

Pedagogia negativa do cinema: primeiras aproximações¹

Helga Caroline Peres

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No momento (2024) realiza estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Araraquara, na área de Educação Escolar.
E-mail: helgacperes@gmail.com*

Resumo: Poderia o espaço do cinema na escola ser ressignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e a *reeducação do olhar*? Que olhar seria esse? Por que ele precisaria ser “reeducado”? Tais questões serão abordadas neste artigo. Considera-se que a reeducação do olhar e a experiência estética, quando tidas como *telos* de uma orientação estético-formativa, podem ser pensadas pela via da negatividade – ou, em outras palavras, no interior de uma pedagogia negativa do cinema. Esta deve encontrar lugar em meio às lacunas dos modelos escolares hegemônicos, acolhidas nas ações formativas que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

Palavras-chave: cinema na escola; reeducação do olhar; experiência estética; pedagogia negativa do cinema; Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract: Could the space of cinema at school be redefined toward an aesthetic-critical training guided by aesthetic experience and the re-education of the gaze? What gaze would this be? Why would he need to be “re-educated”? This study will address such issues by considering that the re-education of the gaze and the aesthetic experience, when considered as the *telos* of an aesthetic-formative orientation, can be thought of by negativity – or, in other words, within a negative pedagogy of cinema. This must find a place amidst the gaps in hegemonic school models, welcomed in the training actions that address the construction of essayistic pedagogical narratives in the classroom, giving vent to crises and intersubjective constructions by imagination and fantasy.

Keywords: cinema at school; reeducation of the view; aesthetic experience; negative pedagogy of cinema; Critical Theory of Society.

1. INTRODUÇÃO

As relações entre cinema e escola têm sido histórica e culturalmente delineadas, predominantemente, sob uma perspectiva utilitária. Desde o advento do Cinema Educativo², na década de 1920, quando já se atribuía aos filmes o sentido pedagógico de um suporte ao ensino e à pesquisa escolar³, até a crescente veiculação dos mais diversos tipos de filmes produzidos pela grande indústria cinematográfica *mainstream*⁴ em momentos recreativos, a cultura escolar vem atribuindo à linguagem cinematográfica uma significação extrínseca. Seu uso nas mais diversas práticas pedagógicas ganhou sentido por tornar a escola mais atraente e afinada às tecnologias de seu tempo. Em suma, a associação da linguagem cinematográfica aos conteúdos escolares acabou por convertê-la em meio: um recurso didático ilustrativo e representativo da realidade, que, segundo a lógica da organização do trabalho pedagógico⁵, pode vir a favorecer a construção e a elaboração de imagens acerca do que deve ser aprendido.

Todavia, a leitura crítica dessa prática indica que a didatização da linguagem cinematográfica na escola não revela nada menos do que uma das facetas da subsunção da educação à racionalidade instrumental e à indústria cultural, que, segundo Gruschka (2008), influenciam até mesmo os processos mais íntimos do trato pedagógico. A didatização da linguagem cinematográfica, nesse sentido, pode ser traduzida como uma prática pedagógica que dá manutenção a um tipo de *educação do olhar*, que encontra lugar cativo na escola e se faz expressão da indústria cultural: uma educação que atua em favor do bloqueio de faculdades como a imaginação, a memória e a fantasia; do direcionamento da formação do gosto para o sempre idêntico; e da modulação de formas de recepção fílmica estático-harmônicas pela via da diversão, em detrimento de uma profunda experiência estética subjetiva com a linguagem cinematográfica.

Poderia o espaço do cinema na escola ser resignificado em direção a uma formação estético-crítica que tenha como norte a *experiência estética* e um projeto de *reeducação do olhar*? De que maneira a proposição de uma pedagogia negativa do cinema poderia vincular-se à experiência com a linguagem cinematográfica, como uma experiência subjetiva de entendimento e sensibilidade⁶ mediada pelo uso da imaginação e da fantasia? Em nossa leitura, deduzimos que pela via da negatividade – ou de uma *pedagogia negativa*⁷ – a experiência estética poderia encontrar-se com a escola. Uma pedagogia negativa do cinema, que, por seu caráter, se ocuparia de orientar os indivíduos para a autorreflexão crítica em relação à própria formação estética e para a experiência com cinematografias que se distanciam daquela que é modulada pela identidade.

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, apresentaremos, primeiramente, algumas considerações sobre os sentidos da experiência estética com a linguagem cinematográfica em sua relação com os contraditórios processos que envolvem o binômio educação-reeducação do olhar e da sensibilidade. Na sequência, apresentaremos, a partir da acepção de pedagogia negativa delineada por Gruschka (2009), as aspirações em torno de uma pedagogia negativa

1 Este artigo apresenta os resultados da tese de doutoramento de seu/sua autor/autora, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP (Proc.: 2017/09707-0).

2 O Cinema Educativo, no Brasil, surgiu no início do século XX. Em 1910, a criação da Filmoteca 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, via o cinema 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 para que pudesse, a partir de então, produzir práticas pedagógicas mais “práticas” e menos “livrescas” (Catelli, 2013).

3 Duarte (2008).

4 O cinema predominantemente nomeado de *mainstream*, segundo David Bordwell (1985), associa-se ao *padrão hollywoodiano dominante*, usual e familiar ao grande público. Segundo o autor, a utilização desse 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.

do cinema. Por fim, discutiremos o argumento de que tal pedagogia pode vir a encontrar lugar em meio às *lacunas* acolhidas nas ações escolares que se ocupam da construção de *narrativas pedagógicas ensaísticas* em sala de aula, dando vazão às crises e às construções intersubjetivas pela via da imaginação e da fantasia.

2. A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR E A FORMAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA

O título desta seção sugere um vínculo entre a formação que almeja dar condições à realização da experiência estética com a linguagem cinematográfica e um processo de *reeducação do olhar*. Que olhar seria esse? Quais os sentidos dessa terminologia associada à visão? Em uma leitura inicial, o olhar poderia ser compreendido como a faculdade que medeia o acesso do espectador aos filmes; em outras palavras, uma instância de aproximação que ocorre, predominantemente, por meio da visão. Quando da consulta à etimologia do termo “espectador”, essa leitura se torna mais evidente: o espectador é o *indivíduo que assiste a qualquer tipo de espetáculo*; aquele que *observa atentamente*, que *examina*, que *olha*⁸.

Não se pode considerar, todavia, que o acesso do espectador à linguagem cinematográfica seja determinado exclusivamente pela visão. De acordo com o diagnóstico de Horkheimer e Adorno (1985), a educação da sensibilidade promovida pelo cinema não se restringe ao olhar unicamente: uma vez que o advento do cinema engendrou novas formas de experiência em virtude da percepção da imagem em movimento⁹, tem-se uma nova forma de estímulo sensível vinculada à impressão de realidade¹⁰. Quando associado à apropriação dos filmes como entretenimento, esse estímulo torna-se força motriz para a consolidação do cinema como indústria: já nas primeiras décadas do século XX foi possível observar a ascensão do fenômeno Hollywood, com toda a força de um mercado que se erige a partir do modelo das linhas de produção. O cinema, nesse ínterim, passa a se ocupar de um tipo de educação que se estende em direção à dominação da sensibilidade em favor da consolidação desse mercado: um mercado afinado à indústria cultural, promotor de um tipo de educação do olhar modulada pela e para a identificação do espectador com sua ideologia; pela integração desse espectador ao sistema, por meio da lógica da distração; e pelo bloqueio de uma possível experiência mais densa com a linguagem cinematográfica pela via de capacidades sensíveis como a imaginação, a memória e a fantasia.

Nesse ínterim, a expressão *reeducação do olhar* não se refere a um ideal de *melhor visão*; trata-se de uma referência a um complexo e contraditório processo formativo que modula a experiência do espectador de cinema e que, ao contrário de se restringir a uma visão propriamente dita, está associado à desmobilização de sensibilidades já soterradas pelo enrijecimento sensível engendrado pela indústria cultural e das próprias faculdades sensíveis por ela suprimidas.

Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira¹¹ apontam que o termo “educação da sensibilidade” é demarcado por um duplo caráter, sendo tensionado pela

5 Lógica colocada em prática por professores do Ensino Fundamental I, como constata Peres (2016). A organização do trabalho pedagógico em torno de filmes oscila entre estes dois polos: a transformação dos filmes em recurso de “facilitação”, que se interpõem entre os estudantes e os conteúdos curriculares considerados demasiadamente “complexos” e “abstratos”, e o uso recreativo de filmes do circuito *mainstream*, em momentos de lazer e distração.

6 Adorno (1994).

7 Gruschka (2009).

8 Houaiss (1999); Aulete (2011), grifo nosso.

9 Bernardet, 2000.

10 Xavier, 1987.

11 2008, p. 140.

educação da sensibilidade imposta pela indústria cultural – um processo regressivo, prioritariamente voltado para a adaptação – e a formação que visa resgatar a autonomia dos sujeitos pela via da reeducação da sensibilidade. Esse processo, de maneira geral, implica colocar em xeque aquilo que é delimitado pelos esquemas da indústria, em uma tentativa de restaurar a capacidade dos sujeitos de comparar, de fazer associações, de se posicionar diante das imagens, de operar sensível e intelectualmente pela via da experiência.

Em relação à educação da sensibilidade promovida no âmbito majoritário da indústria, tem-se uma padronização da dimensão sensível, modulada pela produção e reprodução do sempre idêntico – sendo este um de seus mecanismos centrais. Pucci¹² infere que a indústria cultural impõe hábitos de ver, ouvir, sentir, perceber e pensar. Essa imposição traduz um processo semiformativo que impede que os indivíduos façam o uso autônomo de seus próprios sentidos para acessar os objetos, e que atua em diversas dimensões: na formação do gosto; no distanciamento do comportamento estético; na supressão da reflexão crítica. Ao atuar na dimensão do esquematismo, oferecendo aos indivíduos as chaves da percepção e da interpretação dos fenômenos, a indústria cultural promove a reprodução da reificação na dimensão de suas capacidades mais íntimas, predeterminando formas de compreensão da realidade. As categorias apriorísticas do entendimento – nas quais a reciprocidade da percepção ordenada pela intuição sensível deveria ocorrer pela mediação dos esquemas¹³ – são tomadas pela indústria cultural, que se torna o *a priori* da percepção da realidade. A tomada de tal mecanismo condiciona a percepção e a sensibilidade por meio da racionalidade instrumental¹⁴, colocando os indivíduos, acima de tudo, a serviço da valorização do capital.

Horkheimer e Adorno são enfáticos ao situarem o cinema no centro desse processo: “[...] o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica [...] é assim que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade¹⁵”. A técnica cinematográfica cresce e se desenvolve, predominantemente, na consonância com a ascensão do modelo de produção hollywoodiano. Esse modelo exprime o distanciamento entre a linguagem cinematográfica e a técnica expressiva da obra de arte por atuar em consonância com o mercado. O filme depende da tecnologia industrial, de meios de produção e circulação mecânicos, e isso, na perspectiva de Adorno¹⁶, bloqueia a possibilidade de que as técnicas cinematográficas se desenvolvam de modo semelhante ao das técnicas artísticas.

Nesse sentido, a técnica da produção cinematográfica impõe esquemas de comportamento, visto que a coletividade é parte inerente do próprio processo educativo e semiformativo que determina a forma com que os indivíduos constroem sua aceção acerca do que é cinema e do que é ser espectador: um espectador que se situa entre o reconhecimento e o posterior esquecimento daquilo que foi assistido, em função da infinidade de produtos similares que são produzidos para representar seus desejos. Um espectador que se distancia

12 2015.

13 Kant, 1987.

14 Horkheimer e Adorno (1985).

15 Horkheimer e Adorno (1985, p. 143).

16 1994.

de uma relação consciente com aquilo que assiste – passando a ser esta uma relação regressiva. Trata-se de um processo de educação da sensibilidade por meio do qual a privação da liberdade de escolha fornece aos sujeitos a ilusão de que estão integrados ao sistema por meio de suas supostas preferências – quando, em realidade, consomem os produtos filmicos que lhes são impostos de maneira brutal, identificando-se com os fetiches e com os estereótipos do mercado cinematográfico.

Isso ocorre por meio de uma série de mecanismos que, sem endossar o exercício da fantasia e do pensamento que – longe de recobrar a relação dialética entre entendimento e sensibilidade, ou de exigir a construção de relações complexas pela via da memória – asseguram a reprodução dos comportamentos regressivos quando da recepção dos filmes. Em favor da adequação ao princípio de realidade e à racionalidade da indústria, renuncia-se ao esforço do uso da fantasia, da memória e da imaginação para além dos esquemas apriorísticos em voga.

Contraditoriamente, é o conteúdo de faculdades como a memória, a fantasia, o exercício da reflexão crítico-filosófica e a autonomia, usurpados pela indústria, que poderiam vir a fomentar, segundo Adorno¹⁷, um tipo de experiência estética com a linguagem cinematográfica, que, até certo ponto, se aproximaria da experiência com a arte. Sem desconsiderar o caráter paradoxal da linguagem cinematográfica e sua integração ao circuito dos bens consumíveis da indústria cultural, Adorno, em um ensaio escrito na década de 1960, considera a possibilidade de que o cinema possa, de alguma forma, se autonomizar desse sistema e proporcionar ao espectador um tipo de experiência subjetiva que escapa à identificação e à integração:

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar de sua origem tecnológica, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. A uma pessoa que, por exemplo, depois de um ano na cidade, permanecer por várias semanas de inteiro repouso numa região montanhosa, pode ocorrer que, no sono ou no devaneio, coloridas imagens da paisagem passem agradavelmente à sua frente ou através dele. Mas elas não se sucedem de modo continuado, uma após as outras; elas têm um intervalo em seu transcurso, como na lanterna mágica da infância. A essa parada no movimento é que as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à escrita: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos individuais. [...] O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência. O meio técnico *par excellence* é profundamente aparentado com a beleza natural¹⁸.

Ao relacionar a beleza natural ao meio técnico cinematográfico, Adorno aposta na possibilidade de que o cinema resgate, de forma artificial, um tipo de experiência que remete à dimensão da experiência com o belo natural. Segundo Takemine¹⁹, as imagens cinematográficas teriam, nessa circunstância, a potencialidade de permitir “[...] experiências não somente para aquele que sonha, mas também reavivar as experiências da infância”. Adorno exemplifica tal questão quando narra a experiência de uma pessoa que, depois de passar

17 1994, p. 100.

18 Adorno (1994, p. 102).

19 2014, p. 146.

algum tempo em inteiro repouso em uma região montanhosa, por meio do sonho ou do devaneio acessa as coloridas imagens dessa paisagem.

Loureiro²⁰ aponta que Adorno, ao utilizar esse exemplo, sugere que a estética cinematográfica pode também recorrer ao espectador, que, na momentânea *lacuna* entre as imagens, se utiliza de sua sensibilidade visual para efetivar um tipo de *experiência subjetiva*. Essa possibilidade é correlata à mediação da técnica cinematográfica que, dentro dos limites particulares do próprio meio, pode vir a emancipar-se de seu caráter extrínseco e mercadológico, recobrando a relação entre forma estética e conteúdo e integrando a esfera daquilo que Adorno nomeará de *antifilme*²¹. Neste, encontramos a linha demarcatória entre uma densa experiência e a possibilidade de uma compreensão acerca dos mecanismos engendrados no seio da indústria cultural.

A experiência do espectador de cinema, dentro desse escopo, poderia se aproximar, considerando as devidas mediações, daquilo que se espera da experiência estética com a arte: uma experiência de entendimento e sensibilidade, mediada pela reflexão crítico-filosófica e enigmática, na qual se pode completar o potencial estético do filme assistido por meio da coparticipação. Nesse sentido, o exercício da fantasia e da imaginação se tornariam o substrato da experiência do espectador: como compensação do princípio de realidade²², a imaginação consiste em uma forma de consciência diferencial, que se articula à memória e escapa ao princípio de realidade demarcado pela reificação e pela racionalidade instrumental. Haveria, nessa perspectiva, formas de fantasia que escapam ao imperialismo da consciência operado pelos filmes produzidos no circuito *mainstream*.

O exercício da fantasia e da imaginação seriam, portanto, uma via de resistência ao que nos é imputado – resistência que, por seu próprio caráter, implica um processo formativo apto a causar fissuras na educação da sensibilidade promovida no seio da indústria cultural – em outras palavras, um processo formativo de *reeducação do olhar*. Se, por um lado, Horkheimer e Adorno afirmam que o cinema se ocupa de tolher possíveis resistências e de legitimar a integração, um projeto de reeducação das sensibilidades entraria em cena justamente para tensionar esse domínio, por meio de uma proposta formativa que vise ampliar a experiência com cinematografias que escapem ao circuito hollywoodiano, em sua identidade, para que os espectadores se abram à diferença; que preze pelo exercício crítico-filosófico em torno da relação entre forma e conteúdo da linguagem cinematográfica; que abra espaço para a autorreflexão crítica acerca da própria relação estabelecida com os produtos da indústria cultural; em suma, uma proposta formativa que vise o encorajamento do potencial imaginativo que dá condições para que os indivíduos se relacionem com o cinema a partir do vínculo entre entendimento e sensibilidade.

Evidentemente, lançar mão de um projeto formativo de reeducação do olhar implica reconhecer a necessidade de que a linguagem cinematográfica se aproxime da escola por outras vias, que não aquelas associadas à transformação dos filmes em mediação didática dos conteúdos programáticos ou entretenimento irrefletido. A reeducação do olhar prescinde de experiência

20 2006, p. 124.

21 Termo utilizado por Adorno (1994) para caracterizar a constelação filmica criativa e radical de novos elementos estéticos que, porventura, poderiam tornar-se uma possibilidade frente à hegemonia hollywoodiana. Para tanto, a linguagem do cinema *mainstream* deve ser colocada em xeque por uma estética moderna radical, que virá reforçar a possibilidade de que o filme seja inserido no âmbito da arte. Para Adorno, essa estética se corporifica no antifilme, meio por qual os aspectos da relação entre forma e conteúdo poderão ser recobrados. Como destaca Loureiro (2006): “[...] o antifilme apresentaria categorias estéticas vinculadas ao caráter ensaístico, à utilização de materiais diversos, ao rompimento com a narrativa linear, às colagens, à montagem e ao corte que se tornam visíveis, de modo a ocasionar um rompimento no fluxo imagético *mainstream* com o qual o espectador está habituado”.

22 Marcuse (1975); Kluge (1988).

crítico-filosófica, intersubjetiva, mediada. Que viabilidade teria esse processo formativo nos modelos escolares hegemônicos, nos quais a racionalidade instrumental e a semiformação estética são socializadas nas mais diversas práticas pedagógicas?

3. NOTAS EM TORNO DE UMA PEDAGOGIA NEGATIVA DO CINEMA

Seria ilusório, no âmbito da racionalidade instrumental, apontar saídas conciliatórias, visto que estas implicam a manutenção da adequação e do *status quo*. A negatividade, nesse sentido, se coloca como saída: resistir à realidade alienada implica enveredar-se na reflexão negativa – que, ao contrário de caminhar em direção à conciliação e à identidade, ressalta as tensões e as contradições em direção à construção de algo novo. É nesse sentido que Pucci, Almeida e Lastória²³ indicam que uma educação orientada por e para uma visão crítica da sociedade deve passar pelo crivo da crítica imanente para converter-se em uma *pedagogia negativa*.

Gruschka²⁴ nos apresenta sua acepção de pedagogia negativa afirmando que esta pode ser concebida como *Esclarecimento*²⁵. Seu compromisso, nesses termos, consistiria na denúncia daquilo que é falso na pedagogia e na orientação para a emancipação. Em suma, o ideal de uma pedagogia negativa exprime a real possibilidade de uma práxis formativa direcionada à autonomia: uma práxis que não se deixa cair nas malhas dos “negócios pedagógicos”, por meio dos quais a indústria cultural e a racionalidade instrumental se infiltram nas mais diversas práticas escolares.

Dentro dessa perspectiva, almeja-se o fomento da autonomia por meio de um tipo de mediação pedagógica que, ao contrário de bloquear a experiência com os objetos, a favorece. Aprender e experienciar a realidade é um processo que exige mediação, visto que as novas gerações, ao se depararem com novos elementos culturais, precisam de algum modo serem inseridas no âmbito social. No âmbito da educação, é essa a função do professor, que, juntamente com os alunos e com o conteúdo, se coloca em uma relação dialética que se efetiva por meio das experiências realizadas ao longo do processo educativo²⁶.

Tais questões ganham espaço e se tornam norte ao lançarmos a hipótese de uma pedagogia negativa do cinema que deseja se fazer crítica à pedagogia do cinema já efetivada pela escola, que se ocupa da transformação da linguagem cinematográfica em recurso didático. Dentro de suas especificidades, as aspirações em torno de uma pedagogia negativa do cinema, afinada a um projeto de reeducação do olhar e à experiência estética, devem orientar-se não apenas por uma reconfiguração didática orientada à facilitar a ocorrência da experiência, mas pela intenção de promover uma crise na formação do gosto e da sensibilidade operada pelos produtos fílmicos *mainstream* da indústria cultural, abrindo espaço, dessa forma, para a autorreflexão crítica e para o exercício da imaginação e da fantasia.

23 2009, p. 7

24 2010, p. 140

25 Esclarecimento que, como processo dialético e contraditório, permanece em suspensão frente à barbárie.

26 Gruschka, 2009

É mister que as premissas da negação determinada das formas de apropriação do cinema na escola e da orientação para uma formação direcionada à reeducação do olhar são tomadas como pressuposto para nosso constructo hipotético acerca da pedagogia negativa do cinema. Todavia, tais premissas nos deixam os seguintes questionamentos: a escola deve se ocupar do ensino, propriamente dito, da linguagem cinematográfica – suas técnicas, sua historicidade, suas camadas de significado? Seria possível fazê-lo de maneira negativa? A experiência estética com os filmes, em si, e o exercício da fantasia, podem se tornar campos de conhecimento escolarizado? Estes devem ser entendidos da mesma forma que os conteúdos sistematizados? E como dar corpo a esse processo sem desconsiderar a formação estética, associada ao cinema, já consolidada no âmbito da formação cultural e reforçada pelas práticas escolares?

Tomemos como ponto de partida para a ampliação das reflexões que tangem tais questionamentos a pedagogia do cinema efetivada pela escola. A apropriação dos filmes como recurso didático e ilustrativo ou entretenimento, ao dar vazão a sua pretensão didatizante, afasta os indivíduos de uma formação para a experiência estética, para o exercício da fantasia ou para a reeducação do olhar, por ser orientada pela e para a indústria cultural. A tensão imanente ao sentido formativo do cinema, desse modo, é esgarçada em direção à adaptação ao modelo do consumo e da distração. Nesse sentido, a pedagogia do cinema efetivada pela escola se *omite* da intencionalidade de se apropriar ou tematizar de forma aprofundada a linguagem cinematográfica como objeto de estudo ou conteúdo propriamente dito. Tem-se um tipo de apropriação da linguagem cinematográfica que, por seu turno, se sobrepõe à experiência com o objeto fílmico – levando em conta que tal experiência, no presente contexto, seria pautada por prolongamentos reflexivos articulados à reflexão crítico-filosófica e ao exercício da fantasia no âmbito das contradições imanentes ao meio fílmico.

Uma *pedagogia negativa do cinema como crítica da pedagogia do cinema efetivada pela escola*²⁷ pressupõe uma alteração na posição atribuída à linguagem cinematográfica que, de pano de fundo para outros conteúdos ou distração irrefletida, deve ser tomada como conteúdo passível de um trabalho pedagógico sério, crítico e comprometido – o que, logo de cara, implica em uma renúncia à didatização dos filmes. Ensinar sobre cinema na escola, então, viria à tona como via para a construção de um campo de conhecimento associado à linguagem cinematográfica. Contudo, não se trata de um ensino no sentido *positivado*, ou, como coloca Adorno²⁸, um ensino pautado por progressos lineares, por um passo a passo que permitirá aos indivíduos em formação tornarem-se *experts* nos conteúdos associados à produção cinematográfica.

Isso não significa que os saberes associados à linguagem cinematográfica e à técnica de produção fílmica – no que diz respeito à estética, à historicidade e às suas diversas camadas de significado – devam ser desconsiderados. As condições para uma relação autônoma e crítica com o aparato cinematográfico passam também por essas mediações – levando em conta a associação entre

27 Uma alusão ao artigo de Gruschka (2009) intitulado *Pedagogia Negativa como Crítica da Pedagogia*.

28 2008.

entendimento e sensibilidade. Os enigmas presentes nos filmes perpassam a relação entre forma e conteúdo, a técnica e a construção das narrativas fílmicas.

Se a pedagogia do cinema efetivada pela escola desconsidera a posição do cinema e suas contradições, deixando de lado tais aspectos que são elementares à formação para a experiência estética com a linguagem cinematográfica, é, também, tarefa de uma pedagogia negativa buscar espaço no âmbito escolar para o ensino daquilo que permitirá uma experiência profunda com os filmes: um ensino que não deixe de lado a intenção de apresentar e discutir os momentos da produção e da técnica cinematográfica que, em larga medida, tornam-se basilares para o acesso aos enigmas e para a compreensão da relação entre forma e conteúdo.

Embora esse momento associado à instrução acerca das técnicas cinematográficas seja elementar à construção de um corpus que dialogue com o processo formativo em questão, permanecer nesse âmbito seria um problema, uma vez que a experiência estética com a linguagem cinematográfica e a reeducação do olhar não se restringem unicamente a uma aprendizagem associada à técnica. Quando apontamos o sentido formativo associado à dialética entre experiência e reeducação da sensibilidade, referimo-nos ao exercício da fantasia, da imaginação e das capacidades crítico-visuais.

Lançamos mão da hipótese de que o momento da negatividade reside na intenção de suscitar a reflexão filosófica que pode vir a permitir que os indivíduos escavem as camadas de significado que constituem os filmes. Isso ocorreria por meio do profundo contato entre sujeito e objeto – no caso, o objeto fílmico como arquétipo particular que expressa a linguagem cinematográfica –, da aproximação entre sujeito e enigma, da compreensão da relação entre forma e conteúdo. Em outros termos, a hipótese funda-se na possibilidade de que os indivíduos participem do filme como *autores*²⁹, por meio de sua interpretação e de seus prolongamentos reflexivos, de modo que os filmes sejam reconstruídos, pela via da fantasia e da imaginação, de maneira intersubjetiva.

Tal processo pedagógico seria inviável se a mediação entre sujeito e objeto fílmico decorresse de maneira totalitária, ou mesmo se a lógica do filtro facilitador da didática fosse tomada como referência. Mais do que respostas, apontar o caminho e dar espaço para que os indivíduos realizem suas próprias experiências com o filme, encorajando o exercício de faculdades como a imaginação e a fantasia. Não se espera que o professor se omita de seu papel de mediador entre indivíduo e objeto, ou mesmo que a didática concernente à pedagogia negativa do cinema seja concebida como autoeducação. Tal mediação é elementar para um processo que visa construir condições para que os indivíduos possam vir a realizar a experiência estética com o cinema de maneira autônoma, tomando como ponto de partida, para tanto, a reeducação do olhar pela via do exercício das faculdades imaginativas. O processo em questão, ao negativar-se, tem na premissa do *ensinar sem ensinar* sua razão de ser, que recobra uma relação *sui generis* entre a forma de ensino e o conteúdo fílmico em questão.

29 Kluge (1988).

A experiência estética com o cinema e a reeducação do olhar, na escola, devem se fazer um campo de conhecimento específico – mas que, pela própria constituição do objeto fílmico, não podem ser entendidos como um campo que se assemelha àquele dos conteúdos escolares já sistematizados por envolver uma formação prévia: a recepção fílmica segundo a marca da distração pode ser entendida como pano de fundo de uma semiformação do gosto já consolidada, esta que pode representar uma resistência à proposição formativa e didática em questão. Indivíduos que se julgam competentes para assistir, para escolher entre a miríade de produtos similares, para opinar sobre e julgar a qualidade dos objetos fílmicos segundo os critérios de veiculação modelados pela própria indústria, entendem-se como indivíduos supostamente qualificados na consecução de seus papéis de espectadores. Em outras palavras, seria essa a *competência do amador*: aquele que gosta do que vê, mas resiste à reflexão sobre as contradições imanentes que permeiam o cinema e à aproximação com o não-idêntico.

Essa questão se traduz em uma preocupação de uma pedagogia negativa do cinema por entendermos, na esteira de Gruschka³⁰, que ensinar implica dar algo novo ao estudante, ultrapassando formas prévias e não sistematizadas de conhecimento: um encontro com o novo conhecimento que, segundo o mesmo autor, deve suceder a partir de uma *crise*. Gruschka aponta que a compreensão contém um duplo sentido: ao mesmo tempo em que está associada ao acesso aos contextos centrais de conteúdos variados, ela depende de pressupostos subjetivos que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e, posteriormente, sua apropriação.

Esse encontro não pode ser demarcado pelos mesmos padrões de recepção já consolidados. Ao mesmo tempo em que ocorre a aproximação com aquilo que é desconhecido – o que poderia ser entendido, nos termos de Horkheimer e Adorno, como um *movimento tateante* –, deve-se abrir espaço para um tipo de compreensão que vá além da dimensão aparente. Chegar àquilo que não entendeu implica uma desmobilização que, por seu próprio caráter, não é imune à frustração, à crise, à não compreensão. A crise como elemento gerador da compreensão, na tese de Gruschka³¹, se coaduna com a perspectiva de que a reflexão crítica se faz necessária a uma relação profunda com os objetos de conhecimento – uma relação que, ao contrário de ser demarcada pelo entendimento do melhor caminho a seguir para atingir objetivos, caminha em direção a uma compreensão aprofundada do objeto, que permitirá que alunos, de maneira autônoma, escavem aquilo que há por trás do mesmo.

Em outro sentido, Gruschka aponta que a crise é favorável, também, quando ocorre no momento da recepção de algo novo, visto que, a partir dela, possivelmente ocorra uma ruptura com as antigas formas de relação com o objeto, que permite que os indivíduos se abram ao novo pela via da curiosidade – tomada como ponto de partida para uma nova forma de compreensão:

É uma enorme irritação quando se reconhece que aquilo que você achava ser vermelho ou verde, na realidade não é vermelho nem verde, somente parece sê-lo através dos nossos olhos. Do contrário, o cumprimento da onda de luz desvanece

30 2014, p. 23.

31 2014, p. 23.

e se torna uma abstração. Tais irritações podem fazer surgir curiosidade em direção a uma compreensão mais ampla³².

A concepção de crise nos parece ser significativa para a ampliação dos sentidos de uma pedagogia negativa do cinema, especialmente no que tange à relação entre a semiformação estética já consolidada pela indústria cultural e a reeducação do olhar. Embora não estejamos abordando a relação entre os indivíduos e o cinema pela via da compreensão ou da aprendizagem – ao passo que a linguagem cinematográfica se distancia do modelo de abordagem dos conteúdos escolares sistematizados –, mas sim por meio da aceção da experiência estética, entendemos que o momento da crise, tal qual postulado por Gruschka, também é válido para aquilo que se aspira em relação à pedagogia negativa do cinema.

Lançar mão da crise que demarca a ruptura entre o antigo conhecimento e o novo implica tensionar a atenção que os indivíduos em formação dão à própria relação já consolidada com o cinema, demarcada pela vivência³³ e pela distração, para que esta dê lugar à experiência estética. A semiformação estética promovida pela indústria cultural, nesse sentido, carece de ser desmobilizada, colocada em cheque, de modo que já não sirva mais como parâmetro aos indivíduos frente à proposição de um novo tipo de relação com o cinema, demarcada pela reflexão crítico-filosófica.

Não se trata de um processo de compreensão, especificamente, mas sim da intenção de causar uma ruptura mediada pela autorreflexão crítica acerca do tipo de relação já estabelecida com os produtos da indústria cultural³⁴, de maneira geral, e com os filmes, de modo específico. Levá-los a questionar: *por que minhas preferências se dão em determinada direção? Como meu gosto é construído? Por que recuso aquilo que é diferente?* Tais questões não são aprofundadas sem que se passe por um tipo de desencantamento ou crise. Vê-se nesse tipo de questionamento, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a compreensão da própria formação já consolidada e uma chave para uma possível abertura ao comportamento antifílmico.

A escola, em seu processo de didatização e facilitação dos conteúdos, busca minimizar as crises que levam à compreensão profunda – o que ocasiona um entendimento aparente que se pauta na reprodução das informações e dos meios transmitidos. Essa tentativa de apontar os caminhos mais fáceis e rápidos torna-se uma espécie de bloqueio para a crise elementar à compreensão dos conteúdos³⁵. Da mesma forma, a crise que toca a relação construída e previamente estabelecida com a linguagem cinematográfica não deve ser minimizada: ela deve ser, didaticamente, tomada como parte do processo de reeducação do olhar.

Em termos pedagógicos, isto significaria abrir espaço para a construção de narrativas ensaísticas em sala de aula, a partir do contato com linguagens cinematográficas diversas. Caberia estimular o envolvimento com estas, de modo que estudantes e professores possam expor suas emoções e sensações por meio de um posicionamento ativo que estremeça as habituais formas de recepção fílmica

32 Gruschka, 2014, p. 20.

33 A vivência remete à fugacidade, à efemeridade, à ausência de vínculo com a memória e à prevalência do aqui e agora – expressando, desse modo, o rompimento com os processos de continuidade necessários ao profundo contato com os objetos culturais.

34 No caso do cinema produzido no seio da indústria cultural, segundo Horkheimer e Adorno, tem-se a seriação de produtos que se fazem predominantemente idênticos, orientados à captura da sensibilidade de seus espectadores.

35 Gruschka (2014).

demarcadas pelo entretenimento, transformando o ato de assistir em uma experiência intersubjetiva – ou, em outros termos, em uma *narrativa da recepção*.

Tal narrativa não se configura de maneira linear, ou mesmo explicativa: ela se reconfigura constantemente, na medida em que o filme exibido na tela se desenvolve, e, nesse movimento, sugere novas questões e novos argumentos ao espectador. Ela se reconfigura, também, devido ao próprio processo intersubjetivo que decorre da exibição no espaço da sala de aula, que pode vir a ocorrer por meio da *cooperação*³⁶. Ao mesmo tempo em que tal narrativa carrega certa dose de fugacidade, ela é parte de uma experiência, até certo ponto, ensaística: “[...] toda obra de arte se apresenta à experiência como um ensaio, e não como um sistema, a obra ensaia um dizer e o contemplador ensaia um escutar³⁷”. Nesse movimento, a liberdade do pensamento e da interpretação visual e verbal subsidia o exercício de experimentação que se corporifica na narrativa, despontando como uma espécie de lacuna que se expande, um entreato que atua *por trás*, e, precisamente por isso, escapa às demandas institucionais vinculadas à racionalidade instrumental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se constitui como espaço ambíguo e contraditório. Ao mesmo tempo em que se faz *locus* da reprodução da reificação, que está imersa nas determinações político-sociais que alheiam ao máximo as possibilidades formativas, ela resguarda possibilidades, ainda que ínfimas, de emancipação. Dentro dessa estrutura, o cinema, quando de seu uso habitual, é cooptado pela lógica instrumental ao ser tomado como recurso didático e entretenimento, coadunando-se, desse modo, ao bloqueio das possibilidades da experiência e da reeducação do olhar.

Quando lançamos mão de uma pedagogia negativa do cinema, afirmamos que esta pode vir a ocupar o espaço de uma lacuna em meio aos modelos escolares hegemônicos, por compreendermos que sua integração aos parâmetros institucionais já delimitados poderia, facilmente, cooptá-la em direção à instrumentalização, em direção à atribuição de fins extrínsecos como as avaliações internas e externas, que atribuiriam à experiência com a linguagem cinematográfica um valor quantificável. Nesse sentido, ao manter-se à margem, ao não se fixar em outro lugar que não nas brechas que despontam em meio à organização escolar, a negatividade da experiência poderia manter-se, até certo ponto, como um momento de liberdade – ou, em outros termos, poderiam tensionar a lógica escolar, internamente, sem integrar-se totalmente a ela. Um “[...] paradoxo entre ser parte da escola e sua radical autonomia em relação ao universo da educação³⁸”.

Nesse sentido, tal pedagogia se integraria à escola, e, ao mesmo tempo, daria liberdade para a criação de formas de reflexão alternativas. Como uma espécie de *entreato*, que desponta como local de descontinuidade, aberto a temporalidades alternativas; em suma, local que coloca em suspensão, ainda que momentaneamente, os imperativos instrumentais que se interpõem à experiência.

36 Kluge (1988).

37 Schaefer (2012, p. 308).

38 Migliorin e Pipano (2019, p. 60).

Enquanto a sala de aula, como uma espécie de “espetáculo central”, se mantém imersa nas determinações oficiais da racionalidade instrumental, atravessada pela mercantilização e pelo pragmatismo das práticas pedagógicas, o entreato, em sua relativa liberdade – integrado à escola e, ao mesmo tempo, a parte dela –, se apresenta como tempo e espaço em que a não-identidade se torna possibilidade e promessa.

No sentido dessas colocações, o ideal de uma pedagogia negativa desloca-se para o lugar de uma *utopia negativa*, como dimensão que se mantém “[...] sempre parcial, relativa, temporária e perigosa³⁹”, e que, no âmbito de nossas reflexões associadas ao cinema, desafia a lógica escolar interna por meio da crítica e da experiência estética e filosófica. Como um compromisso ético e político, as utopias negativas guardam certa possibilidade de realização como reflexão crítica que se constrói como uma espécie de contraeducação – que, por seu caráter, se coloca como alternativa à semiformação socializada, à racionalidade instrumental e à lógica capitalista. Ao mesmo tempo em que se mantém como horizonte significativo, infere possibilidades reais de resistência. Liberta-se da crença ingênua e impõe um desafio ao pensamento que, ao reconhecer sua fragilidade e limitação, pode se abrir a essa “[...] primeira manifestação de resistência à reificação, ao *continuum*, ao insignificante e à hegemonia do *status quo*⁴⁰”.

Em suma, a grande questão que se coloca diante dessa exposição diz respeito não apenas ao compromisso ético que se impõe a esse projeto formativo de reeducação do olhar, mas também à compreensão de que a própria sensibilidade está inserida em um campo de disputas, enleada pelos tensionamentos associados à adaptação e à autonomia, à integração e ao esforço da diferenciação, à experiência e ao consumo irrefletido, ao conformismo e à autorreflexão crítica, em suma, à educação e à reeducação da sensibilidade. No limite, isso significa que “[...] a proposição hodierna de uma educação sensível permanece entre os dilemas da civilização engendrados historicamente por meio do binômio *cultura/barbárie*⁴¹”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Notas sobre o filme. *In*: ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 100-104. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 2011

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDWELL, David. **The Way Hollywood tells it: story and style in modern movies**. California: University of California, 1985.

39 Gur-Ze'ev (2010, p. 13).

40 Gur-Ze'ev (2010, p. 21).

41 Lastória (2020, p. 299).

CATELLI, Rosana Elisa. Roquette-Pinto e a Comunicação: registro, visualização e internalização da cultura. **Revista Brasileira de História da Mídia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 145-155, 2013. <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.2120133893>

CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 9788573029635 (enc.) Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (orgs.) **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 137-161.

GRUSCHKA, Andreas. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: a escola e a sala de aula. **Constelaciones – Revista de Teoria Crítica**, Madrid, n. 6, p. 3-31, 2014.

GUR-ZE'EV, Ilan. A formação (Bildung) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna. In: PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009. p. 11-35.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “O que é o esclarecimento”. In: KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução: Arthur Mourão. Lisboa: Ed. 70, 1987. p. 179-189 X-X.

KLUGE, Alexander. On film and the public sphere. **New German Critique**, Nova York, n. 24/25, Special Double Issue on New German Cinema, p. 206-220, 1988. DOI: <https://doi.org/10.2307/488051>

LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. **Diferentes perspectivas sobre uma educação estética na atualidade**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 297-313, 2020.

LOUREIRO, Robson. **Considerações sobre o cinema na Teoria Crítica. Adorno e Kluge: um diálogo possível**. Piracicaba: Impulso, 2005. p. 123-134.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PERES, Helga Caroline. **Entre choques, cortes e fissuras – a (semi)formação estética**: uma análise crítica da apropriação de filmes na educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

PIPANO, Isaac; MIGLIORIN, Cezar. **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

PUCCI, Bruno. **Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação**. *Revista Comunicações*, [s. l], v.7, n.1, p. 34-39, Jun. 2015.

SCHAEFER, S. **A teoria estética em Adorno**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012 (tese de doutorado).

TAKEMINE, Yoshikazu. A emancipação das imagens fílmicas: montagem em Theodor W. Adorno e Alexander Kluge. *In*: FRANCO, Roberto; PUCCI, Bruno; GOMES, Luiz Roberto (orgs.) **Teoria Crítica na Era Digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014. p. 141-151.

XAVIER, Ismael. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2008.

