entre *formação* e *informação*, presente nas falas de P10 e P13: segundo estes professores, o filme pode trazer algumas informações que venham a contribuir para o desenvolvimento de possíveis aprendizagens.

Os participantes dissociam o filme de uma formação total e completa do indivíduo. Com essa afirmação vemos uma contraposição àquilo que foi apregoado por Adorno (2010) em relação à semiformação – visto que, para o filósofo, ela adultera nosso espírito e nossa vida sensorial, tomando-nos de modo total. O filme, nesta perspectiva, corrobora com a obliteração de nossas capacidades críticas – visto que a indústria cultural, enquanto uma rede articulada de mercadorias culturais que se retroalimentam e que mutuamente se legitimam, tem aí um de seus suportes. Nesta posição, ele opera não apenas na formação de opiniões, ou na veiculação de informações: ele acaba por atuar no processo de semiformação – através de uma educação dos sentidos através das imagens.

Quando P4 cita o desenvolvimento da criticidade, vemos que esta se refere a um suposto conhecimento veiculado pelo filme; o sujeito, assistindo-o, adquiriria certo arcabouço que permitiria aditar um posicionamento não apenas em relação ao filme, mas à vida em geral. Esse posicionamento, no caso do filme, estaria ligado ao gosto, visto que ele possibilitaria ao sujeito afirmar e justificar sua escolha por determinada obra. Como já vimos, a questão do gosto é na verdade um engodo que nos dá a ilusória sensação de escolha. Esta ilusão, segundo P4, é o que fomenta a crítica. No entanto, não seria esta uma crítica pautada nas *informações*

transmitidas pelo filme? E tais informações não estariam ligadas às mensagens e ao conteúdo ideológico por ele veiculado?

Os professores que afirmaram que o filme promove algum tipo de formação, por sua vez, nos apresentaram os seguintes relatos:

*“Eu acho. [...] Hoje em dia eu acho que muito mais **consciência**, né, dos assuntos... e reflexão... [...] **é um formar como pessoa, formar como cidadão, né...** eu assisto pra isso. **Eu relaxo, mas sempre tem uma reflexão**, é uma coisa que a gente não faz como o livro, eu gostaria de ler muito mais do que assistir filme, mas infelizmente eu fui mais... é meio cultural da minha família ficar muito mais ligado à TV do que aos livros. Então eu relaxo assistindo, e eu sempre quero ganhar alguma coisa com isso, né, alguma mensagem...” (P1).*

*“Ah, eu acho. [...] eu acho que sempre ele, dependendo do filme, **se ele é um filme informativo**, de algum assunto que nós tamos trabalhando, **ele vai tá esclarecendo...** vai tá mostrando alguma prática...” (P5).*

*“Claro. [...] **porque esclarece mais**. Às vezes a gente fala pras crianças, eles imaginam mas não da maneira certa...” (P6).*

*“Eu acho assim... como são crianças tem os dois lados. Se a criança assistir por si só alguns filmes, ela pode não entender a mensagem, e o filme pode não ter nenhuma consequência sobre a personalidade dela. Se ela tiver um mediador com uma cabecinha complicada, o filme pode ser prejudicial. Se ela tiver uma pessoa como mediadora bem intencionada, digamos assim... **o filme pode produzir algumas ações, alguns comportamentos bons por parte daquela criança**. Então eu acho que o filme em si, sozinho... se for desenho, coisa desse tipo, ele não é muito perigoso...” (P7).*

*“Acho que sim. [...] **por conta das atitudes que a pessoa toma, né...** [...] A gente não se emociona quando tá assistindo um filme, chora? Ou vê algum exemplo como eu te falei, na ‘Corrente do Bem’ que eu achei bonito, queria passar pra alguém... então eu acho que sim, acho que tem mensagens negativas, também essa coisa da violência, da falta de respeito, dos xingamentos... eu acho que influencia sim” (P14).*

Mesmo nestes relatos, a “formação” promovida pelos filmes não é associada à formação dos indivíduos, estando ligada à veiculação de informações voltadas para o esclarecimento sobre determinados assuntos, fato explicitado nas falas de P5 e P6, bem como para a promoção de determinados comportamentos e atitudes, como afirmado por P14. Para P1, por sua vez, o filme propiciaria certo tipo de reflexão, e esta estaria associada às mensagens por ele veiculadas – independentemente de seu caráter. Gostaríamos de dar destaque, ainda, para os relatos de P2 e P11:

“Ah, com certeza! [...] Porque é aquilo [...] eu acho que ele sempre traz, é, vão trazer alguma mensagem... nem que seja de, que nem, muitos filmes, esses filmes hollywoodianos aí, é... pra adolescentes, que são uma porcaria, né! Traz muita pornografia, coisas da imagem deturpada dos adolescentes, da mulher... mas mesmo assim, se você usar de uma forma que você vá refletir sobre aquilo, né... se você não usar aquela mensagem só como uma mensagem... correta, né, se você usar aquilo e depois refletir com a criança, ou com o adolescente, sei lá... eu acho que sim [...] proporciona sim! Acho que sim, mesmo que ele traga alguma ideia, é... [...] deturpado...” (P2).

“Sem dúvida...[...] Forma sentimentos, modela sentimentos, é... faz com que a pessoa reflita sobre sua própria condição mesmo humana, é... diverte, relaxa, então de todas as formas ele modifica. Ele modifica a estrutura de pensamento de uma pessoa, ninguém assiste um filme e sai dele... a não ser que seja um filme péssimo, mas enfim, ainda mais se tiver orientação, se for pra fazer uma reflexão dentro de um conteúdo escolar. Eu acho que dificilmente os alunos, pelo menos a experiência que eu tenho com os que eu encontro depois de anos que passaram pela minha mão, eles ainda lembram dos filmes... e comentam dos filmes comigo, passam pros filhos...” (P11).

Estas falas se aproximam minimamente daquilo à que nos referimos ao longo da pesquisa. Quando P11 afirma que o filme “[...] modifica a estrutura de pensamento de uma pessoa”, mesmo que ele esteja aí associado à diversão e ao entretenimento, entrevemos algo relacionado ao tipo de formação exercida pelos aparatos audiovisuais contemporaneamente. Longe de apenas veicular informações, como afirmado por alguns professores, há uma estrutura que nos forma em função da quantidade e da qualidade daquilo que assistimos. Assim, diferente do que foi dito por P8 – “[...] assistir um vídeo, ‘formei um cidadão através de um vídeo’ ” –, não se trata de “um vídeo”, mas sim de todo um aparato formativo que se faz ubíquo no âmbito de nossa formação social.

Neste sentido, quando P2 se refere à possibilidade de se utilizar o filme na educação escolar de modo a questionar as mensagens por ele veiculadas – “[...] se você usar de uma forma que você vá refletir sobre aquilo, né... se você não usar aquela mensagem só como uma mensagem correta né, se você usar aquilo e depois refletir com a criança [...]” – entendemos que sua fala dá margem para uma abordagem do filme, na escola, que vá além do apoio aos conteúdos escolares ou do entretenimento. Mesmo que o professor não se refira à estrutura alienada do filme, ou mesmo aos seus aspectos formais e estruturais, entendemos que pode residir aí um elemento que permita o questionamento da posição ocupada pelos aparatos audiovisuais tanto na formação social, quanto na formação escolar.

Retomamos o trecho citado (Adorno, 1995b) no início de nossa análise para afirmar a necessidade de uma formação docente que se volte para tais aspectos, especialmente para uma experiência reflexiva com os aparatos audiovisuais – visto sua efetiva inserção no campo da educação escolar. É nesta direção que Loureiro e Della Fonte (2003) afirmam que “O acelerado desenvolvimento da mídia imagético-eletrônica coloca a escola diante da necessidade de complexificar sua intervenção” (p. 97). Tal complexificação exige que a formação do docente abrace uma perspectiva crítica em relação a tais aspectos.

No entanto, quando questionados sobre a imprescindibilidade de uma formação específica sobre a linguagem fílmica para que o filme seja reproduzido na educação formal, obtivemos os seguintes relatos:

“Não, eu acho que ele tem que conhecer o filme. Saber se não tem, né, principalmente pras escolas, saber se não tem nenhuma cena que é ruim, né...” (P1).

“Então, acredito que pro filme é a mesma coisa, se é uma pessoa que estuda, que conhece, com certeza vai trazer, vai, vai enriquecer mais o trabalho, mas nada impede uma pessoa que não tem formação fazer também. Possa... né, buscar, utilizar” (P2).

“Não necessariamente. Eu acho que ele tem que ter clareza naquilo que ele quer com o filme. Ele precisa ser, sabe, saber o que que ele pretende buscar passando o que ele tem pra criança. Tem que ter objetivo, tem que ter finalidade... mas não precisa, eu acho que não precisa ter esse conhecimento... é claro que se tiver, é bom, mas não que seja... necessário. Eu acho que o professor ele tem que ter consciência do filme que ele vai passar. Isso sim” (P3).

“Ah... formação eu não sei, mas é, eu acho que o professor tem que ver o filme antes, né? Ele não pode simplesmente pegar lá no material, tá lá a sugestão, ah, filme tal: ‘Ah, vou pegar esse filme e vou passar pras crianças...’. [...] acho que não, não seria necessário uma formação... ou até se tivesse uma formação acho que seria interessante... mas acho que o professor tem que assistir o filme, ver quais são as cenas, ver se tem condição praquela faixa etária... [...] tem que ter essa pré-seleção, tem que assistir o filme antes e saber o que ele vai abordar, porque tem filme que não dá. Agora, eu acho que se tivesse uma formação... é... desses filmes sugeridos no material, acho que seria interessante! Porque aí pode ser que a gente aprenda, nessa formação, coisas que a gente não aborda normalmente quando passa o filme” (P4).

“Eu não sei, porque geralmente tem alguma informação que você pesquisa antes, ou alguma pessoa que já utilizou aquele filme te passa alguma coisa... ‘Ah, interessante ou não’.... mas também é interessante você ter uma formação

específica, orientando da melhor maneira que você possa tá usando no seu dia a dia...” (P5).

*“**Não uma formação pedagógica, eu acho que tem que ter uma formação PESSOAL. Uma formação pessoal. Porque nem a melhor formação pedagógica vai destruir um comportamento preconceituoso, homofóbico, a pessoa pode ter doutorado e ser extremamente preconceituosa e trabalhar de uma maneira completamente errada com uma criança. Então não é a formação acadêmica que conta, é a pessoal” (P7).***

*“Eu não sei, **eu acredito que não, eu acho que ele tem que ter assistido o filme, ter conhecido, ter um objetivo né, que ele quer passar com aquele filme... e ter assistido o filme, porque se ele não assiste, de repente ele vai encontrar alguma coisa que não é daquela turma né, ter uma surpresa desagradável no meio do caminho. Se ele já assistiu, já se preparou, eu acho que não é necessário” (P9).***

*“Ah, **eu acho que não necessariamente, mas acho que seria bom. Toda ideia assim, vir com ideias novas, uma coisa mais formal, seria interessante sim, mas não necessariamente. Acho que você ver um filme adequado depende daquilo que você vai trabalhar... como a gente procura texto, procura as coisas... atividades tá na internet... acho que dá pra trabalhar da mesma maneira com filme. Mas é claro que se fosse uma coisa mais estudada acho que traria ideias muito legais, seria talvez mais proveitoso...” (P14).***

Embora afirmem achar a possibilidade de uma formação específica para se utilizar o filme em sala de aula interessante, esses participantes acreditam que assistir previamente ao filme e delimitar com clareza os objetivos pretendidos em relação às atividades em que ele será utilizado possuem maior relevância do que uma formação voltada para conhecimentos ligados ao cinema. Isto nos mostra, mais uma vez, a restrição do filme na escola ao papel de um reforço, um suporte – visto as afirmações de que tal formação não é essencial. Não se trata nada menos do que um reflexo do pragmatismo e da imediatez que circunscrevem a inserção do filme na educação. Os outros participantes, por sua vez, apresentaram um posicionamento diferente:

*“Sim, porque muitas vezes chega o filme... **a gente pode até passar, mas tem muita coisa que não vem assim, explicado, detalhado, você tem que procurar, pesquisas antes, e você não consegue. [...] Muitas vezes vem no livro de ciências, ou de história pra assistir um filme, mas não vem assim específico pra que que aquele filme vai servir, como você vai trabalhar com isso...” (P6).***

*“Ah, eu acho que **seria interessante... [...] Às vezes a gente faz, a gente acaba fazendo muita coisa por intuição, né... a gente fala ‘Ah, acho que isso vai dar certo’, ‘Eu acho que aquilo vale a pena’... então a gente trabalha muito acho que com essa parte da intuição, lógico que tem o conteúdo que a gente tem que***

*seguir, mas a gente tá sempre buscando alguma coisa boa, então a gente sempre tá naquela coisa ‘Ah, eu acho que isso aqui é legal’ e tenta colocar. Mas eu acho que seria interessante sim uma formação voltada pra isso, até pra gente fazer essa dinâmica. Porque **a gente passa a reflexão, mas como eu disse pra você, é intuitivo**, a gente leva a criança a pensar, refletir sobre os assuntos, mas assim, alguma formação deve existir, que te direcione sem tanto **achismo né**, de forma mais correta pra você não ter perigo de errar, ou sei lá, distorcer o assunto...” (P8).*

*“Ai... eu acho que o professor hoje ele tem tanta coisa pra tá trabalhando, tantos afazeres, enfim, **eu acho que seria bacana** o professor ter, porque querendo ou não, ele tem que ficar lá vendo o filme, ou então perguntando pra alguma pessoa... **se tem alguma orientação eu acho sempre válido**” (P10).*

*“**Eu acho que sim**. [...] porque **tem coisas que a gente, né, só tem uma visão meio rasa, né, das coisas**. Eu acho que se tivesse uma formação além, com certeza **agregaria muito mais!** Eu acho que seria muito rico! A gente saberia melhor o que tá fazendo com eles, o porquê tá fazendo... tem coisas que acontece no filme que a gente saberia explicar talvez pras crianças, né, assim... melhor pra eles, eu **acho que seria muito mais importante do que só passar o filme por passar, né...**” (P12).*

*“**Eu acho que precisa, TUDO precisa**. Tudo o que vai nos ajudar na prática, pra mim é bem vindo. Então, **se tivesse eu acho que seria legal**, porque a gente procura por nós mesmos né, o material didático às vezes, **ÁS VEZES** traz alguma coisa... mas na maior parte a gente é que tem que buscar. Então se tivesse uma formação voltada pra esse momento seria muito interessante, com certeza” (P13).*

Estes participantes não afirmam que a formação específica seja essencial para que o filme possa ser reproduzido em sala de aula, mas sim que ela seria interessante por complementar e aprofundar o conhecimento que envolve o filme como aparato gerador de reflexões em sala de aula. Para P6, essa formação deveria ter relação com o material didático fornecido pela escola, visto que suas orientações, segundo o participante, são parcas. Já para P10, P12 e P13, esta seria uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos que tangem suas práticas, ampliando seu arcabouço. P8, por sua vez, vê a possibilidade de deixar de lado a relação intuitiva estabelecida com o aparato em sala de aula, em função de uma relação consciente e fundamentada.

No entanto, cabe aqui questionar: a formação dos docentes – especificamente, no caso dos professores participantes da pesquisa, a formação do pedagogo – caminha na direção de uma experiência estética com os filmes? Ela atuaria em função de uma desformatação dos sentidos? Quando perguntado sobre esta questão, P11 nos deu a seguinte resposta:

“Uma formação específica não, ele precisa se... ele precisa ser bem formado na área dele... a resposta é sim, ele precisa ter uma formação específica na área dele. Não formação específica em cinema, ou é, em vídeo, audiovisual... mas uma formação específica na área dele, ele precisa ser muito bem formado pra saber onde ele quer chegar, né, dentro do processo de ensino aprendizagem, porque aí a gama, quando você sabe onde você quer chegar, a gama de filmes que você tem a disposição é muito maior. Se você tá meio perdido, qualquer um pode ser que seja bom. Então... acho que não é efetivo o processo de aprendizagem. Você tem que dominar seus conteúdos, dominar sua formação, e a partir daí tudo o que você assistir você vai conseguir relacionar com o seu trabalho... que é o que eu faço, né, a gente só dorme pensando em aluno, acorda, assiste o cinema, é difícil dissociar nossa vida profissional da nossa vida comum, domiciliar” (P11).

Afinal, em que medida a formação do pedagogo – para que, nas palavras de P11, ele seja “bem formado” – abraça a criticidade em relação aos aparatos audiovisuais? Deve-se apartar a formação do pedagogo de uma formação específica em cinema, audiovisual, ou esta deve compreendê-la enquanto parcela daquilo que é parte da formação docente? Tais questionamentos envolvem uma preocupação que antecede a atuação do docente propriamente dita, visto que, antes desta, há não apenas a formação superior, mas a própria formação social que se encontra convertida em semiformação.

Segundo Kiihl (2013), a apropriação do patrimônio histórico-cultural exige a assimilação dos códigos que lhe são inerentes, e isso faz parte também da educação dos sentidos. A autora afirma que estes são imprescindíveis, por exemplo, para que se possa produzir e fruir esteticamente a partir da arte, apropriando-se de seu caráter enigmático e de seu conteúdo de verdade: “Para uma experiência com a arte também é necessária uma formação da e para a sensibilidade” (2013, p. 80). Da mesma forma, a relação com as mídias imagético-eletrônicas – marcadas por um conteúdo convertido na ideologia da indústria cultural – também exige a apropriação de certos códigos, para que, a partir destes, torne-se possível compreender seu caráter fetichizado.

Em um contexto de precarização do ensino, a formação do pedagogo não resiste; neste âmbito, a experiência estética é relegada a um segundo plano, considerando a marca da lógica tecnicista e pragmática que esfacela a formação ampla. A informação, ágil e sucinta, passa então a ter primazia em relação à experiência estética. Neste sentido, Kiihl (2013) afirma que

[...] para que a educação dos sentidos e a formação crítica ocorram dentro do ambiente escolar e ganhe proporções também na forma de se relacionar com o

tempo livre, é preciso que os docentes estejam preparados para isso. É difícil se ter uma efetiva educação dos sentidos se os professores não refletem sobre sua própria formação cultural e não se abrem para experienciar outros critérios estéticos que não se enquadram no âmbito do imperativo categórico da formação cultural em vigor (KIIHL, 2013, p. 86).

A formação crítica, portanto, na presente perspectiva, envolve a apropriação da linguagem cinematográfica, especificamente, e da linguagem audiovisual, em geral. Quando questionados sobre a possibilidade de que este conhecimento venha a contribuir para a formação docente, obtivemos as seguintes respostas:

*“Bom, eu acho que se ele conhece a linguagem do cinema **COM CERTEZA ele vai trazer muito mais elementos**, e eu acho que isso é pra todas as disciplinas, se for um professor especialista em Letras, por exemplo, ele vai trazer muito mais informações... é, Artes, né, se for uma pessoa... eu me sinto totalmente despreparada pra trabalhar Artes com eles, com poucos elementos, então se vem um professor de Artes com certeza ele vai trazer muito mais elementos... **nada impede que eu faça, mas eu acho que se for uma pessoa que tem mais conhecimento sobre aquilo ele vai poder trazer mais elementos**” (P2).*

*“Eu acho! **Eu acho que sim...** eu adoro ver, sabe, quando eu alugo na locadora eu adoro ver os créditos lá, os bônus... que mostra como foi feita a cena, que conta, que passa o ator falando, é... ‘Ah, eu estudei sobre a vida de tal pessoa pra fazer...’ que nem esse daí do ‘42, A história de uma lenda’, mostra ele de verdade, a foto dele de verdade, mostra o que aconteceu com cada jogador, é... depois o que aconteceu com ele, quem ele se tornou, mostra a esposa, a família... então assim, eu gosto muito de ver esses bônus aí, de como a coisa foi feita, então eu acho que seria interessante sim... **se acrescentaria alguma coisa na prática eu não sei, mas pra conhecimento do professor acho que seria interessante**” (P4).*

*“Ah sim. Ah, então, porque é **uma coisa mais profunda**, né... como eu poderia tá te falando... **nós usamos como complementação, mas acho que não tem uma coisa mais aprofundada, né, em relação ao cinema em si... acho que seria importante sim**” (P5).*

*“Acho. [...] porque muitas vezes você tá passando um filme mas **você não conhece como ele foi produzido**, por quem ele foi produzido, com que objetivo ele foi produzido, você só tá vendo o filme ali, pronto, mas **você imagina que ele pode ser pra uma coisa e ele pode servir pra outras que você nem tá pensando...**” (P6).*

*“Sim, com certeza! Entender ‘Oh, esse filme foi feito assim...’ né... tem várias maneiras de se fazer, **acho que seria legal sim!**” (P9).*

“Com certeza! Porque querendo ou não nós somos leigos, né, a gente de abelhudo pega o filme e passa. Se tem todo um conhecimento, sim, a linguagem do cinema com certeza sempre vai acrescentar” (P10).

“Ah sim! Sem dúvida! Inclusive pra produzir material com os alunos, eu acho fundamental sim que o professor conheça a linguagem do cinema, os mecanismos de contar uma boa história, de luz, fotografia, eu acho fundamental, até mesmo pra utilizar isso como recurso pedagógico em sala de aula” (P11).

Concordamos com Loureiro (2006) quando questiona:

Como exigir que os docentes socializem o saber estético quando eles mesmos são privados desse conhecimento? [...] A necessidade de uma intervenção intencional é fundamental para um projeto que vise abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural, de forma geral, e do cinema em particular. Por mais limitada que seja, a educação escolar pode criar as condições de possibilidades para assumir essa tarefa sem perder de vista a tensão entre arte e mercadoria e os diferentes envolvimento da experiência estética tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção. Neste caso, trata-se de fortalecer a função da escola de formar não apenas o apreciador, cultivador de arte, mas também de possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito (p. 261).

Esses instrumentos básicos devem ser extensivos a uma formação docente que não dá visibilidade para tal. Quando os professores relegam ao segundo plano a relevância de um saber estético voltado para a área de cinema em sua prática, entendemos que se trata de um reflexo – ou até mesmo uma consequência – da privação de um saber estético que envolve a crítica a partir dos conhecimentos fundamentados dos mecanismos que intensificam a semiformação. Por isso, ainda em acordo com Loureiro (2006), afirmamos que “[...] a educação estética que se compromete com a negatividade em face da realidade social parece essencial na composição de uma agenda de lutas e reivindicações da própria formação docente” (p. 262).

Em face desta análise, concluímos que a apreensão do filme na educação escolar, nas falas dos professores entrevistados, corrobora com todo um aparato social que condiz com o processo de semiformação. Ao contrário de compreendê-lo em seu caráter fetichizado – especialmente nas ideologias veiculadas pelos aparatos audiovisuais –, a utilização do filme na escola caminha rumo à adequação total e completa aos moldes aí presentes. A formação docente que questiona tais aspectos sob o escrutínio da crítica, nestas condições, se faz urgente –

tomando como base, para tal, fundamentos teóricos apoiados no reconhecimento de uma realidade que deve ser criticada a partir dela e para além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito central desta pesquisa, voltado para a investigação sobre as formas com que os filmes são inseridos no âmbito da Educação Escolar – especificamente no Ensino Fundamental I –, constituiu-se enquanto profícuo ponto de partida para reflexões que superaram aquilo que havia sido alvitrado em nosso projeto inicial, nos permitindo delinear algumas *constelações* ligadas à própria relação estabelecida com a estética das imagens audiovisuais e com o tipo de visualidade que lhes é peculiar.

Quando, de início, lançamos mão da possibilidade de os filmes possuírem certo sentido *didático* – sendo este ligado às suas formas de produção –, a despeito da hipótese de que sua utilização enquanto aparato formativo nas instituições escolares poderia vir a dar vistas a um processo de *reeducação dos sentidos*, cogitamos que seu caráter contraditório, já identificado por Adorno, poderia exprimir não apenas um tipo de reflexão voltada para a compreensão e contestação do caráter ideológico dos produtos da indústria cultural, mas também para a experiência estética propiciada pelos filmes que têm a pretensão de integrar o âmbito da arte autônoma. É este o caso da modernidade radical expressa na filmografia de Alexander Kluge.

Segundo Loureiro (2006), para que esta reeducação dos sentidos, de fato, seja compreendida pelo âmbito da formação escolar, é necessária uma *intervenção intencional*, “[...] para um projeto que vise abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural, de forma geral, e do cinema, em particular” (p. 261). No entanto, quando nos deparamos com aquilo que ocorre nas práticas escolares rotineiras, através dos relatos dos professores que participaram da pesquisa, percebemos que esta intervenção intencional – que deveria ser marcada por uma intencionalidade consciente do docente – cai por terra frente aos contrassensos que demarcam o panorama semiformativo no qual as instituições educativas e os sujeitos encontram-se mergulhados.

Como explicitado no segundo capítulo desta dissertação, a inserção do filme nas práticas escolares é marcada historicamente por um tipo de relação pautada em sua instrumentalização enquanto recurso e objeto didático. Isto constitui um dos aspectos da didática escolar moderna, como destacado por Gruschka (2008), enquanto uma das facetas da marcante

subsunção da escola à economia, bem como à lógica e aos produtos da indústria cultural. Informações superficiais, conhecimentos aparentes e operativos, neste contexto, podem ser alcançados sem um completo entendimento daquilo que é veiculado: “A materialidade do conhecimento é apenas adquirida de maneira funcional, não mais *apropriada*” (p. 178).

A funcionalidade do filme na educação, quando associado aos conteúdos escolares, é segundo os professores entrevistados ligada à possibilidade de se propiciar uma *ilustração* daquilo que é ensinado – função que acaba por limitar a elaboração das representações e dos conceitos propriamente ditos. Em alguns casos, ainda, o filme é associado a momentos de lazer que, aos moldes daquilo que ocorre na formação social – o *tempo livre* propriamente dito –, são marcados pela diversão e pelo entretenimento – elementos fundamentais para a manutenção da indústria cultural. Não encontramos, no repertório de nossos participantes, qualquer elemento que caminhe na direção de nossa hipótese central, ou mesmo dos elementos de uma didática fílmica associada intrinsecamente a seus termos formais, estéticos e estruturais, que vá além daquilo que é expresso pelo seu conteúdo fetichizado. O filme na educação, deste modo, caracteriza muito daquilo que é sintetizado por Gruschka: “[...] o que estes meios e métodos fornecem em sua mediação é, sobretudo, eles mesmos, como se a sua simples oferta de compra já fosse a mediação pedagógica eficiente. [...] pode-se antecipar que qualquer formação mais abrangente tornou-se obsoleta” (2014, p. 277).

Tal conclusão intensifica nossas preocupações. Em face da tendência imagética hegemônica que caracteriza o panorama que Türcke (2010) nomeia de *Sociedade Excitada*, marcado pela intensificação dos mecanismos da indústria cultural, como o caso do choque imagético, se faz urgente repensar as mídias imagético-eletrônicas – e aqui nos referimos não ao filme enquanto estrutura unívoca, mas às diversas hibridizações interativas dos aparatos audiovisuais que balizam o presente contexto – e seu papel (semi)formativo que atua na direção de um aprisionamento de nossos sentidos. Isto implica que a escola se ocupe pedagogicamente das imagens audiovisuais em sua *primazia* e *imanência*, de forma *negativa*, destrinchando as camadas que lhes são peculiares e trazendo a tona sua *tensão constitutiva*:

Parece-me mais o caso de se cultivar o pensamento no e com imagens [...]. Uma hermenêutica crítica, ou, dito de uma forma não tão pretensiosa, uma alfabetização para a percepção visual, ainda está por ser construída. Isso se refere tanto ao ver com atenção, quanto à capacidade de se confrontar imageticamente com aqueles que testemunham as imagens, observando-lhes a

maneira como formam a si mesmos ao as comporem. Há que se dar a isso a mesma importância que aquela destinada à leitura de textos. Esta, como sabemos, não pode ignorar os sentidos (GRUSCHKA, 2015, p. 64).

No artigo *Criadores de imagens: do reconhecimento visual à comunicação visual através da pintura renascentista e pós-renascentista*, Gruschka (2015) nos faz atentar para a urgência de se reaprender a entender e ensinar visualmente, sendo esta uma das atribuições de uma educação voltada para a compreensão do tipo de relação estabelecida com a torrente de imagens que, nos tempos hodiernos, ofuscam nossos sentidos. O autor ressalta que, a partir de um núcleo de denúncia crítica apto a mostrar a brutalidade com que tais imagens nos intoxicam, é preciso toma-las, seriamente, enquanto *objeto de conhecimento*: “Considerar de forma atenta, e em novos enquadramentos, a visualidade que nos foi ensinada ao longo da História, é, simultaneamente, uma tarefa prática da educação, tanto quanto da pesquisa empírica que ela deve desenvolver” (p. 79). Trata-se da necessidade de se buscar o sentido e o significado da linguagem imagética não apenas a partir de sua superfície e aparência, mas sim daquilo que está imerso e imbricado em sua estrutura.

Novamente, ao lançarmos mão dos relatos dos professores percebemos que o espaço para uma pedagogia voltada para a significação das visualidades em suas práticas com o filme na escola é claramente ínfimo – se não inexistente. A experiência com o cinema, em sentido estrito, e com a linguagem visual, em sentido amplo, restringe-se ao aproveitamento do conteúdo das narrativas e dos conteúdos veiculados pelo aparato. Entendemos que este fenômeno nada mais é do que um reflexo não apenas de suas concepções sobre cinema, televisão, vídeo e suas mensagens, mas também do tipo de relação que, com eles, é estabelecida – relação esta já cristalizada dentro dos moldes identificados por Adorno & Horkheimer (1985), quando afirmaram ser o cinema, enquanto produto da indústria cultural, responsável por habilitar o espectador em direção ao pensamento reificado.

A este fator soma-se, ainda, a dissociação entre filme e formação na concepção dos professores. Quando muitos de nossos participantes afirmam que os filmes não são responsáveis por formar, em sentido amplo, seus espectadores, vemos uma urgência ainda maior em olhar com mais atenção para a própria formação docente.

Para que as escolas da Educação Básica – instituições socializadoras do saber elaborado – se ocupem da promoção de experiências estéticas, bem como de uma pedagogia das visualidades em direção à reeducação dos sentidos, é fundamental que a Formação Superior do docente abrace uma perspectiva crítica que tematize a estética e a linguagem fílmica de modo amplo e fundamentado, contestando o caráter da relação estabelecida com os aparatos audiovisuais no âmbito da Formação Social. No entanto, é válido questionar: haveria espaço para a educação estética em um contexto de precarização e de adequação da formação docente aos parâmetros imputados por políticas voltadas para a subsunção da educação à economia? Seria possível, neste contexto, uma educação estética envolvida com a resistência, pautada na desconstrução das formas já cristalizadas de se relacionar com o cinema e com os aparatos audiovisuais?

Na Resolução CNE/CP nº 1 (2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, é enfatizado que, embora suas orientações sejam destinadas ao direcionamento básico dos currículos dos cursos de formação, a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições devem ser respeitadas; assim, há que se considerar as especificidades que marcam a formação do docente apto a atuar na Educação Básica. O documento, no entanto, delinea algumas linhas gerais para a elaboração dos currículos, e nestas encontramos as seguintes menções à *estética*:

[...] atenção às questões atinentes à ética, à **estética**, atenção à ludicidade no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.
[...] aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, **estética**, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (2006, p. 3, grifo nosso).

É evidente que o documento não se refere à formação estética que intentamos enfatizar. Quando aludimos a um tipo de educação que tenha como propósito alcançar sensibilidades já enrijecidas pelos esquemas e pelos produtos da indústria cultural, nos referimos à formação que pode vir a desconstruir algo que já está cristalizado, a partir de uma educação estética postulada pela crítica negativa que parta dos próprios aparatos audiovisuais – de modo a repensar o caráter das imagens a partir de sua própria estrutura.

É preciso ponderar, também, a insuficiência do documento supracitado em abranger as particularidades dos cursos de formação docente, visto a necessidade já ressaltada de se levar em conta o grau de autonomia que concerne à elaboração dos currículos. Por isso, é de grande valia indicar, aqui, a necessidade de pesquisas que objetivem se debruçar sobre os cursos de formação em Pedagogia, e que esquadrinhem em seus currículos o caráter daquilo que circunscreve a educação estética do docente – ou mesmo a existência desta –, e a forma com que estes cursos abordam a linguagem visual. Vemos aí um importante ponto de partida para a elaboração das bases de um projeto consistente que venha a fomentar a reeducação dos sentidos, para que ela se estenda ao âmbito da educação escolar. Para Loureiro (2008, p. 149), isto não significa nada menos do que possibilitar aos indivíduos o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito. Para tanto, a formação escolar e a formação do docente não devem se imiscuir de tematizar a estética – especialmente a estética fílmica.

Entendemos que, para tal, é importante ainda ampliar o leque da experiência fílmica em direção àquelas cinematografias que contestam o caráter da produção fílmica hegemônica e sua estética agradável e familiar aos olhos, sendo este, associado a uma formação que proporcione as ferramentas estéticas e técnicas que permitam compreendê-los em sua significação, um valioso elemento para que caminhemos em direção à reeducação dos sentidos. Muitos cinemas nacionais, ou mesmo os movimentos denominados “Novo Cinema” cuja insurgência ocorreu na década de 1960, buscam produzir obras fílmicas a contrapelo daquilo que é, massivamente, produzido pela grande indústria. A experiência com estas estéticas que defendem um modelo produtivo aos moldes do cinema de autor pode vir a constituir um elemento que dê vista para a desformatação tão necessária a um projeto que vise romper com os padrões estéticos já formalizados.

Quando defendemos neste trabalho a possibilidade de que os filmes possam atuar enquanto coparticipes de um projeto de contestação, endossamos a relação intrínseca com seu sentido formativo – de individualidades, sensibilidades, e, acima de tudo, de um olhar crítico e alerta em relação ao papel exercido pelos aparatos audiovisuais em direção à legitimação do estado de menoridade dos sujeitos. Sabemos que frente aos contrassensos do presente panorama o caminho da reeducação dos sentidos encontra-se, ainda, marcado por barreiras quase intransponíveis. No entanto, cabe aqui tomar de empréstimo uma menção – que confere o tom utópico deste trabalho – do filósofo Jacques Rancière em referência à possibilidade da

construção de um olhar emancipado: “*A emancipação do espectador é a afirmação de sua capacidade de ver o que vê e de saber o que pensar e fazer a respeito*” (2012, p. 13). Que as análises aqui realizadas possam contribuir, minimamente, para novas reflexões e intervenções que tenham como norte uma perspectiva emancipatória e autenticamente formativa, especialmente para que os entraves que nos tomam a visão tornem-se objetos de uma reflexão crítica.

REFERÊNCIA

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. A arte é alegre? In: ZUIN, A.A.S. et al. **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Editora Unimep, 2001, p. 11-19.

_____. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.) **Theodor Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.

_____. Educação e Emancipação. In:_____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. P. 169 - 185.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. P. 139 – 154

_____. How to look at television. In: _____. **The Culture Industry: selected essays on mass culture**. London: Routledge, 1991, p. 136-153.

_____. **Minima Moralia**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Notas de Literatura**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.

_____. Notas sobre o filme. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994., p. 100-104 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: **Os Pensadores: Horkheimer e Adorno**, Nova Cultural, São Paulo, p.77- 105, 1975.

_____. O ensaio como forma. In:_____. **Notas de Literatura I**. (Trad. Jorge M. B. Almeida). SP: Duas Cidades/ Ed. 34, 2003, p. 15-46.

_____.Transparencies on film. In: _____. **The Culture Industry: selected essays on mass culture**. London: Routledge, 1991, p. 154-161.

_____. **Teoria Estética** (Trad. Artur Mourão). São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-41 (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Tempo Livre. In: _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Nova Cultural: São Paulo, 2002, p. 103-128.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALBERA, F. **Eisenstein e o construtivismo russo – A dramaturgia da forma em “Stuttgart”** (Trad. Eloisa Araújo Ribeiro). SP: Cosac & Naify, 2002.

ANCINE. **Informe de Acompanhamento de Mercado** (informe anual preliminar 2014). Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/>, acesso em: 20.ago.2015.

ANTUNES, Deborah Christina. **A conexão entre reflexão filosófica e pesquisa social empírica como práxis na Teoria Crítica da Sociedade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 22: mai-out/2014, p. 24-42.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDET, J.C. **O que é cinema**. SP: Brasiliense, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. – Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Secretaria do Ensino Superior, Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>, acesso em: 20.nov.2015.

BORDWELL, D. **The Way Hollywood tells it: story and style in modern movies**. California: University of California, 1985.

BUCK-MORSS, S. **A tela do cinema como prótese de percepção**. Florianópolis: Desterro, 2009.

_____. **Estética e anestésica: o ensaio sobre a obra de arte de Walter Benjamin reconsiderado**. UFSC: Revista de Literatura, n. 33, ago.-dez. 1996, p. 11-41.

BUTCHER, P. **A reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle**. Revista Contemporânea: n. 3, 2004, v.2

CARONE, I. Adorno e a música no ar: The Princeton radio Research Project. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. (orgs.) **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-97.

CATELLI, R.E. **Roquette-Pinto e a comunicação: registro, visualização e internalização da cultura**. Revista Brasileira de História da Mídia, v. 2, n. 1, jan./2013, p. 145-155.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto. Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: s/n, 2008.

CASTRO, A. D. **A trajetória histórica da didática**. 2008, p. 15-25. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso em 23/06/2015.

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 83, v. 24, p. 441-457, ago. 2003.

_____. **Indústria cultural e meios de comunicação**. SP: WMF Martins Fontes, 2014.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, set./out. 1999, p. 35-40.

EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002a.

_____. **O Sentido do Filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002b.

FELIX, J. C. **Caos controlado: a tensão entre controle técnico e liberdade criativa em Mistérios e Paixões e Cidade de Deus** (tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 2013.

FLUSSER, V. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

FREITAS, V. **O problema do meio técnico na estética de Adorno e Benjamin**. Piracicaba: Impulso, vol. 23 N. 57, mai.-ago. 2013, p. 49-60.

_____. **Adorno e a arte**. SP: Cia das Letras, 2003.

GADELHA, G.C. Contribuição à crítica de cinema: o negativo revelado entre o novo e o velho. In: PUCCI, B.; FRANCO, R.; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014, p. 121-141

GONÇALVES, M.R. **O cinema de Hollywood nos anos trinta: o american way of life e a sociedade brasileira**. In: RAMOS, F.P. et al. (Orgs.). Estudos de cinema 2000 – SOCINE. Porto Alegre: Sulina, 2001, p. 261-267.

GRUSCHKA, A. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Criadores de imagens: do reconhecimento visual à comunicação visual através da pintura renascentista e pós-renascentista. In: MAIA, A.F.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; ZUIN, A.A.S. **Teoria Crítica da Cultura Digital: aspectos educacionais e psicológicos**. SP: Nankin, 2015, p. 63-79.

_____. Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L.A.C.N.; GOMES, L.R.; GRUSCHKA, A.; ZUIN, A.A.S. **Teoria Crítica: escritos sobre educação**. SP: Nankin, 2014, p. 273-290.

HANSEN, M. Reinventando os Nickelodeons: considerações sobre Kluge e o primeiro cinema. In: ALMEIDA, J. (org.) **Alexander Kluge: o quinto ato**. SP: Cosac Naify, 2007, p. 43-67.

HENNEBELLE, Guy. **Os cinemas nacionais contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era dos Impérios (1875 – 1914)**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JAMESON, F. Vídeo: surrealismo inconsciente. In: _____. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1997, p. 91-118.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta “O que é o esclarecimento”. In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.: Arthur Mourão). Lisboa: Ed. 70, 1988.

_____. Prefácio à Segunda Edição da Crítica da Razão. In: _____. **Os Pensadores**. SP: Nova Cultural, 1987, p. 11-24.

KIIHL, Ranielly do Nascimento. **Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor W. Adorno** (dissertação de mestrado). Vitória: UFES, 2013.

KOSH, G. **Percursos subterrâneos do capital: uma entrevista com Alexander Kluge**. Disponível em: <http://revolucoes.org.br/v1/seminario/alexander-kluge/entrevista>, Acesso em 20.mar.2015.

LOUREIRO, R. **Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível**. Impulso: Piracicaba, 16-39, 2005, p. 123-134.

_____. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. Florianópolis: UFSC, 2006. (Tese de Doutorado).

_____. **Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar.** In: Revista Educação e Realidade, 33 (1), 135-154, jan/jun 2008.

_____. **Educação e Linguagem Cinematográfica.** Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, ano 3, n.1, p. 36-43, jun. 1996.

_____. Theodor Adorno e Alexander Kluge: confluências estéticas em torno do Novo Cinema Alemão. In: PUCCI, B.; COSTA, B.; DURÃO, F. **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 79-97.

LOUREIRO, R.; ZUIN, A.A.S. (orgs.). **A teoria crítica vai ao cinema.** Vitória, ES: Edufes, 2010.

LOUREIRO, R; DELLA FONTE, S.S. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACHADO, A. Kluge e a televisão. In: In: ALMEIDA, J. (org.) **Alexander Kluge: o quinto ato.** SP: Cosac Naify, 2007, p. 67-79.

MAIA, A.F. Cronos acorrentado? Notas sobre a temporalidade na cultura digital. In: PUCCI, B.; FRANCO, R.; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na era digital: desafios.** SP: Nankin, 2014, p. 225-237.

NOGUEIRA, M.A. Índícios de um princípio educativo na crítica musical de Adorno. In: PUCCI, B.; COSTA, B.C.G.; DURÃO, F.A. (orgs.). **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 97-107.

OMAR, A. Cinema, vídeo e tecnologias digitais: a questão do artista. In: BENTES, I. (org.). **Ecos do Cinema: de Lumière ao digital.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007, p. 135-151.

POLLMANS, M. A teoria do filme de Alexander Kluge reconstruída como “teoria didática”. In: FRANCO, R.; PUCCI, B; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios.** SP: Nankin, 2014, p. 151-171.

PUCCI, B. **A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades.** Revista E-curriculum, SP, v.8, n.1, abr.2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso em 23/01/2015.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSA, Ronel Alberti. **Música e mitologia do cinema: na trilha de Adorno e Eisler.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ROTH, L. A câmera DV: órgão de um corpo em mutação. In: MOURÃO, M. D.; LABAKI, A. (org.) **O cinema do real.** SP: Cosac Naify, 2014, p. 31-55.

ROUANET, S. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

SILVA, M.A. **Adorno e o cinema: um início de conversa**. Novos estudos CEBRAP, São Paulo: CEBRAP, p. 114-126, jul./1999.

STOLLMANN, R. Fantasia aplicada: facts & fakes. In: ALMEIDA, J. (org.) **Alexander Kluge: o quinto ato**. SP: Cosac Naify, 2007, p. 37-43.

TAKEMINE, Y. A emancipação das imagens fílmicas: montagem em Theodor W. Adorno e Alexander Kluge. In: FRANCO, R.; PUCCI, B; GOMES, L.R. (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. SP: Nankin, 2014, p. 141-151.

TÜRCKE, C. **Sociedade Excitada: filosofia da sensação**. Trad. Antônio A. S. Zuin. [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010a.

_____. **Cultura do Déficit de Atenção**. Disponível em: <http://www.revistaserrote.com.br/2015/06/cultura-do-deficit-de-atencao/>, acesso em: 16.set.2015.

XAVIER, Ismael. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZUIN, A.A.S. et al. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZUIN, A.A.S. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L.A.C.N.; COSTA, B.C.G. **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. SP: Cortez, 2003, p. 141-157.