



Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación
ISSN: 2525-2089
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Fernandes, Rosana; Almansa, Sandra
A aula, o cinema: exercício e invenção
Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, vol. 5, núm. 2, 2020, pp. 1-12
Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org





A aula, o cinema: exercício e invenção

La clase, el cine: ejercicio e invención

The class, the cinema: exercise and invention

Rosana Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

rosanafernandes.edu@gmail.com

Sandra Almansa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

sandraealmansa@gmail.com

Recibido: 05/10/2020

Aceptado: 03/12/2020

Resumo. Neste ensaio, discutimos possibilidades de encontros e integrações entre o cinema e a educação. Dispomo-nos a pensar, por meio de nossas experiências fílmicas e docentes, a respeito dos modos pelos quais o cinema pode se imbricar com a vida, com nossos corpos no mundo, com o mundo no qual vivemos, ao qual criamos e do qual participamos. E, com isso, imaginamos modos pelos quais propor uma aula, e organizar os gestos de uma aula, com cinema. Sem pretender esgotar o assunto, as discussões encaminham-se filosoficamente para a defesa de um trabalho de invenções com cinema e educação, em que a experiência educativa e a experiência do cinema já não apresentem divisas tão claras, mas se fazem e se afirmam como um composto (e desde um componente) de imersão (nos filmes, na aula), e de uma disposição a abrir os olhos e os ouvidos, desde a potência da infância aos exercícios, às lições, às aprendizagens, aos conhecimentos aí em jogo, sem deixar de acolher o não saber, o silêncio, as lacunas com que se constituem.

Palavras-chave. Cinema, Educação, Filosofia, Invenção.

Resumen. En este ensayo discutimos posibilidades de encuentro e integraciones entre el cine y la educación. Nos disponemos a pensar, por medio de nuestras experiencias cinematográficas y docentes,

acerca de los modos por los que el cine puede imbricarse con la vida, con nuestros cuerpos en el mundo, con el mundo en el que vivimos, al que creamos y del que participamos. Y con eso imaginamos modos por los cuales proponer una clase, y organizar los gestos de una clase, con cine. Sin pretender agotar el asunto, las discusiones avanzan filosóficamente hacia la defensa de un trabajo de invenciones con cine y educación, en el que la experiencia educativa y la experiencia del cine ya no presenten divisas tan claras, pero se hacen y se afirman como un compuesto (y desde un componente) de inmersión (en las películas, en la clase), y de una disposición a abrir los ojos y los oídos, desde la potencia de la infancia a los ejercicios, a las lecciones, a los aprendizajes, a los conocimientos en juego, sin dejar de acoger el no saber, el silencio, ni los vacíos con que se constituyen.

Palabras clave. Cine, Educación, Filosofía, Invención.

Abstract. In this essay, we discuss possibilities of encounters and integrations between cinema and education. We are willing to think, through our film and teaching experiences, about the ways in which cinema can be interlaced with life, with our bodies in the world, with the world we live in, which we create and we participate in. And with this we imagine ways in which to propose a class, and organize the gestures of a class, with cinema. Without trying to exhaust the subject, the discussions are philosophically directed towards the defense of a work of inventions with cinema and education, in which the educational experience and the experience of the cinema no longer present such clear boundaries, but are made and affirmed themselves as a compound (and a component) of immersion (in films, in class), and a willingness to open our eyes and ears, from the power of childhood, to exercises, to lessons, to learning, to the knowledge at stake, without ceasing to welcome the not knowing, the silence, the gaps with which they are constituted.

Keywords. Cinema, Education, Philosophy, Invention.

O buraco na tela

A força que irrompe do olho.
Robert Bresson

Em “Shirin” (2008), Abbas Kiarostami exhibe a narração de passagens da história de Khosrow e Shirin. Nós, espectadores, temos: o áudio; os rostos de cento e catorze mulheres, filmadas em primeiro plano (as mulheres são atrizes iranianas, exceto Juliette Binoche); jogos de luz e cor; e alguns poucos homens (que aparecem apenas de relance). E, assim, Kiarostami nos leva, ao seu estilo, para experimentar uma relação com um poema persa de 1175, por meio desses rostos, capazes de nos fazer ver através de suas reações, sentimentos, e do inesgotável que se apresenta em suas expressões, em seus gestos. A linha entre a tela e os espectadores é tênue, há como uma passagem aberta, uma integração misteriosa. O filme convoca a imaginação, os sentidos. Por vezes nos pegamos virando o rosto, tentando dar uma espiada, caindo para dentro da tela. A emoção conduz o corpo do espectador.

Em 2019, no “11º Festival Escolar de Cinema”, em Porto Alegre, em uma sala de cinema lotada

por crianças assistindo a “Sing — Quem canta seus males espanta” (2016), direção de Garth Jennings, e a “Viva — A vida é uma festa” (2017), direção de Lee Unkrich e Adrian Molina, de outro modo experimentamos, novamente, um cinema vazado. Os corpos das crianças se inclinavam de tal maneira que quase entrariam na tela, era uma onda de corpos que vibrava e não se continha, as vozes do cinema exclamavam “Meena, Meena, Meena”. Um êxtase contagiava os corpos presentes, era pura emoção, vida e expansão de si.

Nessas duas oportunidades, assistindo a “Shirin” e apreciando o “11º Festival Escolar de Cinema”, a relação com o cinema se passou de maneira a nos recordar uma de suas magias. Que dizem também ter acontecido quando os irmãos Lumière exibiram, em uma sala no *Boulevard des Capucines* em Paris, em 28 de dezembro de 1895, “*A chegada de um trem à estação de La Ciotat*”, e os espectadores viveram a emoção assombrosa de que o trem transpassaria a tela, e invadiria a sala. Essa magia com que o cinema é inaugurado, e que nasce, junto com ele, parece já nos indicar que o cinema é feito de passagens, aberturas, brechas. O cinema é cheio de hiatos, de possíveis, os filmes tocam nossos corpos, provocam repulsas, emoções, desejos, encantamentos, nos carregam para outros mundos. E o novo pode nascer aí, uma postura não prevista, um outro olhar, uma nova percepção acerca de contextos, modos de vida e relações.

O cinema é feito de magia, de fabulação, de afecções, e não só de técnica. Ao entrarmos em uma sala de cinema e vermos tantos corpos de crianças comungando com a magia do cinema, nós, adultos, nos lembramos de algo como o mencionado por Giorgio Agamben, sobre Walter Benjamin: “Benjamin disse, certa vez, que a primeira experiência que a criança tem do mundo não é a de que ‘os adultos são mais fortes, mas sua incapacidade de magia’” (Agamben, 2007, p. 23). Ora, se um corpo adulto não comunga com a magia do cinema, e não se torna capaz de um pouco de magia, de atravessamentos, de devires e de dança, poderá propor desenrolamentos em uma aula, desde o filme assistido, sem matar a experiência cinematográfica?

O que importa *fazer* com um filme, e após assistir a um filme com as crianças? Ou então, com adolescentes, com jovens, com adultos, enfim, com indivíduos quaisquer, em um contexto educacional? O que o cinema pode ensinar a uma aula? Talvez, preferível que perguntar “o que *fazer* depois de ver um filme com os alunos?”, ou “como *fazer* isso e aquilo?”, será perguntar “onde está a vontade de *fazer* e de provocar situações em aula a partir da experiência cinematográfica?” Ou ainda, “de que modos essa vontade, e nossa disposição, atuam?” “Quais forças estão em jogo?” “Essa vontade é capaz de efetuar quais começos, intensidades, criações?”

Questões como essas são, certamente, parte de uma conversa infinita sobre as potências e as possibilidades de encontros e integrações entre o cinema e a educação. Nós escolhemos partir dessas duas experiências cinematográficas — “Shirin” e “11º Festival Escolar de Cinema” — para problematizarmos algumas relações entre cinema e educação e para nos aproximarmos dessa conversa, que tem muitas abordagens possíveis. E, assim como se faz no cinema, realizamos escolhas, recortes, seleções, para focar e nos deter no que tem nos tomado nos filmes que vemos e nos afetam, e no que tem se formulado em nossas salas de aula, nas nossas aulas, nas escolas por onde andamos, nos nossos seminários, estudos, leituras. Interessa-nos a constituição de respostas não prescritivas, abertas, problematizadoras de posições e usos, o exercício do olhar, a fabulação, as experimentações com a câmera, liberadas de compromissos com os modelos de verdade. “Pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada nem reproduzida, ela deve ser criada” (Deleuze, 2007, p. 178).

A falha na língua

Encontrar um parentesco entre imagem, som e silêncio. Dar-lhes aparência de se agradarem mutuamente, de terem escolhido o seu lugar. Milton: *Silence was pleased* (O silêncio foi agraciado).

Robert Bresson

Didi-Huberman (2016), em uma conferência pronunciada em 2013, propõe, sobre as imagens que ele está ali expondo, que cada imagem é muito mais rica que tudo o que ele pode dizer com palavras. Possivelmente, muitas de nós já tenhamos compartilhado alguma coisa de silêncio, de desalinho, de insuficiência ou afasia da linguagem diante de imagens que nos afectam, imagens cuja força da experiência parece desacomodar as palavras. Apesar disso, dessa medida de silêncio a que algumas imagens nos interpõem, talvez uma das tarefas da educação consista, justamente, em abrir os olhos e dar ouvido, em deixar escutar, ao olhar pela primeira vez uma imagem, ou ao olhar novamente, para somente então elaborar palavras e oferecê-las, ainda que inexatas, e sempre provisórias.

Elaborar palavras e oferecê-las, não para que façam falar as imagens — o que, de resto, consiste num trabalho de Sísifo. Tampouco para superar algo como um “problema de tradução”, que envolveria “traduzir em palavras o que não está feito de palavras”, como o cinema (Larrosa, 2006, p. 114, trad. nossa). Mas, antes, para fazer dançar a palavra presa, contraída, desencontrada. Para habitá-la desde o sem som da voz, e melhor ajustar as distâncias entre o que vemos e o que nos olha, entre nós e o outro, entre corpo e pensamento, entre memória e esquecimento, entre profundidades e superfícies.

Quignard, no texto “O nome na ponta da língua”, fala de uma falha na linguagem, da qual músicos, crianças, e escritores são habitantes. Não só eles, em alguma instância todos nós habitamos essa falha, principalmente quando estamos diante de contextos, elementos, signos que nos afectam. “Mas que homem não tem por destino a falha da linguagem e o silêncio como seu derradeiro rosto?” (Quignard, 2018, p. 14).

Há, semelhantemente, um silêncio, uma presença silenciosa que não raro se impõe quando vemos um filme que nos afecta, que altera nossas percepções, que modifica algo em nós. E a exigência de dizer ou de escrever qualquer coisa imediatamente depois de uma experiência dessa natureza, se não se investe do exercício do silêncio na invenção da palavra, nem da parcela de experiência revestida do não dito, pode impedir que os corpos vivam esse silêncio, essa afasia, essa sensação de não saber o que dizer. Além de que, seguidamente, o filme persiste nos corpos depois que ele termina. Alguns de nós sonhamos com o filme por dias.

É, pois, imperativo que os exercícios que se seguem à sessão de cinema numa sala de aula, num lugar de estudo, não sejam exercícios mecânicos, da ordem da reprodução do mesmo e da reconhecimento, pergunta-resposta, ação-reação, exercícios que acabam por sufocar ou matar a experiência do cinema. É preciso ter em mente que mesmo essa visão que “chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita, não é uma questão de reagir mecanicamente a estímulos” (Berger, 1999, p. 10), e que só podemos pensá-la dessa maneira se “isolarmos a pequena parte do processo que concerne à retina ocular” (Berger, 1999, p. 10). Ao invés disso, nós “só vemos

aquilo que olhamos, [e] olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance — ainda que não necessariamente ao alcance da mão” (Berger, 1999, p. 10).

O cinema opera com olhares, com modos de ver, realiza recortes, desfechos, enquadramentos, montagens, encena, cria imagens. Os estudantes e os professores, por distintas que sejam as circunstâncias escolares, de estudo, de ensino e de aprendizagem, podem aprender muito sobre si mesmos, sobre as próprias potências, limites e criações, sobre o mundo, a vida, os lugares, os modos de vida e as maneiras de pensar, se os exercícios propostos com o cinema tiverem essa abertura, e exercerem esse tipo de intervenção.

Que força tem as coisas que fazemos em aula?

Não ter a alma de um cumpridor de tarefas. Encontrar, a cada plano, um novo sal no que eu tinha imaginado. Invenção (reinvenção) imediata.
Robert Bresson

Alicia Vega, por meio do “Taller de Cine para Niños”, nos faz pensar sobre o lugar da experiência cinematográfica na formação de um indivíduo, sobre as forças criadoras, os impasses, vibrações, aprendizados. Alicia Vega é uma pesquisadora e historiadora de cinema, professora universitária, que, desde os anos 80, realiza o “Taller de Cine para Niños”, em diversas comunidades de Santiago do Chile. Ela nos ensina que as aprendizagens relacionadas ao trabalho que desenvolve nunca estiveram diretamente relacionadas ao fazer e saber cinema, e não objetivam formar cineastas. Antes de tudo, o “Taller de Cine para Niños” sempre funcionou como uma ferramenta para as crianças aprenderem suas próprias forças, para conhecerem mais sobre si mesmas, o arredor e o mundo. O foco do trabalho é a formação em termos de estética audiovisual, o exercício da atenção, da criatividade, a apreciação.

Alicia jamais simplificou o cinema para levá-lo às crianças. No documentário “Cien niños esperando un tren”, de Ignacio Agüero (1988), acompanhamos o encontro do cinema com as crianças (e seus familiares), sem simplificação, sem paternalismo. O documentário relata uma das primeiras experiências do “Taller de Cine para Niños”, em plena ditadura militar, em 1987, no bairro Lo Hermida, de Peñalolén, em Santiago do Chile. Aí assistimos algo da riqueza da experiência com o cinema daquelas crianças, ao mesmo tempo em que as vemos recortarem, colarem, construir zootropos, fotogramas, taumatrópios. Acompanhamos como elas aprendem e ensinam os seus familiares a verem e a conhecerem outros registros, vemos como uns e outros experimentam diferentes modos de ver, e os vemos se maravilharem. As crianças criam imagens e histórias, assistem a filmes, registram as aulas, conhecem a história e a linguagem do cinema, se encantam, se alegram, ultrapassam seus próprios limites. As crianças conhecem o cinema e sua história aprendendo-os, imbricados, com a própria vida, com os próprios corpos.

Em 2012, em entrevista a Álvaro Matus, Alicia esclarece que a maioria das crianças com quem

ela trabalha, de início, ignora a experiência de ir ao cinema. E segue:

E não é só isso. A maioria nunca viu um filme inteiro, nem mesmo [os] que exibimos, que não tem mais de 20 minutos. Entre os 12 e 17 minutos se mantêm concentrados. Depois se dispersam. Alguns chegam a dizer: “Tia, sinto falta dos comerciais, porque são engraçados, divertidos”. Não estão acostumados a respeitar o tempo de um filme e aprender isso é um dos objetivos da oficina. Eles têm a cultura do comercial, onde a cada momento a imagem é interrompida e para eles isso é normal, não há outra forma de ver a imagem. (Matus, 2012, p. 09).

Com o tempo e o trabalho persistente, uma espécie de intimidade se instala entre as crianças, a linguagem, a história e a magia do cinema. As crianças não só assistem a um filme inteiro, sem comercial, em sala escura de cinema, como começam a perguntar o nome do filme, o país de origem, o ano e o diretor (cf. Vega, 2012). Walter Benjamin, no texto “Experiência e pobreza” (1994), nos coloca questões sobre os empobrecimentos de nossas rotinas, repertórios, cultura, experiências, e nos incita a pensar sobre as misérias políticas, éticas e estéticas que se instituem em nossas vidas. Benjamin nos coloca diante da extinção da experiência que se passa de pessoa a pessoa:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1994, p. 114).

De certa forma, Alicia Vega se ocupa de levar, de oferecer a possibilidade da experiência do cinema e da arte para outros. Ela narra, apresenta, ama o cinema e abraça a tarefa de transmitir (como se transmite um anel) suas histórias com o cinema. Ela educa, ensina e assume uma responsabilidade por este mundo — poderíamos dizer, com Hannah Arendt (cf. 2014). Importa-nos trazer o trabalho da Alicia Vega, aqui, também para puxar uma conversa voltada a estabelecer diferenças entre envolver-se com exercícios que aumentam a potência de pensar, viver, ver, sentir, criar, e o ato de cumprir tarefas sem sentido, mecânicas, da ordem da reprodução, copia-cola.

Além disso, queremos propor uma desaceleração das expectativas docentes quanto aos resultados imediatos e mensuráveis de um trabalho, de um curso, de um seminário, enfim. Na educação vivemos uma valorização excessiva das notas, dos números, da quantidade de atividades, do consumo de ideias, da estabilidade dos resultados e da rapidez, em detrimento de dar-se às experiências, de compreender e acolher a experiência desde sua relação com a vida e o mundo, de demorar-se, abrir-se, expor-se, criar. A vida e o pensamento se fazem mais plenos à medida que é possível criar. E isso, claro, não se dá sem esforço, trabalho, exercícios. Ao contrário, é preciso trabalhar muito para distender ou construir uma ideia. Ao mesmo tempo árduo e precioso, assim o esforço se apresenta “mais precioso do que a obra que resulta dele, porque, graças a ele, tiramos de nós mais do que tínhamos, elevamo-nos acima de nós mesmos” (Bergson, 1979, p. 80).

Vimos em “Cien niños esperando un tren” as crianças atraídas por diversos exercícios, atentas, vendo imagens, construindo, exercendo-se ao fazerem os exercícios indicados. Algumas cenas de “Cien niños esperando un tren” foram se misturando, em nós, com cenas de “Jacquot de Nantes” (Varda, 1991), “O filho de Rambow” (Jennings, 2007), “Vida e Nada Mais (E a Vida Continua...)” (Kiarostami, 1992) e, então, entrevistamos: Jacques Demy e o fascínio pelas imagens, o trabalho exaustivo e atento, o desejo de magia; o filho de Rambow e a imaginação, as fugas

que fazem fugir o que mata a vida, a repetição do exercício para se chegar na cena que se deseja; Puya e o enquadramento com as mãos, selecionando o notável e o atraente, suas quedas, deslizos, desejos e exploração cartográfica.

O cinema é pedagógico, mas não por causa do conteúdo. Ele é pedagógico porque, desde a produção à exibição, nos ensina sobre nós mesmos, sobre outrem e o mundo. Ensina-nos o trabalho em equipe, a repetição capaz de criar o novo, a desconfiança das imagens. Ele nos apresenta outros modos de ver, nos interpela com suas imagens, nos povoa e nos emaranha pelas sensações que nos tomam, quando nosso corpo e o cinema se encontram.

Em Uganda, Poshteh, ou em Gilan: testemunhar a vida

Provocar o inesperado. Esperá-lo.
Robert Bresson

Em “ABC África”, filme de Abbas Kiarostami (2001), por exemplo, as imagens nos intimam feito “pontos cardeais” capazes de reorientar nossa percepção, cindindo os habituais estereótipos e imagens pré-estabelecidas, muitas vezes flutuantes na superfície daquilo que sabemos, ou que julgamos saber sobre o outro, sobre um povo, um país, sobre suas culturas — imagens que, muitas vezes, estruturam nossos juízos sobre eles.

Disposto simplesmente a circular alguns dias por Uganda “e dar uma olhada ao redor” (Kiarostami, 2004), Kiarostami (cuja experiência de África se limitava a matérias infelizes lidas em jornais, ou mostradas por canais televisivos como a CNN) não nos contou apenas *mais uma história* africana, deixando-a correr por conta própria diante da câmera. Ao invés disso, ele filmou “ABC África” encontrando ali, e dali extraíndo, uma potência diversa.¹ Isso não significa negar que o drama, em suas diversas faces, acompanha a vida local: da desigualdade social à guerra civil, da inumanidade à miséria humana, do abandono ao fim. Os muitos mortos que encontrou pela região, por certo tocavam a Kiarostami feito “imagens do fim do mundo” (Kiarostami, 2004).

À época da realização do filme, já se contavam mais de um milhão e quinhentas mil crianças órfãs, e dois milhões de mortes por consequência da AIDS no país, então com pouco mais de vinte e dois milhões de habitantes. Com uma câmera de vídeo, a filmar os “apontamentos” iniciais daquilo que por si só, depois, se tornaria o filme, Kiarostami e seu operador de câmera registravam, sem “tempo nem necessidade de criar embelezamentos”, “a realidade que viam” (Kiarostami, 2004, p. 253). Apesar do tema em questão, no entanto, muitos planos de “ABC África” testemunham um gesto afirmativo da existência: ante a realidade implacável da morte,

¹ Kiarostami realizou “ABC África” “*sob encomenda*”, ao aceitar a proposta de que fizesse, como mostra a passagem do fax no plano de abertura do filme, um filme sobre o problema da AIDS em Uganda, e sobre um projeto da Uwes (Uganda Women’s Effort to Save Orphans) em que, sob o empenho de mulheres africanas, são criadas ao seu redor pequenas comunidades, em que é oferecido apoio econômico e afetivo a um grande número de órfãos.

o que se vê no filme “são os vivos que se movimentam perante a câmera” e que são, sobretudo, crianças (Kiarostami, 2004, p. 254).

Assim, ao invés de afirmar que um em cada dez habitantes já morreu, Kiarostami (2004, p. 253) prefere “sublinhar que vivem nove pessoas em dez” — afirmação que se reveste da força inconformada da vida, que habita a criança. Diante (e dentro) da cartografia imagética de “ABC África”, o irremediável da catástrofe se demove, e em seu lugar impõe-se uma presença viva que convoca o espectador a, junto a ela, reinventar seu olhar, a construir um novo olhar com essa presença que ele agora incorpora.

Ao ver-se implicado entre a gravidade das informações que recebe logo nos planos iniciais do filme, e a “percorrer” de dentro de um pequeno veículo (cujo rádio toca uma canção vibrante) as faixas rudimentares de asfalto que recortam florestas, o espectador é surpreendido por uma leveza intolerável ao se encontrar com corpos que, dentro do filme, encontram-se e se comunicam entre si (e também conosco) por meio da gestualidade da dança. Tudo se passa como se as imagens de Kiarostami nos fizessem descobrir algo do dançarino que trabalha em nosso próprio corpo. Especialmente, quando o filme nos surpreende com uma turba de crianças cujo signo dançante, signo de vida, não por acaso compõe a totalidade no quadro. Uma turba enigmática de rostos e corpos de meninos e meninas cuja dança acompanha um canto em uníssono, a capela, envolvem nossos sentidos e afrontam nossa percepção distorcida, espantada em face da vida por um fio, com a vivacidade dos corpos que dançam.

Ao invés de mostrar simplesmente o visível de Uganda, de apresentar ou de reproduzir a “realidade” em forma de cinema, a arte de Kiarostami consiste antes em captar as forças ali invisíveis, como por exemplo, em tornar visível a infância. Consiste em captar as forças de sua exposição, de sua temporalidade, de seu comportamento, e nos oferecê-la como um múltiplo e enorme rosto “que nos enfrenta, que nos olha, e nos escapa” (Larrosa, 2006, p. 117, trad. nossa). Talvez, a pedagogia das imagens de Kiarostami dê visibilidade a uma infância espontaneamente dançante não simplesmente para nos fazer calar em meio à inquietação de “como é possível dançar, naquele cenário em que se adentra?”. Mas, para nos mostrar (imaginamos, à esteira de Deleuze) como o cinema funciona com “sementes dançantes” e “poeira luminosa”, produzindo assim “a gênese de um ‘corpo desconhecido’ que temos atrás da cabeça, como o impensado no pensamento, nascimento do visível que ainda se furta à vista” (Deleuze, 2007, p. 241).

Se, como conclui o cineasta iraniano a respeito da experiência de “ABC África”, o filtro de certos hábitos nos mantém na distância onde só se consegue pensar em qualquer coisa de catastrófico no contexto africano, sem ver verdadeiramente a vida que fica (Kiarostami, 2004), a proximidade, no entanto, produz diferença, e ela ali é gestualidade da infância, na força das imagens desse filme, e do que delas devêm em nós.

Mais do que qualquer outra coisa, a gestualidade das crianças interroga, e seu movimento de certo modo desloca as imagens dos corpos, e de tudo o mais que vemos. Ela suspende nosso olhar daquilo que observamos: da aridez das estradas transitadas, da luz quente e quase insuportável dos dias, do enérgico amarelo das roupas à nudez insustentável dos corpos. Na medida em que nos envolve, a dança descontinua o desarrimo do horizonte ao qual se olha, ou se julgava ver, e nos introduz em outra dimensão onde nada mais é fixo, onde tudo é ritmo, pulsação. Nem a guerra nem a penúria podem despossuir o corpo de sua dança, de sua magia. Ela excede nossos olhos, vibra como uma onda que atravessa todos os corpos na imagem e também o corpo espectador, e torna apertados nossos sapatos, diante de outros pés descalços.

A cena paradigmática da dança das crianças, insurgente por entre tantas outras cenas que nos fazem “endolorescer” (cf. Didi-Huberman, 2015) diante de “ABC África”, nada tem a ver com apaziguar ou embelezar o sofrimento, o que ela deixa é antes o rastro de um gesto, um sinal de presença que é ao mesmo tempo vontade de movimento, zona de intensidade e matéria da liberdade. É ela quem nos arremessa àquela parcela de imprevisto e de mistério do cinema, quando este se mostra, como cedo observou Antonin Artaud (2008, p. 172), “revelador de uma vida oculta”, uma vida com a qual nos coloca “diretamente em contato”, mas a qual é preciso “saber adivinhar”.

Oposto à fragilidade do corpo esvaído, morredição, o corpo dançarino de “ABC África”, que é, sobretudo, o corpo da infância, tem em si uma potência embrionária. Trata-se de uma potência de criação, de invenção, que resiste às formas da exclusão, da indiferença, do sofrimento e do genocídio cotidianos. Diante da imagem-gesto desse corpo que nos enfrenta, e do rosto que nos encara, nosso corpo é cinematograficamente afetado pela exterioridade, pela alteridade (em sua dança e sua dor), e convocado a outro modo de ver. Somos convocadas a “uma mirada infantil sobre o mundo” (Larrosa, 2006, p. 116), a um olhar de abertura e liberdade, um olhar desobrigado do lugar seguro do juízo, da opinião imediata. Como se esse cara a cara com a infância nos exigisse uma resposta (que nada tem a ver com fixar uma posição), ou ao menos, nos exigisse que encarássemos essa mirada, que lhe déssemos a cara — a nossa cara (cf. Larrosa, 2006, p. 120).

Uma coisa é certa: o encontro com o corpo dançarino das crianças de “ABC África”, assim como com os corpos expansivos das crianças na sala de cinema, na experiência do “11º Festival Escolar de Cinema”, e também com o incontido corpo espectador das mulheres de “Shirin”, investe nosso próprio corpo, espectador, e especialmente, na qualidade de professoras, do desejo de pensar modos pelos quais acolher o cinema, e trabalhar com o cinema em nosso ofício, para além da disciplina e do controle (dos corpos, dos currículos, dos acontecimentos, e do próprio cinema), desde essa espécie de semente dançarina.

Antes de tudo, há alguma coisa de experiência no destino de uma semente. Assim como há alguma coisa de dançarino no corpo que é nosso corpo na vida (cf. Uno, 2012). Quem sabe com a exposição ao cinema, à história do cinema e suas outras histórias, a exposição a filmes de diferentes gêneros, épocas, autores, nacionalidades, etc., com a exposição, enfim, a diferentes modos de ver, de pensar e de fazer cinema, possa a educação oferecer e realizar um trabalho de fruição em que contemplação, emoção, admiração e interrogação fluam e se encontrem por entre corpos, pensamentos, conversações e silêncios. Isso tudo, de modo a mobilizar palavras e imagens outras, com que possamos constituir a nós mesmos, ao nosso lugar no mundo, e ao nosso mundo comum — aquele que todos compartilhamos e de que participamos.

A aranha
deixa os seus afazeres
por um instante
ante o espetáculo do alvorecer.
Abbas Kiarostami

O cinema tece complicitades, ele insere interrupções nos nossos cotidianos, nos nossos modos de viver, de sentir e de pensar. Algumas interrupções se fazem duradouras, outras breves, outras nos fazem levantar e dançar, outras nos levam para os livros, as leituras, e nos apresentam biografias, desejos e outros cotidianos. Mas, sobretudo, as interrupções nos recordam o gesto da pausa, nos ajudam a parar, a ir devagar, a mudar de rumo, a avaliar, a desconectar. Se, por um lado, o cinema produz ilimitadas conexões, visíveis e invisíveis, produz aberturas e possíveis; por outro lado, interrompe nossos afazeres, nos retira das rotinas e nos ensina o benefício das desconexões.

Afora produzir familiaridade com a forma filme, ou ensinar e aprender sobre modos de legibilidade e criação de imagens e narrativas fílmicas, desejamos propor e criar, com o cinema, com a experiência do cinema, uma certa cena nas escolas, e na universidade, cuja atmosfera de contemplação, de estudo, de pausas, de atenção, de exercício e de conversação, possa ser ao mesmo tempo formativa e transformadora. Uma cena em que a experiência educativa e a experiência do cinema já não apresentem divisas tão claras, mas se fazem e se afirmam como um composto (e desde um componente) de imersão (nos filmes, na aula), e de uma disposição a abrir os olhos e os ouvidos às lições, às aprendizagens, aos conhecimentos aí em jogo, sem deixar de acolher as pausas, o silêncio, as lacunas com que se constituem. Isso, em primeiro lugar, exige de nós, professoras: a criação e o cultivo, para nós mesmas, de uma relação cultural e inventiva com o cinema, uma relação cuja potência afectiva nos possibilite cuidar da disposição de pensar a respeito dos modos pelos quais propor uma aula, e organizar os gestos de uma aula, com cinema. É a relação que estabelecemos com o cinema que pode nos dar elementos e condições para que possamos pensar cuidadosamente a respeito de quais materiais utilizar, de quais filmes, textos e exercícios selecionar para compor uma aula dessa natureza, oferecê-la e, em alguma medida, fazê-la acontecer.

Se o cinema nos atravessa, nos diz coisas, nos apresenta modos de ver, se silenciarmos, se não conseguimos ver o resto do filme, se saímos da sala de cinema e somos incapazes de respirar (como em “Dançando no Escuro”, de Lars von Trier, 2000), se sonhamos com a menina do “Balão Branco” (Panahi, 1995), ou com a sereia de Pacu de “Abril Despedaçado” (Salles, 2001), se desejamos ler as anotações de “Santiago” (Salles, 2007), se Ahmad nunca mais saiu das nossas memórias e dos nossos corações (Kiarostami, 1987), se o cinema nos acompanha em um cafezinho, nos faz pensar, sentir, transitar, talvez, quem sabe chegemos, um dia, a nos tornar capazes de um pouco de magia. Suspeitamos que a magia é simples, sem rodeios e sem plumas, não é extraordinária nem mirabolante. Mas, é preciso coragem para tamanha simplicidade.

Sancho Pança entra num cinema de uma cidade do interior. Está procurando Dom Quixote e o encontra sentado isolado, fixando o telão. A sala está quase cheia; a galeria — uma espécie de

“galinheiro” — está totalmente ocupada por crianças barulhentas. Após algumas inúteis tentativas de chegar a Dom Quixote, Sancho senta-se de má vontade na plateia, ao lado de uma menina (Dulcinéia?), que lhe oferece um lambe-lambe. A projeção começou: é um filme de época; sobre o telão correm cavaleiros armados, e num certo momento aparece uma mulher em perigo. De repente, Dom Quixote se ergue em pé, desembainha a sua espada, se precipita contra o telão e os seus golpes começam a cortar o tecido. No telão aparecem ainda a mulher e os cavaleiros, mas o corte preto aberto pela espada de Dom Quixote se alarga cada vez mais, devorando implacavelmente as imagens. No final, quase nada sobra do telão, vendo-se apenas a estrutura de madeira que o sustentava. O público indignado abandona a sala, mas no “galinheiro” as crianças não param de encorajar fanaticamente Dom Quixote. Só a menina na plateia o fixa com reprovação. (Agamben, 2007, p. 81).

Referências

- Agamben, G. (2007). Profanações. Boitempo.
- Agüero, I. (Direção). (1988) *Cien niños esperando un tren*. [Filme]. Chile.
- Arendt, H. (2014). Entre o passado e o futuro. Perspectiva.
- Artaud, A. (2008). Feitiçaria e cinema. En J Guinsburg, SF Telesi e AM Neto (Orgs.), *Linguagem e vida: Antonin Artaud* (págs. 171-173). Perspectiva.
- Benjamin, W. (1994). Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasiliense.
- Berger, J. (1999). Modos de Ver. Rocco.
- Bergson, H. (1979). Cartas, conferências e outros escritos. Abril Cultural.
- Didi-Huberman, G. (2015). Pensar debruçado. KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2016). Que emoção! Que emoção? Editora 34.
- Deleuze, G. (2007). A imagem tempo. Brasiliense.
- Jennings, G. (Direção). (2016) *Sing — Quem Canta Seus Males Espanta*. [Filme]. Japão/EUA.
- Jennings, G. (Direção). (2007) *O filho de rambow*. [Filme]. Reino Unido.
- Kiarostami, A. (Direção). (1987) *Onde fica a casa do meu amigo?* [Filme]. Irã.
- Kiarostami, A. (Direção). (2001) *ABC África*. [Filme]. Irã/África.
- Kiarostami, A. (2004). Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim. Cosac Naify.
- Kiarostami, A. (Direção). (2008) *Shirin*. [Filme]. Irã.
- Kiarostami, A. (Direção). (1992) *Vida e nada mais (e a vida continua...)* [Filme]. Irã.
- Larrosa, J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En I Dussel, D Gutierrez (Comp.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (págs.113-133). Manantial.
- Lars von Trier. (Direção). (2000) *Dançando no escuro*. [Filme]. Estados Unidos, Dinamarca.
- Lumière, L. e Lumière, A. (Direção). (1895) *A chegada de um trem à estação de la ciotat*. [Filme]. França.
- Matus, Á. (2012). Alicia en el país olvidado. Em A Vega, *Taller de Cine para Niños*. Ocho Libros.
- Moreira Salles, J. (Direção). (2007) *Santiago*. [Filme]. Brasil.
- Panahi, J. (Direção). (1995) *O balão branco*. [Filme]. Irã.
- Quignard, P. (2018). O nome na ponta da língua. Chão da Feira.
- Rohmer, É. (Direção). (1968) *Louis Lumière*. [Filme]. França.

- Salles, W. (Direção). (2001) *Abril Despedaçado*. [Filme]. Brasil.
- Unkrich, L. e Molina, A. (Direção). (2017) *Viva — a vida é uma festa*. [Filme]. EUA.
- Uno, K. (2012). A gênese de um corpo desconhecido. N-1 edições.
- Varda, A. (Direção). (1991) *Jacquot de nantes*. [Filme]. França.
- Vega, A. (2012) Oficina de Cinema para Crianças. Maval S. A.