



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Douglas Bento Bezerra

**Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos
afetos**

Brasília,
2024

Douglas Bento Bezerra

Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília,

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB574v Bezerra, Douglas Bento
Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos / Douglas Bento Bezerra; orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. -- Brasília, 2024.
219 p.

Dissertação(Doutorado em Administração) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. vivência; . 2. educação; . 3. cinema; . 4. afetos; . 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Pederiva, Patrícia Lima Martins , orient. II. Título.

Douglas Bento Bezerra

Vivências estéticas com o cinema: educação e desenvolvimento dos afetos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Defesa pública em: 29 de novembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (PPGE-UnB)

Professor Dr. Murilo Silva Rezende (Centro Universitário de Brasília – CEUB)

Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (FE-UnB)

Professora Dra. Andrea Cristina Versuti (PPGE-UnB)

Brasília,

2024

À memória de Seu Francisco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o amadurecimento intelectual deste trabalho, mas, especialmente, a quem participou de sua elaboração afetiva.

Agradeço à Dona Rainha, minha mãe, pela sua luta, dedicação e cuidado. Seu Francisco se orgulharia de nós. À minha companheira, Emília, por me ensinar sobre o amor e outras coisas. Obrigado também pelas revisões e pela disposição em conversar sobre o “Vig”.

Agradeço aos meus irmãos Vinícius e Dandan por sempre sustentarem uma rede de apoio com nós bem atados, assim como toda a nossa família. Ao Davi, meu enteado, por me lembrar dos meus 20 e poucos anos.

Agradeço à minha orientadora por abrir a porta de uma academia mais humana, acolhedora e libertadora. Ao meu querido grupo de pesquisa, GEPPE¹: Dai², Vivi³, Elis⁴, Lê⁵, Carol⁶, Iara⁷, Angélica⁸ e Guto⁹ vocês me mostraram a potência e a responsabilidade dos afetos alegres. Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE). À professora, amiga, cunhada, Émile Cardoso Andrade por me mostrar que estudar é prazeroso. Aos meus amigos de longa data, cujo bem-querer vence as distâncias. Élvio, Cris, Marcelo, Douglas e Aninha.

Por fim, agradeço a todos os meus colegas de profissão e aos milhares de estudantes que encontrei pelo caminho.

Ninguém faz nada sozinho!

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2750473176537120

² Daiane Aparecida Araújo de Oliveira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4039821448385654>.

³ Viviane Vieira Alves de Melo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9943858828306274>

⁴ Elisângela Moreira Peraci. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6222394570390060>

⁵ Leandro José de Carvalho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7519572900605453>

⁶ Carolina de Souza Freire. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8442030794039656>

⁷ Iara Txai Pimentel de Souza. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5600414505698997>

⁸ Angélica Bimbato, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁹ Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0248255255152990>

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar as vivências estéticas de uma criança em relação ao cinema do seu pai, entre os anos de 1994 e 1995. Para isso, tem-se como método a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e a unidade de vivência como caminho metodológico. Tratando-se de um trabalho investigativo também sobre o passado, as ferramentas metodológicas são as memórias, construídas por meio de fotografias, filmagens em VHS e o relato das pessoas que, de uma forma ou de outra, participaram destes momentos. Este material nos servirá para acessar as vivências de Bento com o cinema de Seu Francisco. Assim, investigamos as potencialidades democrática e emancipadora do cinema, como desestabilizador do modelo hierárquico tradicional de ensino, proporcionando um ambiente onde as crianças têm a liberdade para criarem e se expressarem, desenvolvendo sua unidade intelecto-afetiva. Como tática educativa para a apropriação da arte cinematográfica pelas crianças, propomos a transmidiação. Espera-se, por meio da pesquisa, compreender como a arte do cinema tem condições de possibilitar o acesso às emoções, e ser o catalisador para a educação e o desenvolvimento dos afetos.

Palavras-chave: vivência; educação; cinema; afetos; Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

The research investigates a child's aesthetic experiences concerning his father's cinema, between 1994 and 1995. To achieve this, Vygotsky's Historical-Cultural Theory is used as a method, and the unity of experience is used as a methodological path. Since this is also an investigative work about the past, the methodological tools are memories, constructed through photographs, VHS footage, and the accounts of people who participated in these moments in one way or another. This material will help us access Bento's experiences with Seu Francisco's cinema. Thus, we investigate the democratic and emancipatory potential of cinema, as a destabilizer of the traditional hierarchical teaching model, providing an environment where children have the freedom to create and express themselves, developing their intellectual-affective unity. As an educational strategy for children to appropriate cinematographic art, we propose trans-mediation. Through research, we want to understand how the art of cinema can enable access to emotions and be a catalyst for education and the development of affection.

Keywords: experience; education; cinema; affections; Historical-Cultural Theory

Lista de figuras

Figura 1 - Esquema sobre o mecanismo da vivência e das funções psíquicas superiores.....	50
Figura 2 - Vivência: menor unidade pessoa-meio	53
Figura 3 - Vivência A (Bento-Seu Francisco).....	58
Figura 4 - Vivência B (Bento-cinema).....	59
Figura 5 - Vivência C (Bento-Família)	59
Figura 6 - Vivência D (Pesquisador-Cinema de Seu Francisco)	59
Figura 7 - Estrutura Artística.....	71
Figura 8 - Esquema da Vivência Estética.....	72
Figura 9 - Esquema resumo das 4 situações vivenciais da análise	118

Lista de vídeos

Cena 1 - Planos Gerais do clube CTC, Caldas Novas-GO. 26 a 28 jul. 1995.	133
Cena 2 - Escultora Irene Nunes. Caldas Novas-GO, 26 jul. 1995.....	136
Cena 3 - Pintora. Caldas Novas-GO, 27 jul. 1995.....	139
Cena 4 - Oração de Seu Francisco. Caldas Novas-GO, 27 jul. 1995.....	142
Cena 5 - Homem-câmera.....	151
Cena 6 - Aprendendo a filmar.....	158
Cena 7 - Os afetos	166

Lista de abreviações

Dr./Dra. – doutor/doutora

TV – televisão

Lista de siglas

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DVD - *Digital Versatile Disc*

FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa de Práticas Educativas

HD – *Hard Disc* ou Disco Rígido

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

VCR - *Video Cassette Recorder*

VHS - *Video Home System* ou Sistema Doméstico de Vídeo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Vamos em frente, de volta a Vigotski.....	16
1.2. Memorial	20
1.3. Transgressões científicas em narrar o que se vive.....	27
2. QUESTÃO DE MÉTODO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.1. Como cheguei em Vigotski	32
2.1.1. Das Geografias à THC.....	34
2.2. As unidades dialéticas	45
2.3. Vivência: conceito metodológico.....	52
2.4. Criação de memórias: emoção e fantasia.....	60
2.5. Vivência estética	68
2.6. Psicologia da arte: método de análise da vivência estética	73
2.7. Educação e desenvolvimento dos afetos	79
3. VIVÊNCIAS ESTÉTICAS EM CINEMA.....	90
3.1. Cinema em Sala: autonarrativa de um professor.....	90
3.2. Vigotski e o cinema.....	102
3.3. Metodologia: tratamento de fonte e resultados.....	112
3.4. A arte do cinema de Seu Francisco	121
3.4.1. Um breve histórico de Seu Francisco	125
3.5. As cenas	128
3.5.1. Cena 1: Planos Gerais.....	132
3.5.2. Cena 2: Escultora	136
3.5.3. Cena 3: Pintora.....	138
3.5.4. Cena 4: Oração	142
3.5.5. Cena 5: Homem-câmera.....	151

3.5.6. Cena 6: Aprendendo a filmar	158
3.5.7. Cena 7: Os afetos	166
4. A ARTE DO CINEMA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	171
4.1. Educação em cinema	171
4.2. Digitalização do embrutecimento.....	182
4.3. Transmídiação como tática educativa em cinema	185
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
6. REFERÊNCIAS	202
6.1. Filmografia.....	208
7. ANEXOS.....	211
8. APÊNDICES.....	214

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar as potencialidades do cinema na educação e no desenvolvimento dos afetos, a partir do conceito vigotskiano de vivência. Para tanto, nos propomos a refletir sobre a arte do cinema como constituinte dos espaços educativos, com a intenção de possibilitar as vivências das crianças com o cinema, especialmente a partir da potência dos afetos. Entendemos, à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), que os processos educativos devem estar ancorados na unidade afeto-intelectiva, e que a arte é a mais potente invenção humana para a vivência de emoções e sentimentos não cotidianos. Portanto, é fundamental para uma educação que possibilite o desenvolvimento dos afetos.

Nesta dissertação, investigaremos a vivência de uma criança (Bento) que viveu a arte do cinema entre os 1994 e 1995 a partir das filmagens de seu pai. À época, ela estava entre os 7 e os 8 anos de idade, por isso, fizemos também uma pesquisa orientada pela dinâmica das memórias, que nos dão vestígios da função que o cinema exerceu no processo de desenvolvimento afetivo dessa criança – atualmente com 37 anos.

Essa será a base para refletirmos sobre a relação de Bento com as técnicas e equipamentos do audiovisual, a nossa ferramenta metodológica de análise. Assim, poderemos investigar as vivências em cinema, e as potencialidades do cinema na educação e no desenvolvimento dos afetos.

Não é cedo para dizer que o conceito de vivência será central nesta pesquisa, por isso, quando utilizamos expressões derivadas desta palavra estamos nos referindo a *pereživânie*¹⁰. Esse é o termo russo usado por Vigotski¹¹ em seus trabalhos para se referir a menor unidade da relação entre a pessoa e o meio (Vigotski, 2018b).

Por esse motivo, algumas colocações narrativas desta dissertação estarão conjugadas na primeira pessoa, ora do plural, ora do singular. Usaremos a primeira pessoa do plural não só como recurso retórico, mas também como posicionamento político, reconhecendo que este trabalho,

¹⁰ Conceito que será profundado ao longo da dissertação.

¹¹ Dentre todas as variações da grafia do nome do autor, escolhemos a que mais se aproxima da tradução para a língua portuguesa. Em algumas referências, o nome do autor é escrito de acordo com traduções em outros idiomas, como Vygotski ou Vygotsky.

apesar de ter sido inteiramente escrito por mim, teve a participação e colaboração de dezenas de pessoas, muitas delas anônimas, inclusive. Acreditamos que nenhum pesquisador conclui seus trabalhos partindo do zero, sem que ninguém anterior ou contemporâneo possa ter contribuído de alguma maneira para seus processos e resultados. Por isso, o “nós” é inominável, mas não por isso deixa de ser a origem deste trabalho, que foi atravessado pelo coletivo, pelas afecções das minhas relações cotidianas. Em outras partes da dissertação, utilizo a primeira pessoa do singular, com o propósito de posicionar-me como pesquisador/escritor; mesmo que isso pareça estranho a um trabalho científico, nos arriscaremos em legitimar esta dupla posição ao longo do texto.

Buscamos nitidez teórica sobre o método de análise da THC, especialmente do conceito de vivência, para refletir sobre as potências do cinema enquanto meio para uma educação dos afetos. Ou seja, uma educação que se propõe olhar para o indivíduo como uma unidade complexa que ultrapassa os limites da racionalidade intelectual, e busca pensar sobre a função dos afetos para a constituição da pessoa humana.

Por isso, nos posicionamos politicamente a favor de processos educativos que, além da instrumentalização da arte, possam incluir o cinema como possibilidade para a emancipação dos processos de imaginação e criação das crianças. Em um contexto de consumo midiático e de múltiplas plataformas digitais, entendemos que uma educação em arte, com viés afetivo, é a nossa principal posição política.

Falando em política, reconhecemos outras transgressões desta pesquisa. Escrever um trabalho sobre memória, arte e afeto não atende a uma ciência burocrática, herdeira dos moldes cartesianos e positivistas. Comprometidos com a transgressão a este modelo, apresentamos este trabalho também como uma bandeira, um manifesto, no qual lutamos para a consolidação de uma ciência e de uma academia mais livres. Nesse cenário esperamos que os formatos técnicos dos trabalhos não ocupem a centralidade do esforço, mas sejam ferramentas para a transformação dos seres humanos, em sua dimensão afeto-intelectiva, tanto de quem que escreve, quanto de quem lê.

Dito isso, apresento a estrutura da dissertação: a montagem da minha narrativa. Ainda nesta introdução, falaremos sobre a importância epistemológica em recuperar as leituras da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para pensar sobre os processos educativos atuais, em “1.1. Vamos em frente, de volta à Vigotski”. Logo depois, apresentaremos o “1.2. Memorial” da pesquisa, como uma autonarrativa – gênero que atravessa boa parte deste trabalho. Em seguida, problematizamos algumas arguições sobre a pesquisa, buscando esquadrihar nosso lugar científico e definir com mais clareza nossos pares, em “1.3. Transgressões científicas em narrar o que se vive”.

Considerando a Introdução como o primeiro capítulo da dissertação, passaremos então ao segundo. O segundo capítulo, intitulado “2. Questão de Método: a Teoria Histórico-Cultural”, terá o objetivo de compartilhar o percurso epistemológico que seguimos na pesquisa, buscando definir o método da THC. Começamos o capítulo dizendo “2.1. Como cheguei em Vigotski” e a seguir, apresentamos os princípios fundamentais da teoria para a nossa análise, como em “2.2. Unidades dialéticas”, em “2.3. Vivência: conceito metodológico”, e em “2.4. Criação de memórias: emoção e fantasia”, onde refletimos sobre memória, imaginação, criação, emoção, consciência e inconsciente. No próximo tópico, ocupamo-nos em delimitar o conceito de “2.5. Vivência estética”, e contextualizar esse conceito na “2.6. Psicologia da arte: método de análise da vivência estética. A última sessão do capítulo, “2.7. Educação e desenvolvimento dos afetos”, trataremos a arte como ferramenta das emoções.

No terceiro capítulo, “3. Vivências estéticas em cinema”, apresentamos os resultados da pesquisa e as discussões teóricas que repercutiram deles, de acordo com os conceitos e métodos da teoria na qual nos fundamentamos. Este capítulo é iniciado por outro texto em formato de autonarrativa, em “3.1 Cinema em Sala: autonarrativa de um professor”. Em seguida, demonstramos as aproximações e distanciamentos de Vigotski em relação a arte cinematográfica, em 3.2 “Vigotski e o cinema”. Após isso, faremos a exposição da “3.3. Metodologia: tratamento de fontes e resultados”, para que possamos falar sobre “3.4. A arte do cinema de Seu Francisco. Por fim, em “3.5. As cenas” refletimos sobre trechos de alguns

filmes de Seu Francisco, relacionando-os à teoria vigotskiana e à metodologia da própria pesquisa.

O quarto capítulo, “4. A Arte do Cinema nos Processos Educativos”, apontamos algumas direções possíveis em relação à inclusão do cinema nos ambientes educativos. Em “4.1. Educação em cinema”, criando um diálogo da THC com alguns autores contemporâneos que abordam a arte cinematográfica. Depois, retomamos a problematização sobre os métodos convencionais de educação artística lógico-formal, em “4.2. Digitalização do embrutecimento”. Nessa seção, enfrentamos os princípios de que a arte é uma ferramenta educativa centralizada em seus procedimentos técnicos, cuja finalidade é a produção de um conhecimento intelectualizado e cognitivo. A partir dessa problematização, ancoramos nossos argumentos a favor de uma educação que se relacione com a arte como uma “técnica social dos sentimentos” e “ferramentas das emoções”.

Na seção “4.3. Transmídiação como tática educativa em cinema”, apresentando, enfim, uma proposta para se pensar processos educativos com base na transformação de narrativas artísticas hegemônicas em materiais para a transmídiação – conceito que será definido na seção.

No último capítulo da dissertação, “5. Considerações finais”, apresentamos as conclusões que fomos capazes de elaborar neste momento, além de apontar alguns pontos cegos da pesquisa e, também, algumas lacunas a serem preenchidas por pesquisas futuras.

1.1. Vamos em frente, de volta a Vigotski¹²

Lev. Semionovitch Vigotski (1896-1934) formou-se em Direito em 1918 pela Universidade de Moscou, mas, nesse período, também se aproximou da Literatura e da Filosofia, frequentando algumas aulas na Universidade Popular de Shanyavskii. Ao longo da carreira foi professor, pesquisador e crítico de arte; mas, se destacou com estudos no campo da psicologia.

¹² O título refere-se à uma frase que, segundo Kravtsov e Kratsova (neta de Vigotski), foi proclamada por V. S. Bibler (1918-2000), um historiador e filósofo russo. Kravtsov; Kratsova, 2020, p. 41).

Vigotski foi ligado ao primeiro escalão da Revolução Soviética de outubro de 1917. Contribuiu para a reformulação dos princípios científicos da educação e da psicologia, fundando, junto com Alexander Lúria e Nikolai Leontiev, a Teoria Histórico-Cultural – (Blank, 2003; Caruso, 2007). Com base nessa teoria, especialmente segundo Vigotski, apresentaremos uma reflexão sobre as potencialidades da Teoria em processos educativos contemporâneos.

Antes de tudo, julgamos necessário justificar nosso interesse em “voltar” a Vigotski. Poderíamos expor inúmeros motivos que nos levam a estudar um soviético do século passado, mas destacaremos dois: o de ordem legal e o de ordem epistemológica. O motivo de ordem legal refere-se ao Currículo em Movimento do Distrito Federal.

O Currículo em Movimento do DF é o principal norteador da educação no DF e seus pressupostos teóricos estão alicerçados na Teoria Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2018, p. 8), sendo Vigotski um dos autores mais citados ao longo do documento. Esse texto está em constante debate, tanto no chão da escola e nas comunidades, como na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Por isso, os pressupostos teóricos histórico-culturais de Vigotski compõe o cotidiano do autor deste texto, que é professor da secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e estudante da universidade.

O motivo de ordem epistemológica refere-se ao próprio método da Teoria Histórico-Cultural. Os princípios e conceitos da obra de Vigotski ainda são pertinentes para refletir as demandas atuais dos processos educativos e do desenvolvimento humano – assunto tratado posteriormente. É fato que há uma distância histórica entre o contexto da União Soviética na Revolução de 1917 e a realidade das escolas públicas do DF em 2024, por isso, estamos conscientes dos riscos de anacronismo, que estão sempre presentes. No entanto, percebemos que nos últimos anos houve um aumento significativo na quantidade de pesquisadores no Brasil que decidiram enfrentar os riscos de uma pesquisa histórico-cultural, fundamentando seus trabalhos no método e nos conceitos desenvolvidos na obra vigotskiana.

Esse “atraso” de Vigotski no Brasil tem diversas razões. A THC passou a ocupar mais espaço nas referências teórica das pesquisas brasileiras, mais especificamente em 2001, quando os livros de Vigotski começaram a alcançar os brasileiros a partir de edições traduzidas diretamente do russo para o português¹³. No caso do autor, as divergências nas traduções influenciaram o percurso de sua teoria no Brasil, dificultando não só o acesso aos textos originais como também o aprofundamento dos conceitos -, como demonstram Andrade (2022), Prestes (2010).

Por meio de um levantamento bibliográfico, Andrade (2022) demonstra que a partir de 2009 houve um nítido aumento na quantidade de trabalhos acadêmicos fundamentados em conceitos centrais da obra vigotskiana, especialmente em relação ao conceito de vivência (*pereživânie*) – que também compõe este trabalho.

Nós somos parte da amostra de professores e pesquisadores que escolhem incorrer em certas transgressões acadêmicas em prol da introdução de Vigotski nas reflexões sobre educação. Fazemos parte de um Grupo de Pesquisa¹⁴ que desenvolve trabalhos sobre processos, métodos e práticas educativas à luz da Teoria Histórico-Cultural. Desde 2011, houve produção de artigos, livros, dissertações e teses sobre os conceitos vigotskianos, como método e metodologia central para se pensar os processos educativos. As investigações atuais do grupo de pesquisa, por exemplo, dialogam com o seguinte projeto guarda-chuva: “Vivências (*pereživânie*) educativas pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural”.

Ao longo destes anos percebemos que ainda há muito a se descobrir sobre o autor, mas, além disso, notamos que há um terreno fértil nas escolas e universidade do País para que as sementes da THC germinem e floresçam. Uma contribuição, também, para a diversidade epistemológica acerca das reflexões científicas sobre os processos educativos. Por meio desta filiação teórica, portanto, legitimamos nosso posicionamento político em relação a uma educação emancipadora, que permite os atravessamentos entre a vida,

¹³ As primeiras edições dos livros de Vigotski em português no País foram publicadas pela Martins Fontes e traduzidas por Paulo Bezerra. Em 2001, foram lançados os livros *Psicologia Pedagógica* e *Psicologia da Arte*.

¹⁴ Ver Notas 1 a 9, em Agradecimentos.

a escola e a ciência, e que busca táticas cotidianas para o desenvolvimento afeto-intelectivo dos indivíduos, organizando meios educativos mais democráticos e potentes.

Apesar do já citado crescente interesse por Vigotski no Brasil, inclusive em relação ao conceito de vivência (*pereživânie*), notamos que comumente se encontra os memoriais em diversos trabalhos histórico-culturais. Geralmente esses memoriais são formatados como uma autonarrativa, cuja tática pedagógica é fortalecer o vínculo pessoal do pesquisador com o seu tema. Nestes momentos, o pesquisador ganha um espaço para elaborar seus próprios sentidos e compartilhar com seus pares o caminho de vida que o trouxe até a produção de seus trabalhos. Esse exercício, portanto, contribui para o fortalecimento da unidade afeto-intelectiva no desenvolvimento do pesquisador, e permite que suas vivências sejam compartilhadas com seus pares.

Talvez a presença dos memoriais nestes trabalhos esteja ligada a autoavaliação do pesquisador, pois, de uma forma ou de outra, cada pessoa narrará a maneira com que olha a sua própria vida sob a perspectiva de um determinado tema. Desse modo, o pesquisador combinará elementos e eventos da sua própria história para apontar um salto qualitativo em seu desenvolvimento, a partir de sua própria pesquisa. Quem sabe o reconhecimento de uma aprendizagem seja a mais bela “prova” de que o estudante tenha cumprido seu papel acadêmico, haja vista a sua conscientização em relação aos impactos daquilo que se estuda na sua própria vida, reconhecendo também seu valor social, intelectual e afetivo da teoria.

A educação que almejamos na THC está menos na reprodução do que é lembrado e mais na criação de coisas e ideias novas. Negamos os processos educativos com o princípio do bom aluno ser apenas aquele que acerta boa parte das questões de múltipla escolha dos simulados e vestibulares. Concentramo-nos mais no desenvolvimento de práticas cotidianas, cada vez mais conscientes, que permitam o atravessamento da ciência na vida e da vida na ciência; bem como do afeto na razão e da razão nos afetos; e, no atravessamento do indivíduo na sociedade e da sociedade no indivíduo. Assim, entendemos uma educação que resulta de um espaço

educativo mútuo, coletivo e democrático, onde tudo pode se tornar objeto de conhecimento, inclusive o conteúdo psicológico oriundo das nossas relações.

Nesse propósito iremos compartilhar o memorial desta pesquisa e, nele, revelar com mais detalhes o nosso foco de análise.

1.2. Memorial

Ao escrever a sua História, Heródoto de Halicarnasso teve em mira evitar que os vestígios das ações praticadas pelos homens se apagassem com o tempo e que as grandes e maravilhosas explorações dos Gregos, assim como as dos bárbaros, permanecessem ignoradas; desejava ainda, sobretudo, expor os motivos que os levaram a fazer guerra uns aos outros (Heródoto, 2006, p. 30).

Antes de iniciar a escrita deste trabalho, nunca pensei em citar o primeiro parágrafo das *Histórias* de Heródoto como epígrafe. Essa possibilidade me apareceu há pouco, durante algumas reflexões sobre este memorial. Nunca tive a audácia de dizer que escrevo para evitar que se apaguem os vestígios dos grandes feitos humanos. Meu lugar sempre se resignou à leitura destas aventuras épicas, ora admirando o heroísmo das personagens, ora o heroísmo de quem as escreve, já que ambos, personagem e autor, se tornam imortalizados pelas suas grandes obras.

Hoje, me proponho a dar mais um passo à frente. Quero expor os motivos que me levaram a pensar sobre as vivências estéticas com o cinema na intersecção histórico-cultural entre educação e o desenvolvimento dos afetos.

Para tanto, o que me coube, neste primeiro momento, foi um exercício paradoxal de recordação. Conduzi uma intensa luta entre uma memória cuidadosamente lapidada ao longo de anos, as lembranças que começaram a explodir em luz *neon*, e as lembranças de outras pessoas que me acrescentam informações valiosas a cada diálogo sobre o passado.

Esse processo conflituoso de recordação foi impulsionado pela orientação acadêmica mais libertadora que já tive. Patrícia Pederiva¹⁵, professora da FE/UnB desde 2009, me “deu uma pergunta de presente” em nossa primeira conversa frente a frente. Ela é formada em música, com mestrado e doutorado em educação, além de pós-doutoramento no *Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España*. Embora eu não saiba ao certo quando ela aprendeu a orientar para a emancipação, sei, com certeza, com quem ela aprendeu: Lev Semionovich Vigotski.

Antes de me receber em sua casa para nossa primeira conversa, professora Patrícia perguntou-me ao telefone: “Por quê cinema?”. Lembro-me da minha resposta acadêmica, algo como: Cinema sempre foi uma interseção em meus estudos, desde a graduação em História na Universidade Estadual de Goiás (UEG-Formosa) em 2010, me dediquei na análise das adaptações da peça *Navalha na Carne* (1967), de Plínio Marcos, para o cinema, nos filmes de Braz Chediak (1969) e Neville D’Almeida (1997)¹⁶. Nessa análise, estive fundamentado em uma base da História Cultural e pretendi investigar as distâncias e as proximidades dos discursos, dos estereótipos, das técnicas e, enfim, concluir aquilo que permaneceu na construção social e cultural do País ao longo do tempo, a partir das respectivas narrativas fílmicas.

Minha resposta continuou: Em 2013, fiz uma especialização *latu senso* na Universidade de Brasília (UnB), na Cátedra Unesco *Archai*, ligada ao Departamento de Filosofia¹⁷. O trabalho final foi resultado de uma análise sobre as adaptações das tragédias gregas *Édipo Rei* (Sófocles, 427 a.C.) e *Medéia* (Eurípedes, 431 a.C.) para o cinema, ambas feitas pelo aclamado diretor Pier Paolo Pasolini, em 1967 e 1969, respectivamente. Neste

¹⁵ Patrícia Lima Martins Pederiva. <http://lattes.cnpq.br/6354485124876296> . Acesso: 14 abr. 2023.

¹⁶ BEZERRA, Douglas Bento. História e Cinema: assertivas sociais nas representações de A Navalha na Carne. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História. Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Formosa-GO, 2010.

¹⁷ BEZERRA, Douglas Bento. O Mítico em Édipo Rei e Medéia: da tragédia ao cinema de Pasolini. Trabalho de conclusão de especialização *latu senso* em Estudos Clássicos. Universidade de Brasília, Departamento de Filosofia, Cátedra Unesco *Archai*, 2013.

trabalho, me esforcei em comparar o caráter “mítico” e “sagrado” nas representações de um e de outro.

Tomei mais fôlego: Em 2015, para concluir o curso de Geografia na Universidade de Brasília, escrevi um trabalho sobre as espacialidades de Brasília nos filmes *Insolação* (Felipe Hirsch, Daniela Thomas, 2009), e *A Conceção* (José Eduardo Belmonte, 2005)¹⁸. Neste trabalho, utilizei a Geografia Humanística como base teórico-metodológica e dediquei-me para estabelecer vínculos entre as representações de Brasília nos filmes e a dinâmica urbanística da Capital, que possui nítidos sinais de higienismo e assepsia, com espaços excludentes e não convidativos.

Poderia falar também de trabalhos em Pedagogia¹⁹, cujos objetivos estiveram de alguma forma ligados a utilização do cinema em sala de aula, especialmente nas áreas de humanidades. Apesar de ser professor desde 2009, não me orgulho da forma com que trabalhei as relações entre o cinema e a educação neste citado trabalho. Nas minhas práticas docentes, à época, ainda não percebera a potência da arte cinematográfica na educação para o desenvolvimento dos afetos, e para a vida. Sem considerar a totalidade e a força do cinema como arte, todas as considerações sobre a relação entre cinema e educação acabam por cometer um equívoco sistêmico, se prendendo ao caráter estritamente didático e instrumentalizado da arte em sala de aula. Esse equívoco também acaba reduzindo a educação a um ambiente escolar controlado e preenchido de assertividades conteudistas e curriculares. Equívoco que, hoje, percebo que também cometi naquele trabalho. Mas para tudo há recomeço, ainda bem.

Eu não sabia que a pergunta da professora sobre meu objeto de pesquisa exigia uma resposta que ultrapassasse a questão acadêmica. Só fui entender a dimensão pessoal desta pergunta no *tête-à-tête*, quando ela olhou no fundo dos meus olhos e elaborou a pergunta novamente: “De onde vem sua relação pessoal com o cinema?”. Emudeci. Meus olhos não se

¹⁸ BEZERRA, Douglas Bento. Geografia e Cinema: representação do espaço de Brasília nos filmes *Insolação* e *A Conceção*. Trabalho de conclusão de curso de bacharel em Geografia. Universidade de Brasília, 2014.

¹⁹ BEZERRA, Douglas Bento. Cinema e Ensino de Geografia: o uso de obras fílmicas em sala de aula. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Faculdade Integrada de Araguatins, 2016.

fixavam em nada, minha mente começou a 'trabalhar a milhão', tentando recordar experiências cinematográficas que marcaram a minha vida.

Lembrei da primeira vez que fui ao cinema, dos festivais que frequentei na antiga Academia de Tênis e no Cine Brasília, das longas conversas e aulas de cinema com minha amiga e professora Émile²⁰, lembrei até das sensações catárticas em ver os filmes de Glauber Rocha, Kléber Mendonça Filho, Fernando Meirelles, Pasolini, Vittorio de Sicca, Luiz Fernando Carvalho, David Lynch, David Cronenberg e tantos outros. No entanto, o jeito com que a professora Patrícia me olhava, e a atmosfera criada em plena sala de sua casa, me davam a certeza de que tudo isso ainda era muito superficial. Mergulhei mais fundo. Lembrei de um cineasta amador que participou diretamente da minha vida até os 15 anos e que depois, deixou apenas sua memória. Seu Francisco era maranhense, criado em Tocantins. Teve uma infância muito pobre, assim como os seus 12 irmãos. Sabia ler e escrever do seu jeito, não passava dificuldade com isso, pois era um exímio comunicador. Migrou para Brasília em 1978, com 17 anos, e logo começou a trabalhar como cobrador de ônibus. Foi neste emprego que seu Francisco começou a se aproximar de mim. Aliás, eu só nasci em 1987, mas, dentro do 501, no famoso percurso Sobradinho-DF - Eixo Norte-Sul, ele se apaixonou por uma estudante do curso técnico de enfermagem, Ana Maria. Eles se casaram e tiveram dois filhos: o mais velho sou eu.

Meu pai: Seu Francisco, Chico, “Dachaga”, “Chaguinha”, Fernandão, Juruna e outros nomes com que era chamado, um homem com uma rudeza sensível. Apesar de ter abandonado a escola para trabalhar – realidade comum no Brasil, infelizmente -, Seu Francisco se comunicava muito bem. Sua personalidade forte exercia uma força gravitacional solar onde chegava, embora tivesse poucos amigos de fato.

No começo da década de 1990, era comum que a família da minha mãe se reunisse aos domingos na casa da minha avó. Foi nesses encontros

²⁰ Émile Cardoso Andrade. Doutora em Literatura (2011) e mestre em Teoria Literária pela Universidade de Brasília (UnB), possui graduação Letras Português pela mesma universidade (2002). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Goiás inscrita no POSLLI - Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade - *campus* Cora Coralina. <http://lattes.cnpq.br/4661919586535215>

que surgiu a necessidade de se registrar nossas vivências. No entanto, a máquina fotográfica não era mais suficiente. Fizeram conta, parcelamentos, dívidas e frações, mas conseguiram comprar uma filmadora *Sharp VHS*²¹ que seria compartilhada pela família inteira. Foi aí que Seu Francisco começou a filmar. Até hoje tenho alguns de seus filmes, e de vez em quando, ainda os vejo.

Quando contei tudo isso à professora, já emocionado, ela ainda segurou um pouco o clímax na conversa e perguntou: “Acessar essa memória é muito doloroso para você?”. Eu, enxugando as lágrimas, disse que não. Nesse momento, veio o arremate final: “Então, o primeiro capítulo de sua dissertação será um memorial, em primeira pessoa, falando sobre suas vivências com o cinema de seu pai”.

Minha vontade era de sair correndo. Entregar-me às reações que meu corpo pedia. Esforcei-me ao máximo para deixar escapar apenas poucas lágrimas, mas dentro de mim, fogos de artifício. Até então, eu nunca imaginara fazer um trabalho acadêmico sobre meu pai, escrevendo em primeira pessoa. Mas descobri ali que o processo educativo não pode estar distante da vida, não pode ser composto apenas por letras mortas. Descobri também que minhas vivências com o cinema de Seu Francisco marcaram minha trajetória, e por mais que eu não atribuísse grande sentido a essas vivências, elas estavam lá, sempre puxando o meu lápis para escrever sobre a marca do papel. Hoje não resisto mais, e isso para mim é liberdade.

Imagino que a professora tenha tido o objetivo de gerar em mim um interesse pelo objeto que ultrapassasse a questão intelectual. Ela queria que eu resgatasse os vínculos afetivos que me unem ao cinema a partir das minhas próprias vivências. E ela conseguiu. A luta que conduzi entre minhas memórias de infância para escrever este memorial sempre esteve encharcada de questões emocionais. Lembrar da minha infância, e mais, rever os filmes de Seu Francisco, tem sido um exercício terapêutico, que me obriga a lidar com sentimentos intensos, ligados a minha constituição como ser humano.

²¹ Filmadora VHS Sharp SlimCam, 12x, 1990.

Dessa forma, passei a pensar o cinema também com seu aporte emocional. Tornei-me capaz de pensar o cinema em toda sua potência afeto-intelectiva, especialmente porque pude perceber o seu impacto em minha vida. Pude refletir sobre a importância das vivências cinematográficas para o meu desenvolvimento como pessoa, e para a organização dos meus afetos. Nesse caminho, passei a pensar também como o cinema, por muitas vezes, ocupou um lugar educativo nas minhas vivências, mesmo que não tivesse a pretensão de me ensinar conteúdos hierarquicamente organizados, como, segundo Freire (1987), acontece nas escolas bancárias²².

Para tanto, preciso dizer que o conceito de vivência é fundamental neste trabalho. Em todos os casos que utilizo expressões derivadas da palavra **vivência** estou me referindo a *pereživânie*, termo russo usado por Vigotski em seus trabalhos para se referir a menor unidade da relação entre a pessoa e o meio (Vigotski, 2018b).

Compartilhando dessa definição com o autor, entendo as vivências como as mais potentes ferramentas educacionais. Sua premissa não está em memorizar, de forma mnemotética²³, conteúdos burocráticos para acertar as questões de provas e exames, como tem sido feito nas escolas de ensino conservador, tecnicista e moralizante.

Digo isso porque consideramos que os exames são antipsicológicos. Acreditamos que

como regra psicológica geral e inegável, pode-se dizer que os exames e todos os procedimentos similares sempre oferecem uma imagem totalmente falsa e deformada do comportamento e, em grande parte, reduzem e desorganizam os sistemas de reprodução das reações. É verdade que os casos inversos - que todos conhecem - também são possíveis; neles, a agitação provocada por um exame estimula de forma excepcional recordações vívidas, respostas inteligentes; no entanto, do ponto de vista psicológico, isso é considerado anormal. (Vigotski, 2003, p. 89)

Neste sentido, consigo usar minhas memórias de infância, especialmente as relacionadas ao cinema de Seu Francisco, como ferramentas para acessar estas vivências, considerando que esta atividade

²² A educação bancária para Paulo Freire (1987) é aquela onde o processo educativo é vinculado diretamente à memorização de informações pelo estudante e, o professor, mantém-se como o dono do saber. Voltaremos a falar sobre isto no quarto capítulo.

²³ A característica mnemotética da memória refere-se a capacidade de memorização, de acumular informação que possa ser recitada de cor.

compõem um processo educativo do desenvolvimento dos afetos. Meu esforço será analisar minhas vivências com o cinema enquanto criança a partir de minhas memórias de adulto, o que inevitavelmente também me conduz a outra vivência. Pretendo recordar e construir uma memória na qual a dimensão educativa do cinema como arte esteve presente em minha vida desde à minha infância. Nesse exercício, minhas memórias serão o resultado de um processo criativo interno, composto tanto por afecções como pela razão.

Sabendo da complexidade desta investigação, seguirei com o texto na intenção de elucidar melhor estas questões. Retomarei esta reflexão ao longo da dissertação, com maior ênfase no próximo capítulo. Antes, preciso voltar à epígrafe de Heródoto.

"Escrevo para evitar que se apaguem os vestígios dos grandes feitos humanos". Mas o que é um grande feito? Quais critérios usar para escolher o que merece ou não merece ser eternizado pela História? No meu caso, as grandes coisas e os grandes heróis não são aqueles eternizados pelas criações épicas, mas são aquelas que me afetaram enquanto pessoa humana, e posso até dizer que: Seu Francisco me afetou muito mais que Leônidas e os 300 de Esparta durante a vida. Ele, assim como Glauber Rocha, Pasolini, Vigotski e todos os autores e pensadores com quem tive contato, me ensinaram coisas nobres e fundamentais, cada um a sua maneira, mas que também me constituem. Então, sim, escrevo para evitar que se apaguem os vestígios dos grandes feitos humanos.

A primeira tarefa dada pela professora, portanto, foi uma atividade de recordação e memória: escrever sobre minha infância e as vivências que tive com o cinema caseiro de Seu Francisco. Uma das primeiras coisas que me vêm à cabeça é observá-lo com a filmadora no ombro, e perceber que sua personalidade se fundia à força da máquina. Enquanto filmava, ele não era mais o meu pai, ou o Francisco. Ele era o homem da câmera indiscreta, que registrava em plano objetivo sua perspectiva de mundo, tecendo comentários em *off*, ora em tons cômicos, ora em tons dramáticos, que ajudam a compor sua narrativa cinematográfica. Essa perspectiva sobre a imagem e a memória de Seu Francisco foi um bom começo.

1.3. Transgressões científicas em narrar o que se vive

No transcorrer do trabalho, identificamos que nossa pesquisa não se adequa aos padrões hegemônicos das pesquisas sobre a educação no País. Em alguns momentos de partilha sobre nossa pesquisa, recebemos arguições de pares que questionavam alguns princípios arriscados demais, transgressores demais, ou até subversivos. Dentre as acusações de transgressão que direta ou indiretamente circulavam os questionamentos, destacaremos três: **a)** a transgressão da educação dos afetos; **b)** a transgressão da autonarrativa; **c)** a transgressão das vivências. Apesar de terem sido sutilmente apontadas anteriormente, fazemos questão de deixá-las mais explícitas, a fim de elucidar a luta política que compõem a nossa escolha epistemológica.

a) A transgressão dos afetos diz respeito ao reduzido espaço científico para se pensar a educação considerando também suas dimensões emocionais. Ainda temos notado a hegemonia de ciências dualistas, cuja epistemologia aponta para a separação entre o que consideramos serem unidades, como corpo-mente, afeto-intelecto e indivíduo-social. Teorias assim, tendem a pensar os processos educativo como acúmulo mnemotético de conteúdos formais, em disciplinas específicas, sob uma ordem moralizantes, cercada pelos muros da escola e centralizada na exposição verbal do saber do professor. Nesses casos, o afeto realmente pode ser transgressor.

O modelo dualista das ciências pedagógicas enrijece os processos educativos, pois

perdemos a espontânea sensação de vida e, além disso, o método morto, sem alma, de ensinar as matérias, desempenhou um papel não pouco importante na extinção da alma do mundo e no aniquilamento dos sentimentos. Quem de nós não refletiu sobre o manancial inesgotável de estímulos emocionais que existe em um curso comum de geografia, astronomia ou história; tudo o que devemos fazer é pensar que o ensino dessas disciplinas deve extrapolar os limites dos áridos esquemas lógicos e se transformar não só em objeto e tarefa do pensamento, mas também em tarefa do sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para

que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva com relação ao mundo (Vigotski, 2003, p. 121).

Por outra perspectiva, nos propomos a pensar uma educação que dispensa uma estrutura curricular rígida, que observa o desenvolvimento do indivíduo na busca pelo novo. Não só o novo conteúdo memorizado, mas o novo sentimento experimentado, a nova reação adquirida, o novo sentido atribuído, a nova (auto)narrativa das vivências.

Os resultados de processos educativos que considerem a unidade afeto-intelectiva dos indivíduos não são as notas de provas e exames, pois não estão sob controle de ninguém, tampouco podem ser mensurados por meio de questões objetivas – talvez nem por subjetivas. Em uma única atividade pedagógica que envolva várias crianças, por exemplo, cada uma delas dará sentido à experiência a partir da sua própria consciência de si, e do mundo. Por isso, consideramos que pensar a organização de ambientes educativos capazes de proporcionar vivências é uma opção pedagógica mais adequada do que a exposição e avaliação de métodos canônicos.

b) A transgressão da autonarrativa, por sua vez, se refere ao estranhamento de parte das ciências hegemônicas relutarem em aceitar a legitimação epistemológica de pesquisas que buscam narrar aquilo que se vive. Ora, se costumamos pesquisar as vivências e as (auto)narrativas de pessoas alheias, o que nos faltaria metodologicamente para analisar as próprias vivências?

Ao escrever sobre as próprias vivências, o pesquisador aprende coisas novas, atribui novos sentidos ao mundo e (re)inventa a si mesmo, pois “o sujeito está impregnado no narrado. Cada narração é única, pois ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o narrado será feito da mesma forma” (Marques e Sartriani, 2017, p. 373). Por isso, entendemos que a autonarrativa do que foi vivido pelo pesquisador é ao mesmo tempo, fonte, *corpus*, objeto e atividade de pesquisa.

Cada pessoa, no momento de uma determinada vivência, possui seu próprio grau de consciência sobre si e sobre o mundo. E isso influencia na maneira e na intensidade da interferência do meio sobre o desenvolvimento

de cada um. Ao longo da vida, ampliamos nossos repertórios culturais, desenvolvemos novas funções humanas e sociais e, por meio disso, mudamos nossa forma de ser e estar no mundo.

Neste percurso epistemológico, baseado na THC, não centralizamos a análise científica apenas na produção de um discurso verbal ou em relatos sobre a consciência das vivências; mas sim no processo de desenvolvimento vivido pelo próprio pesquisador durante sua pesquisa. Dessa forma, desviamos o foco da análise do exterior para o interior do indivíduo, iluminando o processo de elaboração interna do que que foi vivido. Portanto, entendemos que as vivências estão mais ligadas ao mergulho ao interior de si mesmo do que a exteriorização da representação individual do sujeito²⁴, como um mero ponto de vista.

Assim como Marques e Sartriano (2017, p. 382), consideramos que a autonarrativa “serve tanto à pesquisa quanto ao próprio narrador, visto que este “mergulho interior” vai para além das lembranças e favorece a reflexão consciente e a elaboração de questões internas”. Considerando que uma das potências educativas da autonarrativa reside no processo sempre inacabado da vida, em uma negociação interna em busca de adequação em o si, e o mundo.

Entendemos que onde há vida, há desenvolvimento, então, à medida que vivemos, nos desenvolvemos. Por isso, escrever sobre as próprias vivências é um exercício de conscientização do processo de desenvolvimento, e por ser ilimitado ou infinito, nunca será finalizado por completo.

Nesse sentido, entendemos que a autonarrativa, à luz da Teoria Histórico-Cultural, é a tradução em palavras de uma vivência. É um exercício

²⁴ Toda vez que utilizarmos o termo *sujeito* nos referimos a um sujeito que realiza e sofre ações, simultaneamente ou não, de acordo com a definição sintática do termo. Geralmente, o termo aparece nas traduções de diversas obras de Vigotski em português, impregnado do arcabouço teórico da psicologia experimental, que trata o *sujeito* como o objeto da experiência e, portanto, com uma função passiva diante dos estímulos. Contudo, é importante lembrar que Vigotski estava dialogando com as teorias científicas psicológicas do seu tempo, e sua preocupação foi de se apropriar dos termos destas correntes para criticá-las a partir do arcabouço da própria teoria. Considerando tudo isso, nos permitimos usar o termo desprendido da visão experimental e mais próximo ao seu uso sintático, referindo-se, portanto, ao sujeito que realiza e sofre ações. Uma pessoa que realizar e sofrer ações corresponde à ideia de Vigotski sobre reflexos reversíveis, que trataremos mais adiante (ver Vigotski, 2004).

dialético entre o que se viveu e os sentidos atribuídos a vivência. Por isso, não é possível afirmar que uma autonarrativa seja o início ou fim de um processo educativo, haja vista as infinitas possibilidades de desenvolvimento humano por meio de uma só vivência. Sendo assim, a autonarrativa nunca se encerra, com também não se encerra o desenvolvimento impulsionado pela própria vida.

Esse exercício permite que o pesquisador teorize suas próprias experiências e transforme a sua maneira de ser e estar no mundo, permitindo os recíprocos atravessamentos entre vida e ciência. A autonarrativa, portanto, “favorece a tomada de consciência que possibilita mudanças internas, rompimento com a alienação e fortalecimento da emergência do sujeito relacional” (Marques e Sartriani, 2017, p. 383).

c) Por fim, a transgressão das vivências diz respeito a uma questão de método. Acreditamos que ao analisar as vivências, o pesquisador não deve concentrar seus esforços apenas no que é exteriorizado pelo indivíduo como produto da sua pesquisa. Sendo assim, a autonarrativa não seria apenas um objeto de análise, mas uma atividade da pesquisa que permite ao pesquisador avaliar o seu próprio desenvolvimento.

Dessa forma, a transgressão científica da autonarrativa das vivências, à luz da Teoria Histórico-Cultural, reside em considerar a interiorização daquilo que foi vivido coletivamente, e suas influências sobre o desenvolvimento. Distanciando-se, assim, da busca por identificar as maneiras subjetivas do indivíduo representar – ou exteriorizar – aquilo que viveu.

Identificar essas transgressões é fundamental para saber a posição política da nossa pesquisa, o que nos permite saber quais dos nossos pares optam por inquirir, ou transgredir, os princípios epistemológicos das ciências hegemônicas da academia brasileira.

As reflexões aqui apresentadas buscam evidenciar que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pode ser um caminho epistemológico para legitimar uma pesquisa autonarrativa, valendo-se de maneira especial do conceito de vivência (*pereživânie*). Julgamos ter destacado, por meio da própria pesquisa de mestrado em andamento, que narrar o que se vive é

uma potente atividade educativa, haja vista o desenvolvimento da consciência de suas experiências no mundo.

À luz da teoria que escolhemos pudemos afirmar que os processos educativos não estão engendrados apenas por conteúdos intelectuais, enfatizados pela educação bancária, mas também de conteúdos afetivos, que muitas vezes são negligenciados pela educação conservadora. Por isso, comentamos sobre as transgressões científicas derivadas desta abordagem epistemológica, na intenção de evidenciar a luta política que enfrentamos em pesquisas sobre as autonarrativas das vivências na educação.

Apesar disso tudo, a autonarrativa das vivências, mesmo em trabalhos histórico-culturais, ainda ocupa pouco espaço fora dos memoriais. Do que conhecemos até aqui, um dos trabalhos que mais nos afetaram foi o de Rezende (2018), no qual o objeto de sua pesquisa foi a análise de suas próprias vivências musicais, enquanto criança, numa manifestação tradicional da cultura popular no Centro-Oeste do estado de Minas Gerais.

Nessa pesquisa, Rezende se ancora metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para legitimar um trabalho cuja autonarrativa é ponto central da tese. O pesquisador afirma que o desenvolvimento da musicalidade não ocorre apenas pelo ensino formal, mas desenvolve-se também por meios das inúmeras experiências musicais que acumulamos durante a vida, em diversos contextos sociais, como na Folia de Reis.

Nosso trabalho é semelhante ao de Rezende (2018), especialmente porque também se ancora na THC e nas vivências do próprio pesquisador enquanto criança com escopo central da pesquisa. No nosso caso, desejamos analisar as vivências de “Bento”²⁵ com o cinema, relacionando o conteúdo destas vivências com a educação e o desenvolvimento dos afetos. Entendemos, portanto, que as análises das vivências próprias do pesquisador são, além de legítimas epistemologicamente, potencializadoras de um processo educativo que seja capaz de proporcionar a transformação dos indivíduos, e o seu desenvolvimento afeto-intelectivo.

²⁵ Vocativo usado para se referir à pessoa do pesquisador Douglas Bento Bezerra enquanto criança.

2. QUESTÃO DE MÉTODO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo foi estruturado como uma seção teórico-metodológica, onde dialogamos sobre temas, conceitos e categorias fundamentais para a dissertação, e importantes para a Teoria Histórico-Cultural. O capítulo inicia-se com o texto autonarrativo intitulado “2.1. Como cheguei em Vigotski”, onde apresentamos a nossa trajetória acadêmica e as epistemologias científicas que, de uma maneira ou de outra, nos conduziram a Vigotski, em “2.1.1 Das Geografias à THC”. Em seguida, em “2.2. Unidades dialéticas”, apresentamos as bases espinosistas e marxistas de Vigotski. Em “2.3. Vivência: conceito metodológico” definiremos o conceito de *pereživânie*, bem como o método vigotskiano de análise que deriva deste conceito. Em “2.4. Criação de memórias: emoção e fantasia”, refletimos sobre memória, imaginação, criação, emoção, consciência e inconsciente, que são conceitos e categorias da THC dos quais nos valemos para fazer a análise dos nossos resultados. No próximo tópico, nos ocuparemos em delimitar o conceito vivência no campo das artes, em “2.5. Vivência estética”. Em “2.6. Psicologia da arte: método de análise da vivência estética”, apresentamos as principais teses de Vigotski em relação a análise psicológica das vivências artísticas. E, finalmente, em “2.7. Educação e desenvolvimento dos afetos” refletimos sobre a arte como o meio para os processos educativos que também levam em consideração o caráter emocional das aprendizagens.

2.1. Como cheguei em Vigotski

Nesta pesquisa, recorrentemente utilizo minhas memórias, mesmo que isso me cause certo receio, especialmente por conta das exigências acadêmicas. Contudo, busco demonstrar o sentido que atribuí às teorias científicas que me atravessaram, e como isso me conduziu à Vigotski.

Durante minha trajetória, encontrei com Vigotski só de passagem, mas nunca estive em sua companhia. Confesso que me deixei levar por alguns interlocutores, que me apresentaram um autor ultrapassado e anacrônico. Afinal, um autor soviético, contemporâneo à Revolução Russa, poderia ter escrito algo de tão revolucionário e inovador que não estivesse sendo

contemplado pelos livros de autores modernos, que estão em atividade, com suas linhas de pesquisa voltadas para metodologias ativas, tecnologias educacionais e salas *makers*²⁶?

Para mim, o mais revolucionário e, portanto, o que mais me atrai na THC, Teoria Histórico-Cultural, é a proposta de pensar o ser humano a partir de unidades dialéticas. Fui marcado por dualidades a vida inteira, e mesmo que fugisse incessantemente, sempre caí neste paradoxo. Bom e mau, bonito e feio, homem e mulher, corpo e mente, deus e natureza e afeto e intelecto eram – e são até hoje – contradições dualistas sobre a realidade que estão impregnadas em boa parte da cultura ocidental, inclusive em mim. Mesmo tendo lido, compreendido e discordado de Descartes²⁷, ainda não percebera o quão cartesiano eu era até ler Vigotski.

Por exemplo, em meus estudos em História e em Geografia arrisquei-me (e errei) na articulação entre métodos científicos distantes a fim de fugir de uma investigação que julgava ser engessada em um único molde teórico. Por isso, buscava aproximações entre diversas correntes epistemológicas, na intenção de ampliar as perspectivas de análise de um mesmo fenômeno. Ou seja, a pesquisa era formatada para ser horizontal, um diálogo não muito fluido entre disciplinas isoladas. O resultado dessa escolha foi um trabalho com menos profundidade e mais diversidade teórica, um compilado de parágrafos costurados à linha grossa, mas que, para mim, era a maneira de tentar me afastar do que acreditava ser cartesiano.

Aproximar dois, três ou quatro teóricos, de linhas diferentes, me parecia revolucionário, pois conseguia analisar os fenômenos humanos de forma mais ampla, com métodos, conceitos e categorias da História, da Geografia, do Cinema, da Pedagogia e tantos outros temas que me interessasse.

No entanto, os campos de estudo se apresentavam cada vez mais específicos ao longo da minha graduação. A cada semestre observava que

²⁶ Sala *maker* é um ambiente onde os estudantes têm acesso a uma variedade de ferramentas, materiais e tecnologias para explorar, experimentar e criar projetos. Essas salas são projetadas para promover uma abordagem “mãos na massa” do aprendizado, permitindo que os alunos se envolvam em atividades práticas, como prototipagem, fabricação digital, programação, robótica, artesanato e outras formas de criação. Essa metodologia tem se popularizado nas escolas particulares do Brasil.

²⁷ DESCARTES, René. Discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

as correntes teórico-metodológicas consolidavam sua fundamentação em categorias mais delimitadas, mas que muitas vezes se afastavam de correntes irmãs. Isso acabou criando um isolamento das ciências, cada vez mais especialistas em uma célula de análise do mundo, e do ser humano.

2.1.1. Das Geografias à THC

Ainda na graduação, notei que os objetos de pesquisa têm sido cada vez mais demarcados, exigindo um comprometimento epistemológico com os campos do saber. Para mim, isso parecia ótimo, uma academia diversa e democrática, com espaços mais ou menos equilibrados em relação à representatividade de cada teoria e cada método científico. Entretanto, pude notar que essa tendência à especialização das ciências tem gerado também um cenário de diversidade aparente, que, de maneira geral, não incentiva o diálogo entre as correntes. Por isso, as disciplinas foram se isolando, correndo o risco de ficarem fortemente autocentradas. Poucas vezes, por exemplo, consegui abordar um assunto de Geografia sob a perspectiva de uma teoria da História. Quando ousei, fui acusado de alta traição. O contrário, então, era muito mais difícil.

Sempre tive a impressão de que a Geografia fosse mais disponível ao diálogo, e não digo isso por dizer. Por muito tempo, a ciência geográfica foi reconhecida como “ciência síntese”, por se apropriar de diversos métodos científicos, de diferentes áreas do saber, para produzir um elaborado conteúdo sobre o espaço, seu objeto de estudo.

Desde que a geografia começou a busca de sua individualização como ciência, os geógrafos tiveram a pretensão de que ela fosse, antes de tudo, uma ciência de síntese, isto é, capaz de interpretar os fenômenos que ocorrem sobre a face da terra, com a ajuda de um instrumental proveniente de uma multiplicidade de ramos do saber científico, tanto no âmbito das disciplinas naturais e exatas, quanto no das disciplinas sociais e humanas. Em verdade, os geógrafos iriam, mesmo, mais além. Alguns chegariam a afirmar - afirmação que ainda hoje é repetida - que a geografia devia ser tomada como a única disciplina capaz de realizar essa síntese, pelo fato de que a explicação dos fenômenos geográficos exige, mais que em outra qualquer disciplina, a contribuição de um número avultado de ciências (Santos, 2004, p. 125).

Para o renomado geógrafo Milton Santos²⁸ (1926-2001), essa característica da Geografia a acompanhou por muitos anos, embora, para ele, isso tivesse tido o impacto de estagnação do desenvolvimento de uma teoria própria da ciência geográfica. Por outro lado, a multiplicidade de fenômenos aos quais o ofício do geógrafo exigia para a análise do seu objeto, conduziu a Geografia ao exercício de interdisciplinaridade.

Dessa forma, me acostumei a buscar explicações para os diversos fenômenos da vida humana, tentando relacionar teorias e campos científicos até então isolados, assim como a Geografia fazia quando se apropriava do arcabouço teórico-metodológico de outras ciências. A fim de perceber os aspectos naturais e físicos dos espaços geográficos, por exemplo, tive a oportunidade de estudar os métodos exatos de ciências como a Geologia, a Astronomia e a Biologia; também li autores que utilizavam métodos das ciências sociais, especialmente para entender a relação entre os espaços e a organização social, como a Sociologia, Antropologia, Ciência Política e a Economia; e, finalmente, para compreender melhor os componentes humanos das espacialidades, tive contato com leituras na História, Pedagogia, Filosofia e nas Artes.

Apesar do grande fôlego, esta trajetória me conduziu a uma característica típica dos geógrafos: a generalização. Milton Santos já destacara a pouca profundidade teórica em relação às “disciplinas auxiliares”, mas à época, não me fazia sentido como faz hoje. Saber de muito um pouco inevitavelmente pode se tornar o início de um trabalho sem coerência teórica, e sem coesão metodológica. O esforço produzia um trabalho horizontal, sem a verticalidade do mergulho em um único método.

Segundo Santos (2004), a capacidade de síntese não é privilégio do geógrafo, aliás, de nenhum especialista. A síntese é um processo natural de toda ciência, ela “surge como resultado de uma preparação intelectual que vai além da própria especialidade para abarcar o universo das coisas e a compreensão de cada coisa como um universo” (2004, p. 126). Mas, apesar

²⁸ Milton Santos (1926-2001) foi um dos geógrafos brasileiros de maior alcance internacional. Santos nasceu em Brotas de Macaúbas, cidade do interior do Estado da Bahia que, segundo o Censo 2022, possui 11.765 habitantes - com salário médio mensal de 1,9 salários mínimos – e se tornou referência mundial em Geografia e grande representante da Geografia Crítica, de base marxista.

dos equívocos, sentia a necessidade de uma teoria que pudesse analisar o ser humano em sua totalidade – termo que mais tarde seria substituído pelo termo unidade.

Com Milton Santos, também aprendi sobre a influência de Marx e Engels na metodologia das ciências humanas, especialmente a partir do Método Histórico-Dialético (MHD) aplicado na *práxis*. Sob essa abordagem, Santos escreveu inúmeros trabalhos, consolidando o que ele mesmo chamou de Geografia Nova (ou uma Geografia Renovada), e outros chamaram de Geografia Crítica. Além de Santos, David Harvey²⁹ e Doren Massey³⁰ também contribuíram para o desenvolvimento do MHD nas perspectivas geográficas, conduzindo reflexões importantes sobre as contradições sociais e econômicas nas relações espaciais de desigualdade.

Foi exatamente o MHD que ofereceu a Santos (e à Geografia Crítica) uma saída para o paradoxo da generalização. A partir de um pensamento generalizador foi possível identificar, em diversas escalas, as forças antagônicas que atuam em diversos contextos históricos e espaciais. A Geografia Crítica passou a se interessar pelas relações dialéticas entre diferentes esferas da sociedade, empregando esforços para entender como a produção do espaço simultaneamente sofre, e produz transformações históricas, seja em escala local, regional, nacional ou global. Essa posição metodológica ficaria explícita em inúmeras partes da obra de Santos, como na seguinte:

O que propomos como objeto dessa geografia renovada é o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção. Essa geografia renovada (espaciologia?) ocupar-se-ia do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma história feita em diferentes níveis - internacional, nacional, local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e de particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador mas também como um dos seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada. Ora, um conceito

²⁹ David Harvey nasceu em 1935, no Reino Unido, e atualmente é professor de Antropologia e Geografia na *Graduate Center* da *City University of New York*. Ele é declaradamente marxista e emprega o MHD em suas análises sobre a produção do espaço geográfico combinado ao movimento de classe e do capital.

³⁰ Doren Massey (1944-2016) foi uma geógrafa britânica de destaque na Geografia mundial. Usando a abordagem crítica, explorou temas como identidade, poder e geopolítica.

claramente totalizante como o de formação sócio-espacial parece o mais adequado a uma tarefa dessa natureza (Santos, 2004, p.240).

Ou nesta outra:

Uma formação social não pode ser estudada sem que sejam considerados aqueles dois conjuntos de relações definidos, há tempos, por Lênin: as relações horizontais e as relações verticais. As relações horizontais nos dão a estrutura interna da sociedade, as relações verticais nos indicam as relações de uma sociedade com as outras sociedades. Em última análise, esses dois conjuntos de relações são interdependentes e, cada vez que tomamos esse dado em consideração, somos obrigados a admitir que a evolução de um país interessa não apenas a ele próprio mas igualmente aos outros. O grau de interdependência é dado pelo nível e pela natureza das relações que entretêm (Santos, 2004, p. 245).

Nesse sentido, posso dizer que a partir das leituras de Santos passei a perceber o espaço, simultaneamente, como um conceito fundamental da ciência geográfica e como categoria de análise historiográfica. Consolidei, dentro de mim mesmo, a união das duas disciplinas que cursava, observando a construção dialética das espacialidades considerando suas respectivas transformações causadas pelo tempo. Dessa forma, pude compreender melhor o que seria a interdisciplinaridade.

A partir disso, pude me afastar de um ponto de vista cartesiano da realidade, baseado sobretudo na dualidade das coisas, para me aproximar da dialética, cuja utilização nas ciências humanas passou a ser lida por mim como unidade dos contrários, modificando, assim, não só as minhas análises teóricas, mas também a minha maneira de ser e estar no mundo.

Contudo, ao longo das leituras, uma questão passou a me incomodar e que, por algum motivo, não encontrava saída nas leituras da Geografia Crítica. Refiro-me às questões subjetivas, pessoais, psicológicas, enfim, às dimensões internas dos indivíduos em relação aos seus espaços. Estive inclinado a buscar as elaborações e repercussões internas dos sujeitos enquanto se relaciona com o mundo exterior.

O que encontrava em Santos, era uma teoria composta pela história social, econômica, política, cultural e espacial das relações humanas. De forma revolucionária, diga-se de passagem. Mas essas leituras não me satisfaziam na busca de respostas em relação às questões da percepção,

dos sentimentos, da construção da personalidade e em relação aos aspectos psicológicos dos seres humanos.

Dentro de todo o espectro teórico que me permitia transitar, entrei em contato, pela primeira vez, com alguns textos que consideravam também as funções internas dos indivíduos na composição das relações espaciais. Encontrei essa lente nas leituras sobre a Geografia Humanística. Essa corrente teórico-metodológica, dentre outras coisas, me apresentou outras categorias de análise para investigar relações humanas com o espaço geográfico, como a dimensão emocional, por exemplo.

A primeira vez que tive profundidade nas leituras sobre a dimensão emocional da relação entre os sujeitos e seus espaços foi nos textos de Yi-Fu-Tuan³¹ (1930-2022). O autor sino-americano foi um dos fundadores da Geografia Humanística - também conhecida como Geografia Fenomenológica, já que se aproxima de conceitos e categorias da teoria da percepção, a fim de analisar a importância das interpretações subjetivas de cada indivíduo em relação aos espaços onde vive.

Em uma passagem, Tuan busca legitimar e delimitar o campo científico da teoria que representa, revelando que sua lente teórica busca focar as experiências humanas considerando tanto a subjetividade do indivíduo, quanto as representações coletivas dos espaços. Para Tuan (1982, pp. 159-160),

a contribuição da Geografia Humanística para a Ciência está na revelação de materiais dos quais o cientista, confinado em sua própria estrutura conceitual, pode não estar consciente. O material inclui a natureza e a gama da experiência e pensamentos humanos, a qualidade e a intensidade de uma emoção, a ambivalência e a ambigüidade dos valores e atitudes, a natureza e o poder do símbolo e as características dos eventos, das intenções e das aspirações humanas.

O contato com a Geografia Humanística abriu um novo campo de análise científica que me interessava cada vez mais. Fui atraído pela ideia de investigar a relação emocional das pessoas com o meio, bem como a

³¹ Yi-Fu Tuan (1930-2022) foi um dos fundadores da Geografia Humanística no mundo. Na década de 1980 publicou dois livros fundamentais sobre a nova corrente teórica, a saber "Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente", em 1980, e "Espaço e Lugar", em 1983.

experiência espacial subjetiva, os significados atribuídos pelos seres humanos aos lugares, além de considerar os fatores culturais e sociais na compreensão das paisagens, dos territórios e das demais espacialidades. Aprendi com essa abordagem a buscar capturar a perspectiva das pessoas e entender como elas constroem, se relacionam e dão sentido aos lugares.

Uma das preocupações de Tuan, em seu livro “Espaço e Lugar” (1983; 2013), inclusive, é destacar a categoria da emoção como uma ponte que permite a interação dialética entre as questões biológico-naturais, e as questões histórico-culturais dos seres humanos, com seus espaços. Separei um trecho deste livro no qual é possível identificar algumas preocupações do autor:

Como uma criança pequena percebe e entende o seu meio ambiente? Existem respostas bastante satisfatórias. O equipamento biológico da criança, por exemplo, fornece indícios dos limites de seus poderes. Ainda mais, podemos observar como se comporta a criança em situações controladas ou de vida real. Podemos também nos perguntar qual é a qualidade do sentimento do mundo da criança? Qual é a natureza de suas afeições pelas pessoas e pelos lugares? Essas questões são mais difíceis de responder (Tuan, 2013, p. 31).

Nessa passagem há evidências de que a Geografia Humanística de Tuan percebia a importância do sistema emocional dos seres humanos na construção de suas espacialidades. Com mais profundidade, nos arriscaríamos dizer que o autor conduz sua teoria para a análise de uma categoria singular: a unidade entre o indivíduo e o espaço geográfico. Concordo com Tuan até hoje, mesmo munido de minha carteirinha da THC. Na verdade, essa unidade de análise permanece como categoria central nesta dissertação, mas, para evitar a rebeldia teórica, colocarei em termos vigotskianos: a categoria central na análise das vivências cinematográficas será a unidade entre a pessoa e o meio em que vive.

Relendo “Espaço e Lugar”, também pude perceber que o autor desenvolve suas análises a partir da relação dialética entre as funções internas de cada sujeito e os espaços onde vive. Não só por meio das emoções, mas também em relação a outros processos conectados a elas, como a memória.

Na sequência do último trecho citado, Tuan acentua a relevância da memória e da emoção no desenvolvimento das percepções de mundo das

peças. Para tanto, afirma que o significado atribuído pelo indivíduo aos diversos espaços que o cercam é resultado não só do caráter intelectual ou cognitivo do sujeito, mas também a toda dimensão emocional que o afeta, desde as experiências mais marcantes da infância. Ele diz:

Um retorno introspectivo à nossa própria infância é frequentemente decepcionante, porque tendem a desaparecer as paisagens luminosas e sombrias de nossos primeiros anos, e perduram apenas alguns acontecimentos importantes, como aniversários e o primeiro dia de escola. Essa capacidade da maioria das pessoas de recapturar o clima do seu mundo infantil sugere até onde os esquemas do adulto, aparelhados principalmente para as exigências práticas da vida, diferem daqueles da criança. Porém a criança é o pai do homem, e as categorias perceptivas do adulto são de vez em quando impregnadas de emoções que procedem das primeiras experiências. Esses momentos do passado, carregados de emoção, às vezes são captados pelos poetas. Como instantâneos naturais extraídos do álbum de família, as suas palavras nos lembram uma inocência e um temor perdidos, uma proximidade de experiência que ainda não sofreu (ou se beneficiou) do distanciamento do pensamento reflexivo (Tuan, 2013, p. 31).

Descobrir essa leitura me causou uma palpitação diferente, que só sentiria mais de 10 anos depois, na leitura de Vigotski. Contudo, julgo importante dizer que hoje encontro brechas na estrutura metodológica e epistemológica da Geografia Humanística. A sua vocação fenomenológica se satisfaz com a análise da percepção espacial dos sujeitos e, muitas vezes, deixa um vazio em relação às categorias sociológicas tão trabalhadas pelos marxistas.

Então, me vi entre duas teorias: uma que se concentrava na análise do meio externo, e essas relações estruturais e superestruturais; e outra que se concentrava na análise do indivíduo e suas relações internas. Ou seja, por um lado, julgava importante tratar da formação dialética dos espaços, combinando os processos históricos, políticos, econômicos e sociais das esferas locais, regionais e globais na análise de cada território e de cada paisagem – metodologia usada na Geografia Crítica. Por outro lado, julgava imprescindível abordar a unidade afeto-intelectiva a partir da categoria indivíduo-espaço – metodologia da Geografia Humanística.

Mais tarde, nas leituras vigotskianas, percebi que o autor também esteve dividido entre diferentes abordagens científicas. Em seu livro *Teoria e Método em Psicologia* (1999), o autor apresenta um panorama geral de como estavam dispostas as principais correntes científicas da Psicologia nas

três primeiras décadas do século XX. Ele destaca três psicologias: a reflexologia – que renuncia ao estudo da psiquê e se apega apenas aos processos fisiológicos; a psicologia descritiva (ou Gestalt) – que aborda a fenomenologia da percepção voltada apenas para o psiquismo; e, a psicologia freudiana – que se apega com mais ênfase aos processos inconscientes da mente.

Ele via pontos positivos e fundamentais em cada uma destas correntes teóricas, que conduziram o desenvolvimento da Psicologia como ciência. No entanto, o isolamento da fundamentação metodológica de cada teoria ainda o incomodava. Para ele - assim como para Milton Santos na Geografia - há uma saída para este impasse, que é a busca de um método científico capaz de contemplar as principais perspectivas de cada teoria. Construindo, assim, uma abordagem mais ampla dos fenômenos humanos que pudessem expandir seu campo de análise por contemplar a relação dialética entre várias esferas da vida em sociedade.

Santos (2004; 2009) preocupava-se com a abordagem espacial dos fenômenos, entendia que as escalas globais, regionais e locais estavam em constante movimento dialético e, portanto, se ocupava em investigar o mundo como um todo, e as diversas interseções entre estas escalas. Por sua vez, Vigotski se interessava em analisar a unidade dos fenômenos humanos, buscando compreender a relação dialética entre o indivíduo e o meio, a partir das unidades psicológicas de cada um. Portanto, enquanto Santos buscava analisar a totalidade dos fenômenos, Vigotski buscava compreender as unidades que os compõem.

Apesar dessa diferença metodológica, ambos autores procuravam criar uma teoria apaziguadora, reunindo um arcabouço robusto de métodos científicos que se desenvolveram dentro de cada disciplina ao longo do tempo, mas que historicamente caminhavam para o isolamento. Sobre isso, o bielorrusso diz:

Uma ciência não pode prescindir da outra. É necessário e urgente elaborar uma metodologia científica objetiva comum, uma formulação comum dos problemas mais importantes que cada ciência, por separado, já não pode, não apenas formular, mas nem mesmo tentar resolver (Vigotski, 2004, p. 26.).

Tanto Vigotski quanto Santos encontraram a saída para os isolamentos dos campos de investigação em cada ciência, a partir da dialética. Ou seja, pela premissa de que tudo o que compõe a vida humana está em relação, e o resultado da união de todas estas esferas é o próprio ser humano. Por isso, não seria possível conduzir uma investigação nas ciências humanas sem considerar a complexidade da vida em seus múltiplos sistemas.

Vigotski enfatiza:

Já dissemos que o desenvolvimento histórico de nossa ciência conduziu esse problema para um beco sem saída, do qual não há outra forma de sair a não ser renunciando ao fundamento filosófico da velha psicologia (Vigotski, 2004, p. 143.).

Segundo o autor, somente um enfoque dialético seria capaz de resolver os problemas sobre a relação entre a psiquê, a consciência e o inconsciente e, por isso, nenhuma outra teoria psicológica superara de vez esta crise metodológica.

A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (Vigotski, 2004, p. 144.).

É fato que a dialética e o materialismo histórico ocupam parte do quadro da minha lente teórica pessoal. Mas, fui aos poucos me afastando da abordagem da totalidade dialética da Geografia Crítica pela ausência de unidades correspondentes às funções internas dos sujeitos. Na totalidade dos fenômenos, categorias como emoções, memória, consciência e arte não estão em destaque. Quando me aproximei de Tuan, e depois de Vigotski, tive a oportunidade de aumentar o foco da minha lente teórica nas unidades do todo, como na unidade corpo-mente, afeto-intelecto, indivíduo-social e pessoa-meio, que me permitiram investigar também os sistemas psicológicos dos seres humanos em relação com os diversos aspectos da

vida social. Falaremos mais sobre isso ainda neste capítulo, antes, avançaremos no caminho até a THC.

Debruçado nas leituras humanísticas e fenomenológicas, refletindo sobre as dimensões afeto-intelectivas da relação dialética e unitária entre indivíduo-espço (pessoa-meio), encontrei muitos textos interessantes. Alguns deles do professor Jader Janer Moreira Lopes³². Em seus livros, li muitas citações diretas de Vigotski e, pela primeira vez, encontrei um autor declaradamente filiado à Teoria Histórico-Cultural. Na verdade, foi nos textos de Lopes que tive acesso a uma análise mais profunda sobre as leituras do autor soviético; antes disso, ouvira falar de Vigotski nas bases teóricas do Currículo em Movimento da secretaria de Educação do Distrito Federal, mas não me parecia tão inovador assim, já que a disposição de conteúdos e habilidades deste documento não refletia a realidade das salas de aulas onde atuava.

No livro “Terreno Baldio” (2021), Lopes apresenta o mais belo texto que já li sobre os espaços. Impactou-me, por exemplo, o uso da autonarrativa, na primeira pessoa do singular. Essa obra, em especial, foi resultado do memorial que Lopes escrevera para sua habilitação como professor titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Envolvi-me na narrativa de Lopes e emocionei-me com suas memórias e reflexões sobre as múltiplas espacialidades que constituíram sua personalidade durante sua vida.

Em outro livro, “Geografia na Educação Infantil” (2018), Lopes me apresentou uma leitura de Vigotski com mais robustez teórica, demonstrando a condição “histórico-geográfica” da criança. O autor apropria-se da Teoria Histórico-Cultural para afirmar que os conceitos vigotskianos de meio (*sredá*) e de vivência (*perejivânie*), compõem as situações de desenvolvimento das crianças.

Os encontros entre humanos, situados num meio, unidos pelas suas vivências, criam situações constante de iminências entre os envolvidos, potenciais atividades e ensinamentos que geram desenvolvimento. O contato das crianças com os artefatos culturais,

³² Jader Janer Moreira Lopes é geógrafo e pós-doutor em Educação. Atua como professor na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui pesquisas no Brasil e no exterior sobre Geografia da Infância. <http://lattes.cnpq.br/4297078672618566>

com diferentes objetos, com as pessoas, com as histórias e geografias que constituem o meio em que vivem, permite tecer a filogênese humana na sua própria ontogênese, não para repeti-la ou recapitulá-la, mas levando-as à emancipação, à humanização (Lopes, 2018, p. 56)

Atraiu-me a ideia de estudar as unidades pessoa-pessoa e pessoa-meio, especialmente sob uma perspectiva que também se atente ao que é imaterial, fluido, emocional e psicológico, não só ao que é material e percebido pelo simples olhar. Hoje, entendo, à luz da THC, que o comportamento humano é organizado e dirigido por movimentos internos ao sujeito e, por isso, nem sempre podem ser vistos na manifestação destes movimentos no comportamento. Cada indivíduo só expressa aquilo que chegou à via final, o que dificulta o trabalho de investigação científica, pois o comportamento encobre do pesquisador, no campo empírico, os processos de elaboração e luta das inúmeras possibilidades de reações que o sujeito não expressou em seu comportamento.

Para Vigotski, todos os sistemas psicológicos, como a consciência e o inconsciente, por exemplo, atuam na regulação das reações dos sujeitos, por isso,

limitar-se a estudar as reações visíveis à primeira vista resulta estéril e injustificado, inclusive no que se refere aos problemas mais simples do comportamento humano. E, no entanto, o comportamento do indivíduo é organizado de tal forma que são justamente os movimentos internos pouco conhecidos que o orientam e dirigem (Vigotski, 2004, p. 57.).

Até meu contato com essas abordagens, me apropriava de termos científicos de várias correntes teóricas, a fim de me referir à unidade indivíduo-espço. Contudo, encontrei uma definição que sintetizava ao menos uma dezena de páginas dos meus trabalhos que buscavam analisar a relação entre as pessoas e os espaços: a definição de vivência (*pereživânie*). Sem esse termo, percebi que minhas pesquisas eram uma costura interminável de teorias científicas que, de alguma maneira, abordavam, isoladamente, as questões ontogenéticas e ontológicas que compõe as relações dos seres humanos.

Na minha monografia de conclusão do bacharelado em Geografia (Bezerra, 2014), por exemplo, apresentei uma costura bem ampla, e talvez bastante equivocada também, sobre várias abordagens teóricas. Nessa

costura, utilizei retalhos da teoria fenomenológica, especialmente com Heidegger³³ e Merleau-Ponty³⁴; da Teoria Crítica de Milton Santos³⁵; das teorias de desenvolvimento de Piaget³⁶; da Teoria Cultural, como Clifford Geertz³⁷ e Peter Burke³⁸; e da Teoria das Identidades e das Representações de Stuart Hall³⁹. Tentava construir um diálogo entre dualidades, como material e imaterial, percepção e história, desenvolvimento filogenético da criança com seu desenvolvimento cultural, e por aí vai. Minha intenção, à época, era construir argumentos suficientemente embasados para defender a ideia de que a análise sobre as relações humanas é muito complexa e envolve múltiplas esferas da vida humana.

Apesar da boa intenção, considero hoje que minhas premissas eram horizontais demais. Tentava aproximar várias esferas, vários sistemas e várias escalas da vida social e humana, mas ainda não percebera a profundidade do pensamento dialético na ciência que praticava. Apesar de ter consciência da interação de múltiplos fatores, ainda os tratava de maneira cartesiana, como categorias separadas, compondo um jogo de ambiguidade, oposição e dualidade.

2.2. As unidades dialéticas

Criar um diálogo entre métodos científicos que estudam os componentes internos e externos aos indivíduos se tornou uma tarefa desagradável. Não havia lugar para uma pesquisa tão horizontal. Hoje, concordando com a Teoria Histórico-Cultural, visualizo a possibilidade de estudar essas duas dimensões humanas (a interna e a externa) a partir de uma única epistemologia, que se fundamenta no princípio de que estas duas dimensões não podem ser estudadas de maneira separada.

³³ HEIDEGGER, Martin. O Ser e o Tempo. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª Ed, 1993.

³⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Ed, 1999.

³⁵ SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

³⁶ PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª Ed, 1975.

³⁷ GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

³⁸ BURKE, Peter. Variedades de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

³⁹ HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

O que é interno e o que é externo aos indivíduos só podem existir em unidade e, por isso, me convenci de que começar uma pesquisa sem considerar essa constituição dialética do ser humano é, antes de tudo, comprometer meu resultado.

Quando, finalmente, “sentei à mesa” com Vigotski, entendi que o tempo, as espacialidades, as regras de conduta social, as leis e a materialidade do Estado, bem como a ideologia, a moral e os sistemas econômicos, compõem, todos juntos, a estrutura cultural que atravessa a vida humana. Por isso, ninguém está alheio a estas forças. Da mesma forma, todos somos afetados pelos nossos desejos, sentimentos e sonhos, e que não estão alheios aos acontecimentos na dimensão externa de cada pessoa, ao contrário, está em unidade “interno-externo”.

A partir daí, comecei a me questionar se a espacialidade poderia ser uma categoria separada da vivência, algo a ser analisado alheio a todos os componentes naturais, históricos e culturais. Hoje, acredito que separar a categoria espacial das análises dos fenômenos humanos é o mesmo que tentar separar os componentes químicos da água, na esperança de compreendê-la melhor. Ou seja, não seria o método mais adequado para atender as nossas demandas. Querer analisar o hidrogênio e o oxigênio isoladamente para entendermos melhor as propriedades da água é um equívoco, já que tanto um quanto o outro não guardam em si as características da água como um todo (Vigotski, 2007).

Com isso quero dizer que a investigação das espacialidades humanas, como um elemento isolado de outras instâncias da vida, não seria um caminho adequado para as pesquisas histórico-culturais, já que entre todos os princípios que regem esta teoria, dois deles se destacam: o monismo e o materialismo histórico-dialético.

O princípio monista de Vigotski deriva de suas leituras de Espinosa⁴⁰. Para ele (Espinosa, 2021), a Natureza⁴¹ é a substância fundante de toda a realidade e, por isso, tudo o que existe é um modo de manifestação da Natureza, mesmo que os seres humanos sejam capazes de compreender apenas duas destas manifestações: o pensamento e a extensão. Com esse argumento, Espinosa afirma que ambas as dimensões da realidade percebidas pelos humanos - e outras tantas não compreendidas - derivam da mesma substância primordial, da Natureza; logo, pensamento e extensão se identificam.

A dimensão do pensamento poderia ser grosseiramente sintetizada como as coisas imateriais da vida, como desejos, impulsos, sentimentos ou sonhos. Já a dimensão da extensão está relacionada com a materialidade dos corpos, dos objetos e das formas. Logo, conclui-se que pensamento e extensão, por mais diferentes que pareçam ser, na verdade são manifestações da mesma substância: a Natureza. Então, corpo e mente, por exemplo, não podem ser analisados de maneira isolada, senão como uma unidade; afinal, são a mesma substância, apenas com um modo de existência diferente.

É em concordância com o monismo de Espinosa que Vigotski diz:

[...] La fórmula química del agua, que se refiere por igual a todas sus propiedades, es aplicable en la misma medida al agua del océano Pacífico y a una gota de lluvia. Por eso, la descomposición del agua en sus elementos no puede ser el camino que nos conduzca a la explicación de sus propiedades concretas. Se trata más bien de una generalización que de un análisis, es decir, de una división en el propio sentido de la palabra. Así, un análisis de este tipo, aplicado a las formaciones psicológicas integrales, no es capaz de explicar toda la diversidad concreta ni la especificidad de las relaciones [...] (Vigotski, 2007, p. 14)⁴².

⁴⁰ Baruch Espinosa (1632-1677) foi um filósofo holandês, de origem judaica, referenciado como um dos maiores monistas da Filosofia Moderna. Na dissertação, dei preferência à grafia da língua portuguesa em relação ao nome do autor. Porém, nas referências bibliográficas constam também as obras que utilizam a grafia original: Spinoza, Benedicto.

⁴¹ Para Espinosa, a substância primordial do mundo é a Natureza, mas por ele também chamada de Deus. Nesta dissertação optamos em utilizar apenas um dos termos, tanto para evitar repetições desnecessárias, quanto para utilizar o termo que mais faz sentido para a nossa pesquisa. Portanto, iremos nos referir à Natureza como substância fundamental da realidade para o autor.

⁴² Devido aos históricos problemas de tradução, não arriscaremos em fazê-la de maneira livre, sem auxílio de um especialista. Por isso, além desta, outras citações de Vigotski serão apresentadas no idioma da edição que utilizamos na pesquisa, devidamente referenciada no elementos pós-textuais.

O princípio monista de Espinosa em Vigotski não trata de analisar as dualidades do mundo, ou a interação entre dois sistemas autônomos e independentes. A ideia monista parte da premissa que a investigação científica sobre os seres humanos e suas propriedades apresentaria falhas estruturais se não considerasse as unidades entre extensão e pensamento, ou seja, entre a ideia e a matéria, ou entre a mente e o corpo (Vigotski, 2004).

Segundo esse método, não é possível que uma experiência humana seja alheia à mente ou ao corpo, pois qualquer atividade humana é, simultaneamente, causa e consequência, da unidade entre sua natureza física e psicológica. De acordo com Vigotski (2004), a unidade psicofísica da pessoa é muito complexa, já que é composta por uma infinidade de elementos, como aqueles vinculados às funções fisiológicas e à diversidade da cultura que experimenta em sua vida social.

As funções biológicas, ou melhor, as funções fisiológicas da pessoa são aquelas que cada pessoa herda de sua genética humana, como a atenção involuntária, a percepção, a memória natural, os movimentos reflexos e as emoções. Essas funções são reconhecidas por Vigotski (2003, 2004, 2018b) como funções elementares, pois estão na filogênese de todos os seres humanos.

Essas funções estão dialeticamente relacionadas com as configurações do meio circundante, onde ocorre a influência recíproca entre a natureza do corpo e a cultura. Sendo uma das características específicas dos meios sociais humanos, a cultura traz consigo uma enorme carga histórica que complexifica a natureza, atribuindo sentidos mais elaborados sobre o mundo circundante. Diferentemente dos demais animais, os seres humanos utilizam a experiência de gerações anteriores para desenvolver as suas próprias.

Todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme quantidade de experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica. Em outras palavras, ao contrário dos animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal (Vigotski, 2004, p. 62).

A cultura condiciona o comportamento humano no percurso histórico, influenciando diretamente na maneira como agimos sobre o mundo. Pela cultura, adequamos a natureza – do corpo e do mundo circundante - às exigências do meio social. Portanto, a natureza e a cultura estão em um movimento mútuo e constante de transformação, no qual se torna possível alterarmos o mundo a partir do surgimento de novas ações da pessoa sobre o meio, e vice-versa. Com isso, ratificamos a ideia da unidade indivíduo-social, já que a constituição humana depende da relação entre as qualidades psicofísicas de cada pessoa com a cultura da qual participa.

Para Vigotski (2004), essa capacidade de transformação de si e do mundo é a maior evidência sobre a plasticidade do organismo humano, pois simultaneamente se adequa ao meio e o meio a si mesmo. Essa relação mútua entre pessoa e meio não ocorre da mesma forma nos animais, pois

o animal vai se adaptando passivamente, reage às modificações do ambiente com mudanças em seus órgãos e na estrutura de seu corpo. Modifica-se para se adaptar às condições da existência. Em compensação, o ser humano adapta de forma ativa a natureza para si mesmo. Em vez de modificar os órgãos, muda os corpos da natureza, de tal modo que eles possam lhe servir de ferramentas. Não reage ao frio deixando crescer um longo pêlo defensivo, mas fazendo adaptações ativas do ambiente, mediante a construção de uma casa ou a confecção de roupa, isto é, mediante a adaptação da natureza a si mesmo.

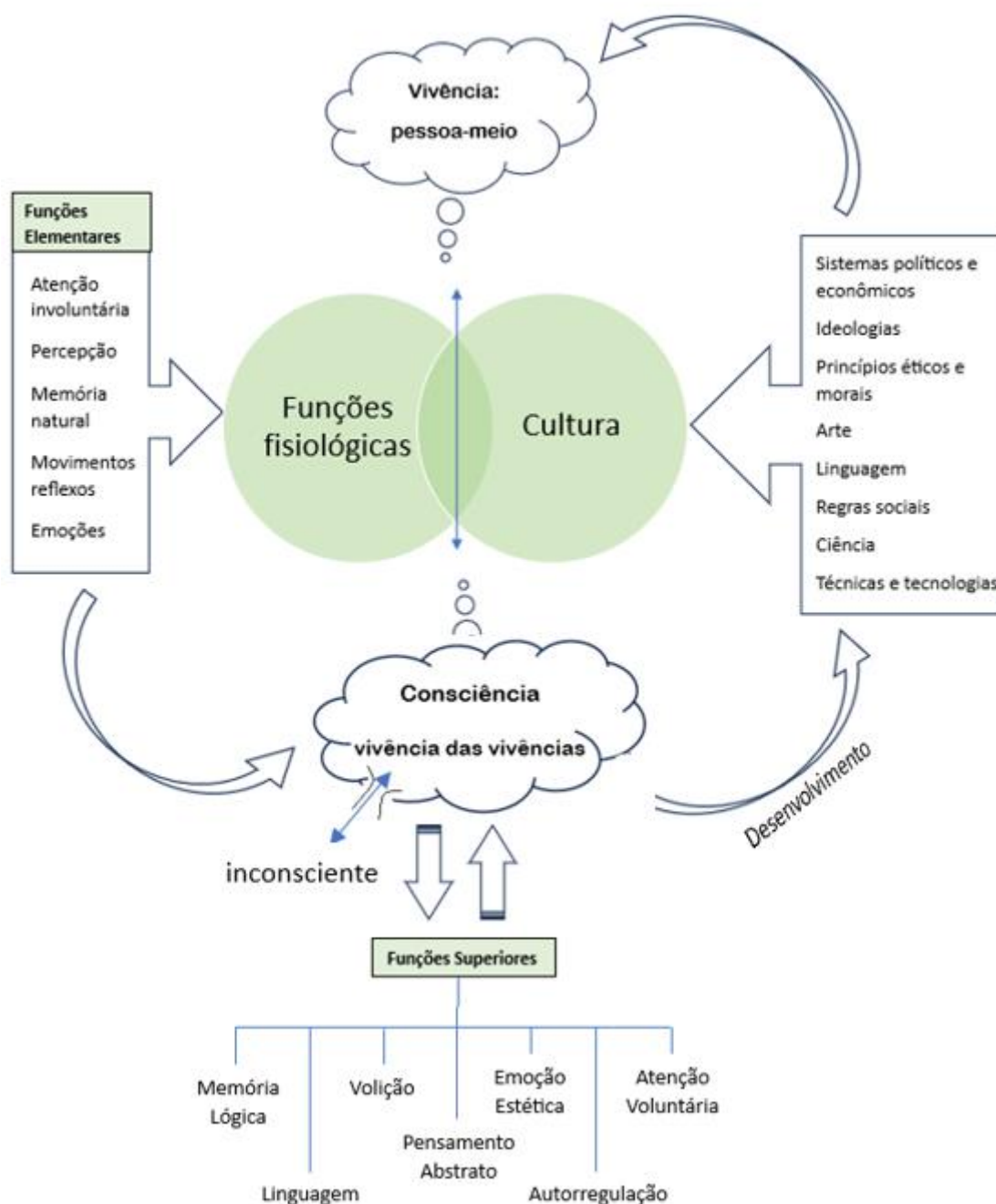
Isso não significa que os animais não modifiquem o meio em prol de si mesmo. As tocas e os ninhos facilmente confirmam a capacidade dos animais em modificarem o meio. Contudo, as transformações dos animais são inteiramente no campo dos instintos, diferentemente dos humanos. Segundo o autor (Vigotski, 2004), a diferença é qualitativa e está justamente na experiência duplicada, ou seja, na capacidade de planejar ações futuras, na atividade de observar a si mesmo da mesma maneira que observa os demais. Tudo isso, porém, só é possível graças à consciência, pois é através dela que nossas ações voltam a nós como um novo estímulo.

A consciência é “o sistema de mecanismos transmissores de certos reflexos para outros” (Vigotski, 2004, p. 14), ou seja, é o fio que nos liga ao meio e a nós mesmos, permitindo a avaliação das nossas ações e emoções e, por fim, a regulação que fazemos sobre o nosso próprio comportamento. Dessa forma,

é através do mecanismo da consciência que as pessoas se observam como sujeitos ativos, como cocriadores do meio social e, simultaneamente, como cocriadores de si mesmos. É na consciência, portanto, que ocorre o processo de transformação das funções fisiológicas e elementares do corpo em funções culturais e superiores.

A fim de elucidar melhor a complexa unidade da pessoa, elaboramos um esquema que mostra as funções e o mecanismo que a constituem.

Figura 1 - Esquema sobre o mecanismo da vivência e das funções psíquicas superiores.



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

O esquema mostra que a unidade da pessoa é formada pela relação dialética entre suas funções fisiológicas e a cultura. Quando a cultura sofre e provoca adequações em relação aos impulsos fisiológicos, o organismo humano passa por uma transformação, que pode resultar em processos de autoconsciência e desenvolvimento. Esse mecanismo permite que cada um tome consciência sobre si e sobre o mundo e, assim, promova o seu próprio desenvolvimento, ou seja, promova as transformações necessárias para a melhor equilíbrio entre si e o meio circundante, por meio das vivências. Nesses casos, os estímulos elementares do corpo passam a ser funções superiores da cultura, e aquilo que ocorria de maneira simples em cada organismo tende a se tornar mais complexo, em uma rede cada vez maior de sentidos e significados que atribuímos às coisas da vida.

Usaremos as emoções como exemplo. Elas fazem parte da natureza fisiológica do corpo humano, estão em nossa herança filogenética. No entanto, as emoções são consideradas como elementares, pois estão ligadas ao sistema nervoso de todo animal. Elas compõem o instinto e servem para a conservação da vida e da sobrevivência. O medo, por exemplo, é uma emoção elementar importante para definir o comportamento de luta ou de fuga de todo animal. Contudo, essa emoção, quando inserida na cultura, passa a ficar mais complexa, pois associa-se a ela signos sociais, que ampliam a lista de objetos pelos quais reagimos com o medo. As assombrações, por exemplo, facilmente confirmariam isso.

O papel da consciência, nessa relação entre as funções elementares e a cultura, é justamente permitir que ocorra a transformação do que é fisiológico para o que é superior em complexidade. A consciência processa as emoções que chegam através do sistema nervoso e as transforma em sentimentos complexos, que, por serem assim, nem sempre exigem do corpo uma resposta imediata, como a luta ou a fuga. Toda a carga social que envolve uma emoção não pode ser encontrada apenas em uma única resposta motora; por isso, se analisarmos a tristeza apenas pela resposta do choro, estamos analisando apenas uma superficialidade do sentimento que o gerou.

Esse desenlace entre a unidade psicofísica e a cultura, na transformação de funções elementares em funções complexas, pode estar

ligado ao mecanismo da consciência e, por isso, devemos observá-la com mais atenção.

De acordo com a afirmação de Vigotski (2003) de que a consciência é a ação duplicada, logo, concluímos que ter a consciência de algo é ter a capacidade de realizar uma determinada ação tanto na esfera da imaginação, quanto na esfera da realidade. Portanto, a consciência de algo vivido está na competência de vivê-lo novamente e de diversas maneiras às quais a imaginação permitir.

Na próxima seção damos mais profundidade teórica ao conceito de vivência (*pereživânie*), bem como ao método científico derivado deste conceito.

2.3. Vivência: conceito metodológico

Nesta dissertação me proponho a investigar as minhas vivências de criança em relação à arte cinematográfica, atentando a algumas unidades metodológicas que me permitam analisar as dimensões da vida em mais evidência, tanto de acordo com o estágio iminente do meu desenvolvimento entre 7 e 8 anos de idade, quanto de acordo com o estágio imanente do meu desenvolvimento no momento em que escrevo a dissertação. Pretendo investigar a unidade dialética pessoa-meio e suas relações com a educação e o desenvolvimento dos afetos, a partir das vivências que tive com o cinema do meu pai.

Já me arrisco em dizer que comecei a pesquisa considerando o lugar de destaque do cinema de Seu Francisco na forma com que percebo minha existência histórica e cultural, desde a infância. Mais ainda, considero que o cinema do meu pai continua sendo um dos meios pelo qual educo e reeduco os meus afetos.

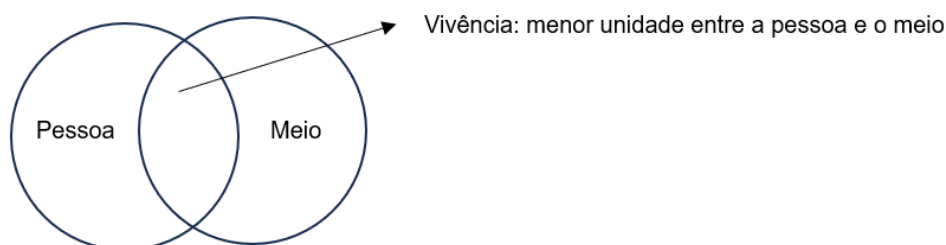
Dessa forma, me sentirei mais à vontade em escrever, no próximo capítulo, como estas vivências cinematográficas ocorridas na minha infância me constituem como pessoa, para que, enfim, possa esboçar a importância das imagens em movimento para o desenvolvimento do meu próprio processo educativo.

Seguindo nessa tarefa, julgo importante dizer que a auto-observação que me proponho a fazer não é considerada como uma autopercepção, ou como um estado passivo da consciência. Considero que olhar para minha própria história é um exercício de criação; a elaboração das minhas memórias de infância é uma atividade orientada pela análise das minhas próprias vivências, ou seja, pela análise construída a partir da unidade dialética pessoa-meio, observando os fatores da vida humana que atravessam esta unidade.

À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, definiremos com mais nitidez o conceito de vivência, que, como já dissemos anteriormente, será o método e o objeto da nossa investigação. Partiremos, pois, da premissa da unidade.

A vivência, para Vigotski (2018b), é a menor unidade entre a pessoa e o meio. Ou seja, ela é a unidade entre o meio em que se vive, e a maneira como uma pessoa o vivencia. A vivência é o resultado da dialética entre o momento do meio em unidade com o momento da personalidade do indivíduo que o vivencia, conforme Figura 2.

Figura 2 - Vivência: menor unidade pessoa-meio



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

Se considerarmos, portanto, que a vivência é resultado do encontro de momentos, entendemos que a vivência é determinada pelo tempo. Isso quer dizer que uma vivência só ocorre uma vez em todo o decorrer da vida e do tempo histórico.

Dependentes do tempo, as vivências são únicas, e se constituem tanto do tempo histórico e cultural do meio, quanto do estágio de desenvolvimento da pessoa que a vive. Para exemplificar essa premissa, Vigotski (2018b) fala sobre um episódio que transcorreu durante suas pesquisas clínicas. Ele

compartilha a história de uma mãe alcoolista e violenta. Os seus três filhos, de idades diferentes, vivenciaram a mesma situação do meio de maneiras diferentes. O mais importante neste exemplo é saber que o meio interfere no desenvolvimento das crianças de acordo com o grau de compreensão de determinada situação, e depende dos sentidos atribuídos a ela.

Cada pessoa, no momento de uma determinada vivência, possui seu próprio patamar de consciência sobre si e sobre o mundo. E isso influencia na maneira e na intensidade da interferência do meio sobre o desenvolvimento de cada um. Ao longo da vida, ampliamos nossos repertórios culturais, desenvolvemos novas funções humanas e sociais, e, por meio disso, mudamos nossa forma de ser e estar no mundo.

O desenvolvimento é a própria mudança, é o aparecimento daquilo que é novo. Por isso, o estágio do desenvolvimento de cada pessoa condiciona os sentidos que uma pessoa atribui ao meio. Então, mesmo que uma situação seja literalmente repetida em diferentes etapas da vida e do desenvolvimento humano, os sentidos atribuídos a ela serão diferentes.

Entendemos o meio (*sredá*) como a combinação de múltiplos fatores externos aos indivíduos, como a sociedade, as tecnologias, as normas de conduta, a natureza, as instituições, os modelos econômicos etc. Na teoria que utilizamos, não é possível investigar apenas o meio em si, mas a maneira que ele interfere no desenvolvimento humano, em determinada vivência.

O meio circundante não é algo que se pode analisar de maneira isolada, da mesma forma que o indivíduo não pode ser separado do meio, pois “não é possível discernir onde terminam as influências do meio e onde começam as influências do próprio corpo” (Vigotski, 2003, p. 79). Portanto, entendemos que “o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações” (ibidem).

Também vale ressaltar que a vivência é a maneira com que cada indivíduo elabora internamente uma determinada situação, é a consciência daquilo que se vive. Ela permite que cada pessoa se torne consciente de suas próprias experiências no mundo, e a partir de todos os elementos emocionais, intelectuais e sociais presentes nas situações vivenciadas, cada

pessoa consiga educar a si mesma (Vigotski, 2018b). Dessa forma, seria possível concluir que as vivências ocorrem por meio da consciência de se ter consciência de algo (Vigotski, 2003).

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018b, p. 78).

A vivência, como a menor unidade entre a pessoa e o meio, é o resultado da combinação entre o meio em que se vive e a maneira como uma pessoa o vivencia; da dialética entre o momento do meio em unidade com o momento da personalidade do indivíduo. Sendo assim, a vivência é determinada pelo encontro de momentos, como um instante de tempo que une as situações momentâneas do meio e da pessoa. Por isso, a vivência é algo singular, que só ocorre uma vez em todo o decorrer da vida e do tempo histórico.

Sobre isso, lembro-me de Heráclito de Éfeso (540 a.C – 470 a.C.) quando reflete sobre a dinâmica de mudanças que ocorrem com o tempo. Segundo o grego, nenhuma pessoa entra em um mesmo rio mais de uma vez; e isso acontece porque tanto o rio quanto a pessoa passaram por mudanças em sua constituição. O mesmo acontece com as vivências.

À medida que vivo, ocorrem novas internalizações de práticas que ocorrem no meio histórico-cultural que participo. Aprendo coisas novas e atribuo novos sentidos ao mundo, transformo as funções elementares do corpo em funções complexas por meio da atividade da consciência e, nesse sentido, podemos dizer que enquanto vivo, me desenvolvo. A atribuição de sentido às situações, portanto, depende da personalidade, ou seja, da configuração momentânea do desenvolvimento de uma pessoa (Vigotski, 2018b).

No caso desta dissertação, o meu estágio de desenvolvimento hoje é diferente daquele que possuía aos 7 ou 8 anos de idade. Dessa forma, a

maneira que vivenciei as experiências com o cinema me afetaram de maneira particular, de acordo com os sentidos que conseguia atribuir àquelas vivências à época.

No entanto, analisar as minhas vivências com o cinema no início da década de 1990 também é, em essência, uma nova vivência. Aos 37 anos, atribuo novos sentidos ao meu passado e vivencio o cinema do meu pai de outra forma. Por isso, ele continua presente como um catalisador do meu desenvolvimento.

De 1994 para cá, eu mudei. Por isso, quando resgato as memórias da minha vivência de criança com o cinema de Seu Francisco, atribuo novos sentidos àquelas vivências, de acordo com o grau de consciência que tenho enquanto escrevo esta dissertação. Hoje, o cinema do meu pai me afeta de maneira diferente do que há 30 anos. Por isso, trataremos tanto das interferências do cinema no meu processo de desenvolvimento entre os 7 e os 8 anos de idade, quanto das suas interferências no meu desenvolvimento atual.

De acordo com a THC, a profundidade da análise teórica sobre as vivências se torna mais possível para a pessoa que vivenciou determinada situação, do que para os pesquisadores que se propõem a investigá-la como um terceiro (Vigotski, 2003). Por isso, ninguém melhor do que eu mesmo para analisar minhas próprias vivências, especialmente por meio das memórias de infância que tenho construído a partir de fotografias, filmagens, recordações pessoais e conversas com pessoas envolvidas em diversas situações em que o cinema de Seu Francisco esteve em minha infância.

Partindo das vivências como categoria de análise, portanto, busco investigar a relação dialética entre as funções internas e os sistemas sociais envolvidos no meu próprio processo de desenvolvimento como pessoa, atravessado pelo cinema do meu pai. Considero, à luz da THC, que o processo educativo que vivi com o cinema durante a infância foi uma experiência social, assim como todo o acesso que tive aos signos artísticos.

O componente social está impregnado em mim e, também, na escrita deste trabalho. Isso quer dizer que todo o conteúdo que utilizo nesta dissertação não foi elaborado apenas por minhas leituras e considerações,

uma vez que todo meu pensamento é fruto das inúmeras relações que estabeleci durante a vida.

É por isso que escolhemos uma determinada retórica narrativa para seguir com a apresentação dos resultados da pesquisa, e das discussões que nos propomos a fazer. Essa escolha diz respeito à triangulação entre o “eu criança”, Seu Francisco (meu pai) e o “eu pesquisador”. Nesse sentido, utilizaremos o vocativo Bento para nos referir à criança que viveu o cinema de Seu Francisco na década de 1990, entre os seus 7 e 8 anos de idade. Em outras ocasiões, usaremos a primeira pessoa para nos posicionarmos como pesquisador, considerando nossas reflexões científicas acerca do nosso objeto. Esse exercício retórico nos servirá de suporte para tratar as minhas vivências com o cinema do meu pai em duas etapas diferentes de um mesmo processo educativo, aos 7 e aos 37 anos de idade.

Cada pessoa, no momento de uma determinada vivência, possui seu próprio estágio de consciência sobre si e sobre o mundo. E isso influencia na maneira e na intensidade da interferência do meio sobre o desenvolvimento de cada um. Ao longo da vida, ampliamos nossos repertórios culturais, desenvolvemos novas funções humanas e sociais e, por meio disso, mudamos nossa forma de ser e estar no mundo.

Contudo, para a delimitação da nossa análise, consideraremos algumas configurações específicas do meio, a fim de nos concentrar melhor em determinadas categorias que envolveram o ambiente no qual eu vivi o cinema, por meio da atividade artística de Seu Francisco. Assim, trataremos quatro situações vivenciais, que se diferenciam não só pela configuração do meio, mas também pelos meus diferentes graus de consciência, considerando a infância de Bento e o momento em que escrevemos esta dissertação.

Como a âncora da nossa investigação está sobre as minhas próprias vivências, entendemos o vivido na infância foi um evento único, que não pode ser repetido. Então, quando analiso estas vivências do passado, não estou buscando revivê-las da forma exata como ocorreram, mas me permitindo ter uma nova vivência, uma nova consciência sobre o que vivi e a maneira como o vivenciei. Eu não sou mais o mesmo de 30 anos atrás, tampouco o cinema de Seu Francisco possui o mesmo sentido para mim daquele aos 7 ou 8 anos de idade. Dessa forma, concordamos com Vigotski (2018b) quando afirma que cada

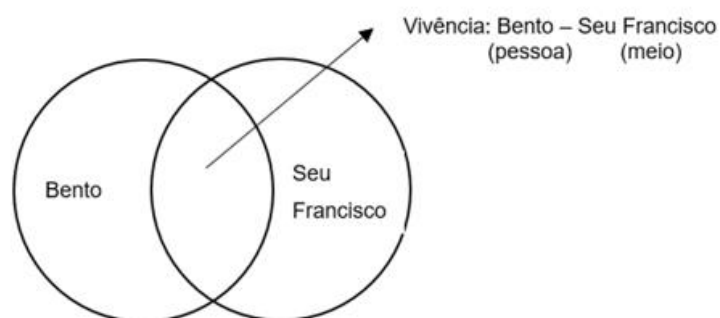
vivência ocorre apenas uma vez durante a vida e que, após a intersecção entre a pessoa e o meio, nem um nem outro permanecerão iguais.

Bento viveu o cinema do seu pai de acordo com o grau de consciência que teve sobre sua intersecção com o meio. Por isso, escolhemos tratar as vivências de Bento como uma terceira pessoa, já que ele se difere de mim (adulto, pesquisador e professor) pelos nossos respectivos estágios de desenvolvimento.

Além disso, ao nos aprofundarmos sobre nossas fontes, julgamos importante destacar **quatro situações vivenciais**, as quais nos serviram de orientação e suporte para a discussão dos nossos resultados. As três primeiras situações (A, B e C) são definidas por três diferentes meios pelos quais ocorriam minhas vivências com cinema do meu pai, a saber, o próprio Seu Francisco, o próprio cinema e a minha família, como apresentados nas Figuras 3, 4 e 5. A quarta vivência (D) diz respeito a minha vivência atual de pesquisador com o cinema de Seu Francisco.

Vivência A: é a unidade entre Bento (pessoa) e Seu Francisco (meio), tendo como principal foco o que aprendi com ele e com sua atividade de cinema, mesmo que não tivesse a intenção de me ensinar nada. A vivência A diz respeito à relação pai e filho, bem como as emoções e afetos envolvidos nessa relação, conforme Figura 3.

Figura 3 - Vivência A (Bento-Seu Francisco)



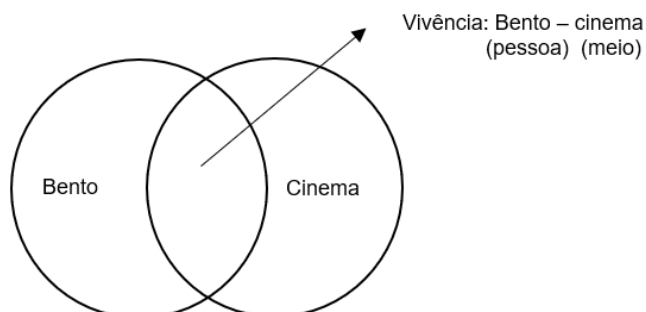
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

Vivência B: é a unidade entre Bento (pessoa) e o cinema (meio), com destaque ao “mafuá”⁴³ de equipamentos, técnicas e possibilidades de

⁴³ MIGLIORIN, 2015; 2019.

mundo, bem como às criações artísticas e fabulações que o cinema oferece. Segue Figura 4.

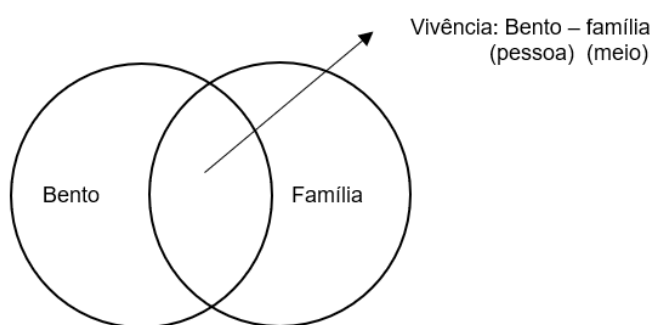
Figura 4 - Vivência B (Bento-cinema)



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

Vivência C: é a unidade entre Bento (pessoa) e sua família (meio). Nessa vivência daremos destaque aos ambientes familiares que proporcionaram determinadas experiências sociais e o desenvolvimento de processos educativos, especialmente em prol de uma educação estética que acontecia de maneira não formal e não escolarizada. Segue Figura 5.

Figura 5 - Vivência C (Bento-Família)

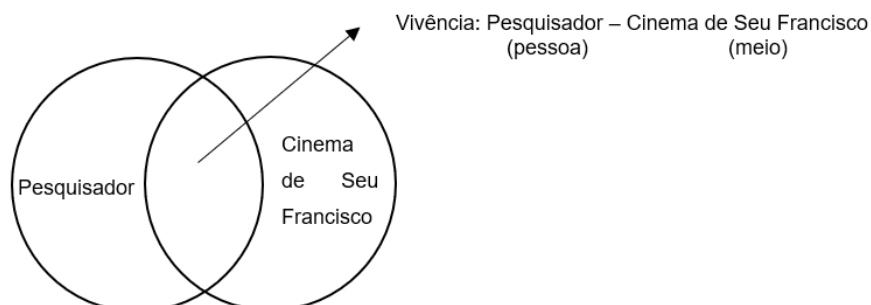


Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

Vivência D: é a unidade entre o “eu pesquisador” (pessoa) e o cinema de Seu Francisco (meio). Essa vivência, portanto, é a síntese do que conseguimos identificar e refletir, à luz da THC, sobre as minhas próprias vivências com o cinema do meu pai, ainda durante a infância, e como essas vivências permanecem reverberando no decorrer de um longo processo educativo, que

envolve a arte enquanto técnica social do sentimento (Vigotski, 1991). Segue Figura 6.

Figura 6 - Vivência D (Pesquisador-Cinema de Seu Francisco)



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vigotski

Assim sendo, fica mais evidente também a nossa escolha retórica em usar a terceira pessoa, pelo vocativo Bento, para nos referir à criança que experimentava o cinema com o seu pai há 30 anos. Bento estava vivendo a experiência enquanto criança, composto por uma unidade afeto-intelectiva correspondente à maturidade do seu desenvolvimento. O pesquisador, por sua vez, possui uma vivência mais complexa, já que vive simultaneamente a memória de si e do seu pai, junto com a experiência de elaborar reflexões teóricas e escrever sobre elas em uma dissertação de mestrado acadêmico. Enquanto Bento sentia, experimentava e vivenciava o cinema de acordo com o seu interesse e volição; o pesquisador, além de sentir, elabora, processa, reflete, anota, escreve e reescreve suas vivências, esforçando-se para manter os combinados com a ciência.

Sabemos da impossibilidade de separarmos com limites nítidos o “eu criança” e o “eu pesquisador”, ainda mais porque essas duas personagens estão ligadas entre si pelo fio da memória, da qual trataremos a seguir.

2.4. Criação de memórias: emoção e fantasia

Devo lembrar que o objetivo desta dissertação é analisar as vivências de Bento com o cinema de Seu Francisco; aliás, analisar as minhas vivências com

o cinema do meu pai no decorrer dos anos 1994 a 1995. Para isso, será necessário utilizarmos a memória, considerando-a, portanto, tanto como uma ferramenta de acesso às vivências, quanto como uma atividade criadora.

Entendemos a memória como uma atividade em movimento, que permite a fruição entre realidade e fantasia e, também, entre a consciência e o inconsciente. As memórias são criadas e, por isso, exigem a reorganização das narrativas de si e do mundo, conforme surgem novas reviravoltas nas maneiras com as quais olhamos para o nosso próprio passado. Então, nunca saberemos o quanto de reprodução e o quanto de criação foram empregados na elaboração das nossas memórias; elas afetam a maneira com que me relaciono com o mundo e comigo mesmo.

Partimos da ideia de que

a **memória** não é apenas um armazém ou depósito do sistema nervoso para conservar as reações adquiridas na forma como foram assimiladas. É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas de nossa psique (Vigotski, 2003, p. 150).

Concordamos com Vigotski: a memória não é guardiã de um passado cristalizado. Longe disso, é a criação do passado, uma espécie de narrativa na qual não há preocupações assertivas quanto ao que se julga real ou ficcional. A memória é uma criação irremediavelmente afetada por todas as dimensões da vida humana, e não apenas pela reprodução mental fidedigna ao que realmente aconteceu. Isso quer dizer que a memória não recompõe um fato, mas cria uma narrativa possível para o passado de acordo com as demandas do presente e orientação de um futuro. Cada pessoa elabora suas experiências anteriores de acordo com as inúmeras afecções emocionais marcadas em sua vida.

A memória é o material de criação da autonarrativa, é o conjunto de eventos passados que tenho na lembrança, de forma consciente, e que me servem de material para a criação de uma narrativa da minha própria vida. Elaboramos internamente a combinação de lembranças e recordações na intenção de criar uma autonarrativa a partir dos sentidos atribuídos às nossas vivências. No entanto, quando nos referimos a esta criação, não estamos falando exatamente da materialização da autonarrativa em forma

de livro ou texto escrito, mas sim de um processo de criação que ocorre, antes, no campo da imaginação.

Se afirmo que as memórias são combinações feitas pela imaginação, devo afirmar que elas também são um processo de criação, já que

chamamos de atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa habita e se manifesta (Vigotski, 2018a, p. 13).

Além disso, entendemos que a memória não tem o compromisso em reproduzir os fatos passados a partir da tirania da única verdade, ou da única realidade dos eventos. Portanto,

não existe nenhuma recordação exata da experiência passada, não há lembranças totalmente exatas, a recordação sempre envolve certa elaboração do percebido e, portanto, certa deformação da realidade. E, vice-versa, as imagens da fantasia, por mais complexas que sejam, sempre incluem elementos extraídos da realidade. Por isso, não existe uma diferença essencial entre fantasia e recordação (Vigotski, 2003, p.152).

Isso quer dizer que a atividade da memória é subordinada simultaneamente à fantasia e à realidade, é ligada a todo sistema da consciência, inclusive o inconsciente. Em nossa memória não sabemos ao certo o que é fantasia e o que é realidade, ainda mais quando nos atentamos para as recordações da infância. Além da distância temporal que interfere diretamente na nitidez das nossas memórias, as recordações dos tempos de criança são ainda mais opacas porque

a fantasia da criança ainda não está diferenciada de sua memória. Tanto uma como a outra surgem da recordação das reações, e ambas, de alguma maneira, condicionam essa fusão na criança. Toda a experiência da criança ainda tem um caráter instável, não-acabado e não-elaborado e, portanto, toda nova recordação será, até certo ponto, deformada e inexata. Apesar de toda a sua boa intenção e desejo, a criança não está em condições de reproduzir exatamente todos os detalhes de sua experiência real. Sempre ocorrerá uma involuntária tergiversação dos detalhes, porque a criança não os percebeu ou porque os inventou sob a influência do sentimento. Essa invenção, essa mentira sincera, sempre estará presente, inclusive na recordação do adulto (Vigotski, 2003, p. 156).

Desse modo, quando uma pessoa cria, mesmo que na imaginação, a própria história de vida, ela inventa algo novo sobre o próprio passado, que, por sua vez, será sua nova base de projeção do futuro. Pois

se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vigotski, 2018a, pp. 16-17).

Vigotski ajuda-nos a entender que a atividade criadora da memória exige uma elaboração interna sobre as próprias lembranças, sobre o que vale a pena lembrar e esquecer. Dialogando com isso, Eleida Assmann⁴⁴ (2011, p. 147), diz:

No contexto das teorias psicoterapêuticas tem-se como ponto de partida que a memória individual se constitui de diferentes planos. Um plano é o da memória consciente. Nele, lembranças e experiências são mantidas à disposição, à medida que se situam em determinada configuração de sentido. De modo semelhante ao que Locke havia percebido, a produção de uma configuração de sentido como essa equivale à autointerpretação e à autodeterminação do indivíduo. Indica o quanto uma pessoa individual sabe de si mesma, qual sua autoestima e como lida com suas próprias experiências. Dessa configuração da memória para o indivíduo depende o quadro de oportunidades futuras à disposição do indivíduo e quais delas estão excluídas de seu horizonte.

Fica fácil concordar com a autora quando entendemos que a memória consciente é formada por elementos previamente escolhidos pelo sujeito, ou seja, por lembranças conscientemente combinadas pelo narrador: uma narrativa do sujeito sobre ele mesmo; um processo de criação, no qual o narrador faz o exercício de se enxergar de fora, de maneira semelhante ao que observa o outro, ou da forma como os outros o veem.

Reconhecemos o caráter social da nossa consciência quando buscamos identificar o quê dos outros há em mim, e o quê de mim há nos outros. Esse exercício nos conduz a ter consciência sobre quem somos e os espaços que ocupamos no mundo. Olhar para si mesmo é reconhecer o outro em nós, e isso, segundo Vigotski (2004), é o que fundamenta a

⁴⁴ Eleida Assmann (1947-) é professora na Alemanha e desde a década de 1990 dedica sua pesquisa à investigação da memória cultural.

consciência de cada um. O mecanismo que usamos para reconhecer o outro é o mesmo mecanismo que usamos para reconhecer a nós mesmos, portanto a consciência e a autoconsciência ocorrem simultaneamente, a partir das relações sociais.

Quando somos afetados pelo outro, de alguma maneira reagimos a esta afetação. No entanto, a nossa reação também nos afetará de novo, em um caminho de mão dupla. Esse vai-e-vem de afecções, para Vigotski (2004), é o que configura os “reflexos reversíveis”: base da consciência humana.

Esses reflexos reversíveis, que originam uma base para a consciência (entrelaçamento de reflexos), servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento, o que indica, entre outras coisas, a origem social da consciência. De toda a massa de excitantes, destaca-se claramente para mim um grupo: o dos estímulos sociais, que procedem das pessoas; eles se destacam porque eu mesmo posso reproduzir esses excitantes, porque logo se convertem para mim em reversíveis e, por conseguinte, em comparação com os restantes, determinam meu comportamento de forma distinta. Eles fazem com que eu me pareça comigo mesmo, me identificam a mim mesmo (Vigotski, 2004, p. 17).

A atividade de criar uma autonarrativa, então, consiste em perceber os nossos atos tanto como uma reação quanto como excitante de uma nova reação. Ou seja, quando prestamos atenção nas nossas ações, da mesma forma que prestamos atenção nas ações alheias, temos a oportunidade de nos autoavaliar e, enfim, nos autorregular de acordo com o nosso próprio julgamento das nossas ações. Para Vigotski, esse processo se configura no mecanismo da consciência e da autoconsciência.

Por isso se funda aí a solução do enigma do “eu” alheio, do conhecimento da psique dos demais. O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos, isto é, desde que sejamos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes (Vigotski, 2004, pp. 17-18).

Então, a atividade constante de criar a autonarrativa exige do sujeito a consciência de si mesmo. Nesse processo, cada um utiliza de sua potência criadora para transformar-se, atribuindo novos sentidos ao seu passado e,

consequentemente, afetando suas ações no presente e suas projeções de futuro. Para Assmann (2011, p. 148),

a terapia é capaz de auxiliar na reconfiguração e reestruturação das lembranças; ela pode ocasionar que isso ocorra de uma maneira mais consciente e inclusiva, pode refletir sobre a fixação de limites e atenuar ou eliminar barreiras autoagressivas e paralisantes. O conceito de *story* é característico desse acesso psicoterapêutico. A história de vida "habitada" pelo indivíduo agrega lembranças e experiências e as situa em uma estrutura que define sua vida como autoimagem formativa, além de conferir-lhe orientação para agir.

A complexa rede de fenômenos psicofisiológicos envolvida na atividade de memória exige do sujeito a superação do passado, a transformação de si e a criação de algo novo. Portanto, de acordo com Vigotski (2003), esta atividade é capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo e, por isso, é também um processo educativo.

Em concordância com o autor, acreditamos que todo processo psicológico é também um processo educativo e, portanto, pedagógico, bem como todo processo pedagógico também é, dialeticamente, psicológico. Por esse caminho, entendemos que a atividade da memória na produção da autonarrativa é capaz de conduzir o indivíduo a uma autoavaliação, uma autorregulação e, finalmente, a sua emancipação, ao protagonismo de sua própria vida. Assim o indivíduo se torna o centro do seu próprio desenvolvimento, capaz de transformar sua conduta desde os seus processos mais internos até as ações mais engajadas de transformações do mundo.

O processo educativo do qual falamos, portanto, é a modificação das reações dos indivíduos a partir da dialética entre a sua consciência histórico-cultural e a sua autoconsciência. Ele oferece ferramentas para que cada indivíduo se autoavale e se autorregule de acordo com o princípio ético da diversidade e da democracia. Por esse ponto de vista podemos concluir que a regulação do comportamento, a redefinição de prioridades, as alterações de sentido atribuídos às relações com seus pares e com o meio, são resultados do processo educativo baseado no desenvolvimento da consciência e da autoconsciência. Portanto, uma psicologia pedagógica, dentre outras coisas, é capaz de desenvolver a construção da personalidade

e da memória, potencializando o sujeito a (re)construir sua própria história, projetando um futuro para si (Vigotski, 2003).

Então, podemos admitir que as memórias são interligadas às mudanças, ao movimento e, enfim, à dinâmica do tempo. Não apenas a um tempo histórico, tampouco somente a um tempo cronológico. Refiro-me ao tempo em que decorre o próprio processo de desenvolvimento do indivíduo; ao tempo de vida que cada um é capaz de produzir dentro de si para sentir a própria existência no mundo. Então, seguirei compreendendo a memória como o fio do grande novelo da personalidade, pois

se perdêssemos a memória de repente, nosso comportamento assumiria um caráter descontínuo e fragmentário; um dia ou um ato não estaria vinculado ao outro. Nosso comportamento apresentaria - no sentido cabal da palavra - um caos de reações isoladas, não unidas em nenhuma forma comum (Vigotski, 2003, p. 151).

Por isso, admitimos que as memórias são a base da organização da própria vida, por isso, me utilizo delas como ferramentas desta pesquisa, para acessar minhas vivências com o cinema do meu pai.

A memória individual é a atividade imaginativa e criadora do próprio passado, produzindo novas narrativas, que são regidas pelas demandas e necessidades do presente. Por isso, o passado e a memória são mutáveis, pois a cada nova necessidade, os indivíduos refazem sua própria história sob outra perspectiva. “Em suma: definimo-nos a partir do que lembramos e esquecemos” (Assmann, 2011, p. 70).

Ainda de acordo com Assmann (2011), a memória se difere das recordações. Elas são definidas como algo que lembramos de rompante, como um *insight*. A recordação pode revelar elementos do passado que estavam encobertos pelas sombras do esquecimento, e como o brilho de uma espoleta, ilumina de repente o que até então estava na escuridão do inconsciente.

Quando surge uma recordação, ela passa a compor as memórias, exigindo, assim, uma reviravolta na narrativa sobre o passado. A recordação não respeita as leis dos discursos da memória, desequilibra a montagem narrativa do passado, embaralhando as sequências temporais, remapeando

as paisagens, desestruturando os fundamentos lógicos e liquefazendo argumentos que antes eram solidificados pela coerência.

Sendo assim,

a recordação procede basicamente de forma reconstrutiva: sempre começa do presente e avança inevitavelmente para um deslocamento, uma deformação, uma distorção, uma reavaliação e uma renovação do que foi lembrado até o momento da sua recuperação. Assim, nesse intervalo de latência, a lembrança não está guardada em um repositório seguro, e sim sujeita a um processo de transformação. A palavra “potência” indica, nesse caso, que a memória não deve ser compreendida como um recipiente protetor, mas como uma força imanente, como uma energia com leis próprias. Essa energia pode dificultar a recuperação da informação – como no caso do esquecimento – ou bloqueá-la – como no caso da repressão. Porém, ela também pode ser controlada pela inteligência, pela vontade ou por uma nova situação de necessidade, e proporcionar uma nova disposição das lembranças (Assmann, 2011, pp. 33-34.).

Esse argumento da autora nos ajuda a compreender que as recordações são compostas de materiais guardados no inconsciente, e que emergem à consciência no momento em que se vive uma emoção suficientemente intensa para iluminá-la. Desse modo, a recordação introduz novos elementos na narrativa sobre o passado, provocando alterações e reviravoltas.

Há quem se importe demais com esses momentos de instabilidade e despropósito causados pelas recordações, pois são como *plot twist*⁴⁵, exigem do sujeito uma reelaboração, uma reescrita do passado. Portanto, uma recordação pode desvelar falhas em uma memória construída durante anos a fio, gerando também uma frustração devido a uma sensação de esforço e tempo perdidos, dedicados a uma memória falsa. Para uns, isso é um sacrilégio. Para outros, como eu, recordações são oportunidades de criar novas memórias, incluindo nelas elementos emergidos pelas emoções desencadeadas pelas experiências do presente. As recordações são capazes de ampliar os “espaços de experiência” e os “horizontes de expectativas” (Kosellick, 2006), oportunizando o aprofundamento das reflexões filosóficas e existenciais sobre a personalidade, de acordo com as novas possibilidades de interpretação da vida.

⁴⁵ *Plot twist* é uma expressão em inglês usada para descrever uma reviravolta ou mudança inesperada e surpreendente na trama de uma narrativa, desafiando as expectativas do público e surpreendendo os espectadores ou leitores. O *plot twist* pode ocorrer em várias formas, como revelações chocantes sobre personagens, mudanças dramáticas na direção da narrativa, ou até mesmo descobertas sobre eventos ou fatos que recontextualizam toda a história.

Então, se dizemos que a memória de cada pessoa é construída como uma narrativa, as recordações são as reviravoltas da trama, que surpreendem até o autor da própria história. Remexer nas memórias e criar uma nova história a cada recordação não são atividades que resultam de um simples acaso, elas sempre exigem um gatilho, disparados a partir das experiências e demandas do presente.

Logo, concluímos nesta seção que as memórias não são produtos fixos e cristalizados da consciência. Elas são fluídas, flexíveis e dinâmicas, e sua alteração é causada principalmente pelas recordações. Os *insights* da recordação são provocados por emoção que se sente a partir de uma vivência do presente, e exigem uma adaptação na narrativa da memória. Concluímos também que os conteúdos das memórias e das recordações não são reproduções fiéis do que ocorreu no passado, mas sim uma criação (talvez fantasiosa) que revela a maneira com que determinado fato chegou até à consciência de cada um. Então, as memórias são narrativas de vivências (*pereživânie*).

De modo dialético, as vivências também dependem das memórias de cada pessoa, já que o sentido atribuído pela pessoa ao que vive está diretamente relacionado às suas próprias experiências passadas. A vivência também é capaz de provocar novas recordações e, assim, conduzir a mudança das memórias, compondo, então, um ciclo de vivências que permite o desenvolvimento, ou seja, o surgimento do novo.

2.5. Vivência estética

Devidamente definido o conceito de vivência e sua relação com a memória, apresentaremos agora a derivação destas vivências no caso específico da arte. Dessa forma, estabelecemos com mais sustentações teóricas o nosso método de análise e, ao mesmo tempo, nosso objeto de pesquisa, já que estamos dedicados a investigação das vivências estéticas em cinema.

Portanto, entender o conceito e o método da vivência estética para Vigotski, é princípio fundamental para a discussão dos nossos resultados (apresentados no Capítulo 3).

Um bom começo para esta seção é a definição da vivência estética como uma unidade dialética entre a pessoa e a estrutura artística (Vigotski 1999, 2003), sendo, então, um campo notadamente específico da vida humana. Como já abordamos a unidade da pessoa na seção anterior, iremos nos concentrar agora na unidade da estrutura das obras de arte, enquanto meio pelo qual ocorrem as vivências estéticas.

Com base em nosso autor, quando nos referimos à estrutura artística estamos falando da relação existente entre elementos que compõe a obra de arte. Para Vigotski (1999), esses elementos são os materiais, os conteúdos socialmente atribuídos a eles, e a forma artística dada aos materiais e conteúdos combinados.

No caso do cinema, por exemplo, poderíamos dizer que os materiais são todas os elementos presentes no mundo circundante, como os próprios equipamentos de luz, câmera e som; os objetos cenográficos; os atores; as pessoas de detrás das câmeras; a própria paisagem; enfim, tudo que compõe o meio material das cenas e situações filmadas.

O conteúdo do cinema, assim como em toda obra de arte, é o que motiva a narrativa artística; é como um substantivo que respondesse à pergunta: “este filme fala sobre o quê”? Se responder essa pergunta em uma palavra, poderíamos dizer que este é o seu conteúdo. Logo, os conteúdos do cinema podem ser diversos, pois os filmes podem falar de amor, injustiça, ciúmes, vida animal, e tantos outros temas que interessam as pessoas.

A forma do cinema, por sua vez, envolve a maneira com que os materiais e conteúdos são combinados, e isso se refere diretamente a um jeito específico de narrar e contar uma história audiovisual. Isso inclui, por exemplo, o ritmo dos planos, a simetria dos quadros, a velocidade dos cortes, a posição e o movimento da câmera, a edição de som, o efeito do cenário, da fotografia, enfim, de toda técnica socialmente compartilhada para criarmos um filme.

Portanto, a relação entre os materiais, os conteúdos e forma do filme estabelece o que consideramos como a sua estrutura artística. Caso nossa análise estivesse limitada a investigar apenas um dos três elementos da estrutura artística, nos aproximaria assim de outras correntes do estudo da estética e da arte, como o intelectualismo ou o formalismo. A proposta de Vigotski (1999, 2001, 2003, 2018b) segue um caminho monista e dialético, valendo-se

dos avanços de diversas correntes teóricas, para demonstrar que todas elas teriam mais eficiência científica se estivessem subordinadas à Teoria Histórico-Cultural.

A fim de elucidar melhor os métodos de análise das vivências estéticas, trataremos com mais profundidade os elementos da estrutura artística. Segundo Vigotski (1999), nem os materiais, nem os conteúdos, nem a forma artística são capazes de revelar, por si mesmos, o grande enigma da arte. A não ser quando observada a sua relação.

Para o autor, é comum que alguns materiais recebam um sentido mais comum e hegemônico no meio social, tornando-se um signo portador de um conteúdo convencional. Contudo, os signos sociais, enquanto materiais da estrutura artística, podem ser transgredidos, o seu conteúdo comum pode ser desviado, deslocado para outro sentido, que só é possível graças a sua relação dialética com a forma artística. Em arte, uma cruz nem sempre se refere diretamente a um conteúdo cristão, da mesma forma que um choro nem sempre é tristeza.

O jogo que propõe a arte é justamente o de não orientar a reação estética tendo como princípio a obediência às regras de significados específicos de objetos e corpos, como ocorre na linguagem verbal. Na arte, não se sabe se os signos sociais estão de acordo ou não com o que conhecemos sobre ele de maneira antecipada. Há uma expectativa para descobrirmos se o padre é leal, se o bandido é corrupto, ou se a mocinha é sincera.

Qualquer relação entre material e conteúdo artístico só terá o seu sentido definido se estiverem também em relação com a forma. Então, “toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo” (Vigotski, 1999, p. 272), permitindo, assim, que os signos artísticos sejam constantemente transformados, desviados e deslocados. O conteúdo presente na obra não pode ser extraído apenas da análise de signos sociais isolados, mas sim da análise de todo o conjunto de signos e materiais presentes nela, inclusive em relação ao ritmo impresso pela forma.

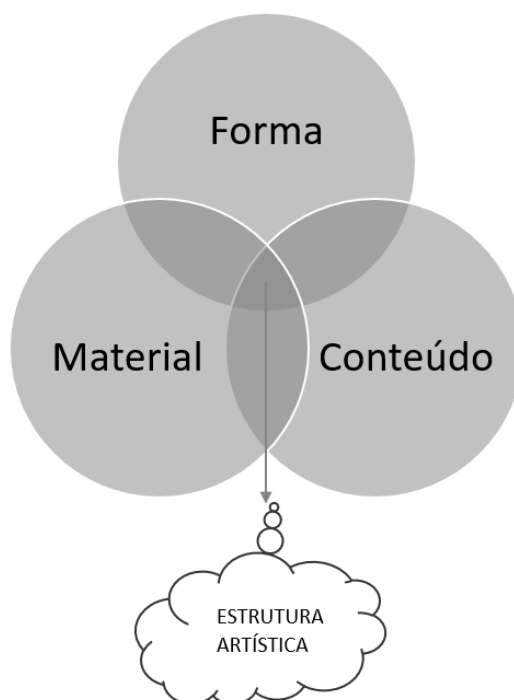
Assim como não há conteúdos equivalentes a cada material, também não há uma emoção que corresponda naturalmente a ele. Nesse sentido, usaremos o exemplo de Vigotski (1999) sobre os sons para entender melhor esta relação.

Para ele, os sons “não têm nenhuma expressividade emocional” (Vigotski, 1999, p. 68), ou seja, não possuem uma emoção a ele correspondente. Um sino ou uma buzina não carregam determinada emoção em suas ondas sonoras. Nem quando compõem uma obra musical, como uma sinfonia, é possível atribuímos uma emoção correspondente a estes sons isoladamente. Então, nunca conseguiremos extrair as leis do efeito dos sons sobre nós se os analisarmos a partir das suas propriedades particulares. O mais indicado, segundo Vigotski (1999), é analisar a relação entre material, conteúdo e forma a partir de sua unidade dialética.

De maneira semelhante, não há emoções correspondentes a um determinado conteúdo. A forma artística é capaz de destruir o conteúdo da obra e fazer os espectadores rirem de um sofrimento, ou sofrerem com as constantes risadas da personagem. Então, a forma é a “disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (Vigotski, 1999, p. 60).

Então, consideraremos a estrutura artística do seguinte modo:

Figura 7 - Estrutura Artística



Fonte: elaborado pelo autor a partir do conceito de Vigotski

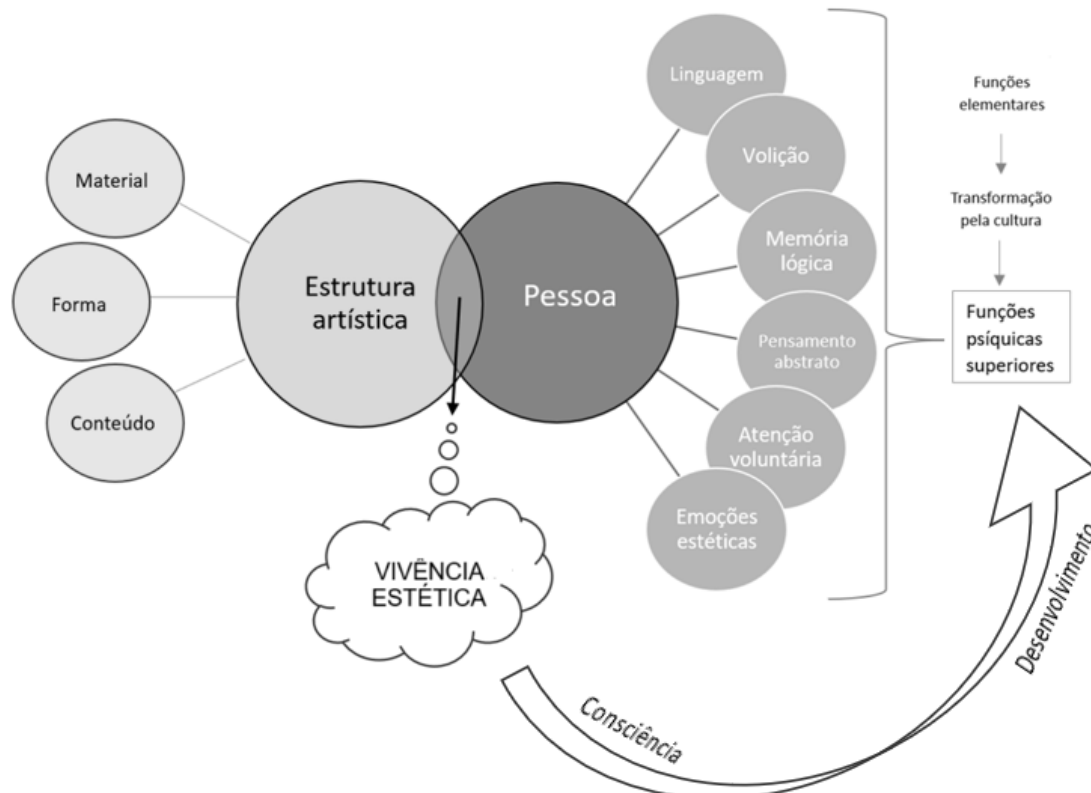
A unidade dialética da estrutura artística, como mostrada no esquema, é apenas um dos elementos da vivência estética, pois para que sejam

vivenciadas, elas devem estar diretamente ligadas a uma pessoa, seja quem as criou ou quem as aprecia. Afinal, a unidade da vivência sempre é formada pela combinação entre a pessoa e o meio; no caso da vivência estética, entre a pessoa e a estrutura artística.

Então, do mesmo modo como a estrutura é analisada como uma unidade dialética (forma-material-conteúdo), a pessoa também deve ser assim analisada, embora de maneira muito mais complexa. Essa complexidade deriva da infinidade de elementos que compõem cada pessoa, considerando, portanto, suas inúmeras funções biológicas e a diversidade da cultura que experimenta em sua vida social – como mostramos na seção anterior (Figura 1).

Segundo Vigotski (1999, 2003), a unidade psicofísica da pessoa, em sua dimensão indivíduo-social, quando está em relação com a estrutura artística, gera o que chamamos de vivência estética, como demonstrado no esquema a seguir:

Figura 8 - Esquema da Vivência Estética



Fonte: elaborado pelo autor a partir do conceito de Vigotski

O esquema mostra o movimento cíclico da vivência estética consciente, que promove a transformação dos estímulos elementares em funções superiores, por meio da consciência. No entanto, dentre todas as funções superiores e complexas que se desenvolvem em cada pessoa, uma delas é predominante nas vivências em arte. Para Vigotski (1999, p. 12), “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”; ela é composta por “um ‘conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas’, e com base na análise desses signos tentamos recriar as emoções que lhes correspondem” (ibidem, p. 3).

Nesse sentido, a arte é um “instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (idem); “é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade” (ibidem, pp. 328-329); ou seja, “um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (ibidem, p. 329). A arte é, portanto, “uma técnica social do sentimento” (ibidem, p. 315), tema que será aprofundado a seguir.

2.6. Psicologia da arte: método de análise da vivência estética

Com base no método de unidades dialéticas e nos conceitos de vivência e vivência estética, buscamos analisar os resultados desta dissertação, tendo ainda como pilar fundamental a epistemologia científica da Psicologia da Arte, na qual se baseia a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Segundo essa teoria, a vivência estética é analisada a partir da psicologia da arte. Portanto, ao consideramos a relação dialética entre material, forma e conteúdo dos filmes de Seu Francisco, e como a estrutura artística afeta as pessoas, estamos de acordo com o método vigotskiano sobre a investigação psicológica da arte (Vigotski, 1999). Assim, julgamos importante elucidar, mesmo que em poucas palavras, a distância teórica entre o método utilizado nesta dissertação e outros métodos que também investigam as atividades estéticas. Isso será útil não só para reduzir ruídos teóricos, mas também para deixar ainda mais consolidada nossa consciência epistemológica e o nosso local de fala no diverso campo da arte.

Em 1925, Vigotski defendia sua tese sobre a psicologia da arte, propondo um método objetivo-analítico para a análise das reações estéticas. O autor apoiou-se nos avanços de diversas correntes científicas, para demonstrar que todas elas teriam mais eficiência científica se estivessem ancoradas em um método monista e dialético. Por isso, sua obra está em constante diálogo com o behaviorismo, o intelectualismo, o formalismo e a psicanálise, por exemplo, mas busca superá-las do ponto de vista epistemológico.

Segundo a teoria do autor, uma análise psicológica da arte deve se atentar a toda complexa unidade indivíduo-social, considerando as funções elementares e superiores envolvidas na vivência estética. Para que a vivência estética ocorra, existe um longo processo psicológico, que começa na percepção sensorial, até ser processado pela consciência e provocar uma transformação na unidade pessoa-meio.

Para Vigotski (1999), a percepção é a primeira etapa das reações estéticas. Ela é a porta de entrada da estrutura artística para o interior de cada pessoa. Para o autor, todas as sensações que temos ao perceber uma obra de arte são captadas pelos órgãos sensoriais, e transportadas pelo sistema nervoso em forma de emoção por toda unidade psicofísica do indivíduo. A partir daí, ninguém pode prever a maneira como cada pessoa irá processar estas emoções e transformá-las em sentimento estético, ou seja, em função psíquica superior. A resolução das emoções impressas na estrutura artística ocorre de maneira particular, de acordo com o grau de consciência de cada um sobre si, e sobre o mundo.

Além disso, as primeiras impressões emocionais da percepção, quando processadas pela consciência, provocam um intenso movimento de imagens mentais que se combinam a partir das associações feitas pela pessoa. Para Vigotski (2018a), esse é o processo da imaginação, que é, portanto, desencadeado pelas emoções da percepção da obra de arte. Combinamos as primeiras emoções com aquilo que já experienciamos durante a vida e elaboramos, a partir daí, sentimentos mais complexos, cumprindo, então, o grande papel social da arte.

Logo, a reação estética

apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação. Pode-se até afirmar que a correta compreensão da psicologia da arte só surgirá no cruzamento desses dois problemas, e que todos os sistemas psicológicos que tentam explicar a arte são, no fundo, uma doutrina da imaginação e do sentimento combinados de diversas maneiras (Vigotski, 1999, pp. 249-250).

Então, considerando as impressões emocionais da percepção como o ponto de partida para a vivência estética, entendemos também que ela alimenta o apetite dos campos da imaginação e da fantasia das pessoas. Só após se permitirem serem afetadas pela obra, passam a elaborar complexas associações e combinações de imagens mentais, que transgridem as leis lógicas do pensamento racional. Por isso, concordamos com Vigotski quando diz que “a imaginação e a fantasia devem ser vistas como funções a serviço da nossa esfera emocional, e, mesmo quando revelam semelhança externa com os processos de pensamento, a emoção está sempre na raiz desse pensamento” (Vigotski, 1999, p. 56).

Nesse sentido, antes de uma pessoa interpretar uma obra de arte elaborando um pensamento intelectual e racional sobre ela, a sua percepção já provocara em seu interior uma descarga emocional através do sistema nervoso. A arte, assim como qualquer outra atividade humana, não pode se tornar tema do campo do pensamento sem que antes se torne, também, tema dos afetos, já que as emoções iniciam todo processo de ação e reação dos seres humanos, inclusive a ação do pensamento e da razão.

Por isso, entendemos que

toda interpretação consciente e racional, que o artista ou leitor faz dessa ou daquela obra, deve ser aqui considerada como racionalização mais tardia, isto é, como alguma impressão ilusória, alguma justificação diante da própria razão, como explicação, *post factum* inventado. Assim, toda a história das interpretações e da crítica como história daquele sentido claro, que o leitor inseriu coerentemente em alguma obra de arte, não é outra coisa senão a história da racionalização [...] (Vigotski, 1999, pp. 82-83).

O *factum* a que o autor se refere na citação acima é justamente a emoção sentida pela pessoa quando, por meio da percepção, se deixou afetar pela obra de arte. Todo pensamento desencadeado a partir daí tende a estar associado às primeiras impressões emocionais causadas pela forma artística. Por isso,

entendemos que as emoções suscitadas pela obra influenciam diretamente o curso dos nossos pensamentos, bem como as nossas reflexões sobre o conteúdo da obra.

Diante disso, Vigotski afirma que a análise psicológica da arte deve considerar as próprias obras de arte, já que elas são a materialização de uma intensa atividade afeto-intelectiva do indivíduo-social. “Tentamos estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor e o leitor” (Vigotski, 1999) p. 3), pesquisando apenas a estrutura artística. Com isso, é importante lembrar que o autor está propondo um método científico de análise da psicologia da arte, sem examinar as vivências estéticas de uma pessoa específica, como o que fazemos na dissertação. Nesse caso, já temos a orientação de não nos apoiar apenas nas particularidades do autor, nem de adentrar em emaranhados subjetivos da mente humana, mas sim o fato de considerar a relação dialética entre a pessoa e a estrutura da obra no momento de sua vivência estética.

Para Vigotski, o cordão umbilical que antes ligava o autor a sua obra ainda imaginada é cortado e, a partir daí, a obra se torna um produto social, recebendo, a cada época, novos sentidos, de acordo com os limites da cultura. No entanto,

la dificultad reside no en demostrar que la utilización de las obras de arte posee en cada época un carácter diferente, que la Divina Comedia tierie en nuestro tiempo un valor social distinto al de la época de Dante, la dificultad consiste en probar que el lector que se halla actualmente bajo los efectos de las mismas emociones formales que un contemporáneo de Dante, utiliza de modo distinto los mismos mecanismos psicológicos y vive la «Divina Comedia» de forma distinta. En otros términos, la tarea consiste en demostrar que nosotros no sólo interpretamos distintamente las obras de arte, sino que asimismo las vivimos de modo diferente (Vigotski, 1991, pp. 61-62).

Dito isso, propomos considerar a estrutura da obra de arte como meio pelo qual ocorrerá a vivência estética de uma pessoa.

De acordo com Vigotski (1999), sabemos que, por um lado, as primeiras impressões emocionais suscitadas pela percepção da estrutura artística guiam a nossa elaboração interna sobre a obra e, portanto, não podem ser desprezadas. Por outro lado, ela não resolve todo o mecanismo da vivência estética, e por isso não pode ser a nossa única ferramenta de análise. Então, ao analisarmos uma obra, entendemos que não há estrutura artística

suficientemente potente que consiga prever toda a particularidade das reações emocionais que cada indivíduo é capaz de fazer ao entrar em contato com as obras de arte. Não há uma maneira de calcular como cada pessoa irá elaborar, complexificar e transformar as emoções elementares em sentimentos estéticos.

As vivências de cada indivíduo são particulares e, por isso, se torna impossível prever ou universalizar as reações estéticas, uma vez que a relação entre a pessoa e a obra de arte é singular, e ocorre apenas uma única vez. Então, em arte, é mais adequado dizer “que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (Vigotski, 1999, p. 315).

Assim, entendemos a vivência estética como a particularização dos sentimentos, e não como a socialização universal e generalizante de uma única emoção. A estrutura da obra de arte pode até provocar uma emoção elementar idêntica à planejada pelo artista, como o medo ou a alegria, mas a atribuição de sentido, e a elaboração dessas emoções, ocorrem no interior de cada pessoa.

Em realidade, como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com o sentimento de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. [...] Se um poema que trata da tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte. [...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (Vigotski, 1999, pp. 307-308)

Entretanto, algumas das emoções despertadas pela arte nem sempre são tratadas pela consciência. Assim, as descargas emocionais não realizadas na consciência são mergulhadas no inconsciente, e permanecem em estado de latência, até que haja uma oportunidade para emergirem.

Para Vigotski (1999, p. 311),

sempre existem estímulos de energia que não podem encontrar vazão em trabalho útil. Neste caso surge a necessidade de descarregar de

quando em quando a energia não utilizada, dando-lhe vazão livre para equilibrar a nossa balança com o mundo.

No contexto sociocultural do qual uma pessoa participa, a arte é “um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes” (Vigotski, 1999, p. 270). Para o autor,

a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que, sem ela, teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (Vigotski, 1999, p. 316).

Dessa forma, entendemos que as vivências são capazes de promoverem uma descarga de energia suficientemente potente para fazerem emergir na consciência as emoções que permaneciam no inconsciente. No caso especial das vivências estéticas, esta descarga de energia é tensionada em direções opostas, de acordo com a estrutura artística.

Para Vigotski (1999), a estrutura de toda obra de arte é baseada na natureza contraditória da relação entre forma, material e conteúdo. Cada elemento da estrutura artística suscita determinadas emoções que, por sua vez, também terão natureza contraditória. Então, “ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos”, a estrutura da obra põe em choque “impulsos contrários” (Vigotski, 1999, p. 272). Nesse caso, a pessoa que está em vivência estética não consegue reduzir toda a contradição em uma única resposta motora, como o choro ou o riso. Logo, toda obra de arte

encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte e com isso nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia [...] (Vigotski, 1999, p. 269).

Portanto, “a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (Vigotski, 1999, p. 270).

É por meio dessa natureza contraditória da estrutura artística e das emoções que suscita, que a arte cumpre a sua principal função, ser ferramenta das emoções e técnica social dos sentimentos. A arte “deve sistematizar ou

organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante” (ibidem, p. 310), promovendo a “complexa transformação dos sentimentos” (ibidem, p. 270).

Para finalizar esta seção, devemos apresentar mais um argumento do autor sobre as vivências estéticas. Vigotski aponta que a relação entre a arte e o sentimento não se desenvolve de maneira passiva, apenas pela percepção das emoções que se sente com as obras.

Por si só, nem mais o sincero sentimento é capaz de criar arte. [...] Se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a catarse se realiza. [...] é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude (Vigotski, 1999, pp. 313-314).

2.7. Educação e desenvolvimento dos afetos

Em nossa pesquisa, notamos ser comum encontrarmos textos que abordam arte e Educação sob uma perspectiva instrumentalizada e/ou intelectualizada, especialmente dirigida para a instrução de crianças. Não temos a pretensão de fazer o Estado do Conhecimento destes trabalhos, mas julgamos importante comentar para que se evidencie nossa distância em relação aos métodos conservadores em educação, quando se trata da dimensão artística nos processos educativos.

Investigar as vivências estéticas do cinema é um exercício para compreender como as emoções podem se tornar um valioso catalisador do desenvolvimento humano e, por isso, devem ser material para os processos educativos. Isso nos permite pensar que a educação não é dependente de uma estrutura curricular rígida, composta de disciplinas específicas, enquadradas em metodologias científicas positivistas.

A partir daí, podemos questionar: Qual a importância dos afetos para a educação de crianças? Para responder essa pergunta, um tanto teórica quanto metodológica, continuaremos nos apoiaremos no método da THC.

Como falamos anteriormente, Vigotski (1999) entende que as ciências humanas não podem prescindir nem do monismo, nem da dialética. As ideias monistas de Vigotski derivam de suas leituras de Espinosa, cuja centralidade teórica estava assentada na “unidade cosmológica”, onde tudo que existe no

mundo compõe um único sistema, chamado por ele de Natureza. Logo, Vigotski parte do princípio da unidade, ou seja, de uma composição entre elementos indissociáveis, cuja existência de um ou de outro não é possível separadamente.

Desse modo, as emoções - tanto para Espinosa (2021), como para Vigotski (1999; 2003; 2004; 2018a) -, compõem o sistema de unidades do ser humano. Segundo os autores, os afetos constituem o complexo sistema, não podendo ser analisados, nem tratados isoladamente. Para eles, as emoções estão em unidade com o corpo e com a mente e, por isso, sempre devem ser analisadas com base neste princípio.

Por outro lado, Vigotski (1999; 2003; 2004; 2018a) também dialoga com o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, sem abandonar seus princípios monistas. O autor entende que as unidades do sistema humano estão sempre em movimento, sendo deslocadas de acordo com cada contexto histórico-cultural. Dessa forma, a emoção, além de não poder ser analisada separadamente, também está em constante movimento histórico, deixando de ser apenas uma função elementar, do ponto de vista filogenético, para transformar-se em função psíquica superior, uma vez que se desenvolve na cultura, sendo, portanto, ontogenética.

Tudo aquilo que se encontra no desenvolvimento filogenético, ou seja, da nossa história enquanto animais, tem base biológica e continua a se desenvolver na cultura, pode ser considerado uma função psíquica cultural, ou, superior, como a memória lógica, a volição, a atenção voluntária, as emoções estéticas etc. Esse desenvolvimento das funções psíquicas superiores configura-se como o próprio desenvolvimento do ser humano, que é compreendido como um indivíduo sócio-histórico-cultural que se constitui como humano na relação com outros seres humanos, de forma mediada por signos, pelos instrumentos e pelo trabalho (Pederiva *et al.*, 2022, p. 7).

Por esses motivos, então, partiremos do pressuposto que as emoções constituem tanto o indivíduo quanto o meio social, por isso, é uma função que compõe a unidade dialética pessoa-meio (*pereživânie*). Nas vivências, as emoções e afetos, além de estimular reações nos indivíduos, também estão disponíveis a sofrerem transformações ontogenéticas. Cada pessoa afetada por uma emoção pode atuar sobre ela, desenvolvendo também sua função de autorregulação. Ou seja, a partir da conscientização do indivíduo

sobre a sua própria adequação – ou inadequação – em relação ao meio social e ao espaço educativo, há um acesso direto aos seus próprios sentimentos. Assim, cada um é exigido a encontrar as possíveis formas de dar vazão às emoções, criando condições para conseguir equilibra-se consigo e com o meio.

Durante minha carreira de professor da educação básica, tentei ficar atento à questão acerca da importância das emoções nos processos educativos. Enquanto estive como professor dos Anos Iniciais, por exemplo, percebi que as crianças eram mais espontâneas em relação a expressão dos seus sentimentos do que adolescentes e adultos. A docência com as crianças exigiu-me elaborações profundas no que diz respeito à presença das emoções nos processos educativos, e no desenvolvimento humano.

Em muitos casos, tive que lidar com reações despotentes das crianças. A espontaneidade delas, ou melhor, o baixo controle sob suas próprias emoções, frequentemente provocam situações de violência contra si ou contra o outro. Ao longo dessas experiências percebi as emoções, mesmo aquelas que causavam mal-estar, poderiam se tornar uma ferramenta pedagógica, independentemente dos rótulos morais que recaem sobre elas, que as classifica como boas ou más.

Por isso, para o professor não deve haver emoções inaceitáveis ou indesejáveis. Pelo contrário, ele sempre deve partir dos sentimentos chamados de inferiores e egoístas, os mais primários, básicos e intensos e, com base nesses sentimentos, assentar as bases da construção emocional da personalidade (Vigotski, 2003 p. 120.)

Então, mesmo que algumas emoções originem determinadas reações antiéticas, elas não devem ser reprimidas, pois o que gerou a despotência não foi a emoção em si, mas sim a reação que surgiu por meio dela. Por isso, a conduta é passível de repreensão, não a emoção. Nesse sentido, não há emoções categorizadas previamente como boas ou más, uma vez que elas estão no campo da filogênese e, portanto, não há meios para que os seres humanos estejam alheios a elas. Mas, os processos educativos podem permitir que cada pessoa encontre a maneira que julga mais adequada para expressar as emoções. Ou seja, o que está em jogo neste caso é o caráter

ontogenético das emoções, o que é passível de transformação, a saber as manifestações culturais que se desenvolvem a partir daquilo que se sente.

Dessa forma, podemos afirmar que as crianças estão aptas a buscar novas formas de reações por meio das mesmas emoções que as desequilibram. Assim, a raiva e o ódio, por exemplo, podem originar novas formas de reações que sejam socialmente úteis e criativas.

As emoções, assim como tudo que é ligado aos reflexos elementares, como o instinto, e as reações fisiológicas inatas dos sistemas do corpo humano, deve ser base de todo processo educativo. Ao invés de reprimir, anular ou retirar as emoções “negativas”, é preciso usá-las em sua máxima potência.

Desse ponto de vista, deve-se construir cada vez com maior decisão os sistemas de educação, tomando como base as tendências instintivas da criança. Ao mesmo tempo, é preciso reelaborar formas da atividade instintiva que ajudem a orientá-la pelo caminho de um desenvolvimento educativo útil (Vigotski, 2003, p. 100).

Mas, qual seria então o papel do professor? Segundo o autor, o professor deve ser o organizador do meio educativo (Vigotski, 2003). Tratando-se de emoções e suas reações comportamentais nas crianças, a condução do processo educativo deve estar fundamentada em princípios como democracia, diversidade, liberdade, amor e em outros valores nobres que compõe a ética dos processos educativos.

Acreditamos que a defesa desses valores pode ocorrer tanto pelo amor a eles, quanto pelo ódio ao seu contrário. Então, o professor deve criar possibilidades para que os estudantes desenvolvam novas reações, de acordo com a coesão interna a cada pessoa, e com o fortalecimento de um coletivo saudável. Desse modo, poderíamos dizer, com base no autor, que uma reação originada de uma autorregulação e orientada a favor do coletivo possui maior potência em ser uma reação útil⁴⁶.

A partir disso, entendemos que o meio onde cada criança vive é fundamental para o desenvolvimento dos seus afetos e sentimentos e da sua

⁴⁶ Como demonstrado, a palavra “útil” não é usada no sentido liberal-capitalista, pois não está ligada àquilo que é utilitarista. Neste trabalho, utilizamos este termo assim como Vigotski (2003), no sentido de que o comportamento “útil” é àquele que esteja em acordo com a Ética (Ver Espinosa, 2021) e que, por isso, é uma forma de conduta positiva, em acordo com a democracia e liberdade.

autorregulação. Assim, a adequação de suas condutas não é um processo que ocorre de fora para dentro em tom autoritário, censor e punitivo. Ela não deve partir do professor ou do adulto com a finalidade de instruir a criança. A adequação é, contudo, o resultado de um processo de elaboração interna, na qual cada sujeito educa a si mesmo de acordo com as condições e relações do meio em que se vive.

No decorrer do desenvolvimento das reações, as crianças se deparam com aquilo que é negativo, ou melhor, com aquilo que é considerado socialmente um comportamento inadequado. Ao receber a sinalização dessa inadequação e reconhecê-la como tal, a criança passa por um momento de crise, um desequilíbrio emocional causado pela consciência do seu “erro”. Nos processos educativos que acreditamos, esta crise pode se tornar uma janela de oportunidade para o desenvolvimento, já que permite a autoavaliação da criança em relação a sua conduta e, enfim, sua autorregulação.

As emoções que geralmente parecem instigar atitudes de agressão ou depressão são comumente silenciadas, não só no ambiente escolar, mas em inúmeras esferas da vida social. Muitos reprimem as emoções que são rotuladas como más ou ruins, mas se esquecem que só recebem este rótulo porque ainda não aprendemos a lidar com as nossas emoções e, por isso, reagimos de maneira inadequada, causando situações de desprazer – ou despotência - social.

Nesses casos, para Vigotski, só restam dois caminhos possíveis: a neurose ou sublimação, “isto é, um eterno conflito entre as paixões insatisfeitas com nosso comportamento, ou a transformação das paixões inadmissíveis em formas mais elevadas e complexas de atividade” (Vigotski, 2003, p. 93).

Na mesma página, nosso autor ainda diz quando a educação não explorar as emoções das crianças, sejam elas de qualquer qualificação moral, retirando o aspecto emocional do processo educativo, será, inevitavelmente, uma “fábrica de neuróticos”. Quando as emoções não são usadas para um fim socialmente útil, os indivíduos vivem em um eterno conflito entre suas inclinações pessoais e a impossibilidade da realização

prática destas inclinações na vida social. Esse conflito adocece e, além disso, torna o sujeito refém de suas próprias paixões.

Essa reflexão se aproxima das bases espinosistas. Na *Ética*, Espinosa (2021) argumenta que a verdadeira liberdade não consiste em agir de forma arbitrária ou irracional, mas sim em compreender as causas que nos levam a agir de determinada maneira. Segundo ele, a liberdade é alcançada quando entendemos as razões que nos levam a fazer escolhas e agir de determinada forma. À medida que ganhamos conhecimento e compreensão das causas que nos afetam, somos capazes de agir com mais liberdade e autonomia.

As emoções compõem a natureza do ser humano e tudo que está ligado a elas estrutura nosso senso de realidade. Aquilo que nos afeta sempre provoca uma reação, mesmo que internamente. A princípio, essas reações são orgânicas, se realizando fisicamente por meio dos sistemas de nervos, glândulas, músculos, e outros componentes de ordem física e mecânica. Dessa forma, toda emoção se materializa em uma reação, mesmo que o indivíduo não a expresse publicamente.

Nessa perspectiva, não importa saber se uma determinada emoção foi causada por objetos físicos da realidade ou por elementos da imaginação, da fantasia ou da memória; o que mais nos importa definir é que toda emoção é real e provoca reações reais em todos os seres humanos. Por isso, nos apoiamos metodologicamente na unidade afeto-intelectiva, bem como na unidade corpo-mente, para dizer que também é possível analisar teoricamente o desenvolvimento das funções humanas a partir das emoções, das memórias, da imaginação e da fantasia, como bem mostrou nosso educador bielorrusso.

Dessa forma, entendemos que todas as emoções são fundamentais para o desenvolvimento da consciência das crianças em relação ao seu estar e ser no mundo. O contato da criança com suas emoções, sem evitá-las, a torna mais consciente de si mesma, se apropriando de suas emoções como ferramentas para sua autorregulação e desenvolvimento. Além disso, portanto, concluímos que a arte cinematográfica é um meio potente para a educação e desenvolvimento dos afetos.

No nosso caso, estamos investigando vivências estéticas que ocorreram em ambientes familiares, em contextos de festas, viagens e encontros entre parentes e amigos. Dessa forma, ao mesmo tempo que pensamos sobre o Bento poder aprender fora da escola, pensamos também como todos os processos educativos que acontecem na vida das crianças também podem compor o meio educativo da sala de aula, desierarquizando, democratizando e emancipando não só os estudantes, como também os professores e a comunidade escolar.

Então, da mesma forma que conseguimos identificar determinados desenvolvimentos afetivos de Bento com o cinema de seu pai, acreditamos que todas as crianças da escola possuem aprendizados que ocorrem em diversas situações sociais de desenvolvimento, ou seja, nas diversas situações do dia a dia que envolvem a sua relação com o outro e, também, consigo. Por isso, não partimos do princípio que o aluno não sabe e que, nós professores, devemos ensiná-los os conteúdos formais que necessitam para se tornarem cidadãos de bem.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, partimos da ideia de que os estudantes aprendem e se desenvolvem em diversos contextos, e que esses processos podem se tornar conscientes para cada um à medida que reflete sobre sua própria vida, sua própria conduta, suas próprias emoções, despertadas por diversas situações sociais, inclusive fora da escola.

À primeira vista, a defesa de processos educativos não escolares pode parecer uma justificativa para acreditar que a “vida educa melhor que a escola” (Vigotski, 2003, p. 77). Por mais que essa frase nos faça bastante sentido, julgamos importante dizer que enquanto a escola não se abrir para a vida das crianças, tendo como finalidade básica a transformação de si e do mundo, o que se pretende ensinar não terá efeitos duradouros. Então, para afirmar que a vida educa melhor que escola, é preciso dizer que a escola a qual nos referimos é uma escola que se baseia em métodos conservadores, cartesianos, disciplinares e bancários; não apreciando a capacidade criadora e imaginativa das crianças, mas sim a reprodução de saberes prontos.

Vendo por essa perspectiva, alguns poderiam supor que seria suficiente que a educação se submetesse às espontâneas forças da vida

para “ter certeza de que esse método de ensino vai produzir um ser humano resistente e vital” (Vigotski, 2003, p. 77). No entanto, compreendemos que a os processos educativos devem se relacionar diretamente com a vida das crianças, mas não de “forma irracional e cega”. Por mais que não seja possível controlar a vida, não somos impotentes em relação às aprendizagens que podem resultar de sua experiência. Reconhecer os múltiplos instrumentos, recursos e estímulos de aprendizagem que a vida oferece é reconhecer, também, que todos estes elementos podem participar dos processos educativos. Com isso, multiplicam-se também as possibilidades de intervenção de professores e educadores, em geral, na formação de crianças capazes de inventar novas maneiras de pensar, sentir, se relacionar e compreender o mundo e a si mesma.

Dessa forma, o meio educativo deve ser organizado da maneira “mais complexa, diversa e flexível possível” (Vigotski, 2003, p. 98), partindo sempre do princípio democrático e ético de uma educação emancipatória. Ou seja, o meio educativo – na escola ou fora dela – deve ser composto por diversos elementos humanos e não humanos, que integram o cotidiano das crianças. Mas, quando inseridos nos ambientes educativos, são deslocados de sua função socialmente estabelecida, e se tornam ferramentas e recursos para a emancipação da imaginação e da criação dos sujeitos.

Contendo uma diversidade de elementos, o meio educativo tende a se tornar mais interessante para as crianças. Quando os materiais e conteúdos já conhecidos pelas crianças estão inseridos em um espaço democrático e inclusivo, elas transformam o objeto de estudo em “uma questão pessoal” (Vigotski, 2003, p. 101).

Assim, os processos educativos partem precisamente das “tendências naturais das crianças a fazer coisas, a agir”; e permitem que “cada objeto se transforme em uma série de ações interessantes”. Atingindo o objetivo de organizar um espaço desierarquizado, as crianças estarão inseridas nos processos educativos conforme seus próprios interesses e de acordo com aquilo que elas já conhecem, sentindo “satisfação com sua própria atividade” (Vigotski, 2003, p. 101).

A partir disso, acreditamos que os processos educativos devem ser estruturados “em contato direto com a vida; deve-se ensinar às crianças

aquilo que lhes interessa partindo do que conhecem e que desperta naturalmente seu interesse” (idem, p. 103).

Portanto, dentro ou fora da escola, pode haver processos educativos que promovam o desenvolvimento das crianças, em qualquer aspecto da vida, seja em relação as suas emoções, suas reações, conduta, sua posição política ou ao conhecimento de algo novo, desde que impliquem em mudanças e transformações dos sujeitos.

Sempre que os conhecimentos

não estiverem dirigidos para a vida, ocorrerão vínculos falsos e errôneos e, ainda que sejam adquiridos conhecimentos, estes não serão utilizados no processo da ação. Se encontrássemos uma forma de realizar em nosso comportamento todos os conhecimentos que adquirimos na escola, poderíamos acabar facilmente com toda a imperfeição da educação. O trágico da situação, porém, reside em que nossos conhecimentos sempre se formam simultaneamente com o mecanismo que depois os coloca em ação (Vigotski, 2003, p. 192).

Então, permitir que os estudantes levem suas relações familiares e suas experiências de vida para a sala de aula é a oportunidade que temos para democratizar os processos educativos e, além disso, potencializar outros saberes.

Em oportunidades anteriores, já revelamos nossas inquietações sobre o modelo de educação fragmentária, instrucional, disciplinar e com rígida separação entre quem ensina e quem aprende. Entretanto, ainda nos vale lembrar das palavras de Rancière (2022, p. 37), quando questiona o modelo educacional semelhante ao que Paulo Freire definiu como uma educação bancária: “quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez”.

A partir das leituras de Vigotski e Rancière, podemos afirmar que a dinâmica das sociedades meritocratas e os processos educativos que refletem seus valores, forma crianças embrutecidas, treinadas para decorar e reproduzir conteúdos e comportamentos ensinados por um adulto que sabe mais. Esse modelo educativo não emancipa as crianças, ou seja, não permite que imaginem e criem coisas novas e outras formas de se relacionar. Assim, o embrutecimento ocorre quando o estudante é visto como alguém

necessitado do conhecimento que não possui, tornando-se um receptor passivo e um ser incompleto.

Os processos educativos embrutecedores são politicamente organizados a partir da hierarquia entre professores e alunos, e isso compromete o caráter democrático da educação. Partir do princípio de que o estudante não sabe e deve aprender é uma espécie de enclausuramento das crianças em um mundo adulto, científico e formal. A consequência, mesmo que não consciente, é a reprodução das configurações sociais e culturais. Emancipar é dar a oportunidade para que os indivíduos participantes dos processos educativos se afastem dos moldes hegemônicos da sociedade e consiga imaginar algo novo. Dessa forma, os processos educativos emancipadores permitem a transformação daquilo que está posto no mundo circundante, apreciando a criação de novas realidades por meio da transformação de si, e do mundo.

Nesse sentido, partimos da premissa de que o ensino de arte não pode ser instrumentalizado, com roteiros rígidos e conteúdos previamente planejados e esquadrihados pelos donos do saber científico. Reconhecemos que o envolvimento da arte nos processos educativos tem a capacidade ontológica de desorganizar, democratizar e desierarquizar as relações no ambiente que se desenrola o desenvolvimento da aprendizagem, criando um meio onde as possibilidades se expandem além dos conteúdos pedagógicos do currículo. Seguindo a definição de César Migliorin⁴⁷ (2015; 2019), a introdução da arte do cinema na educação promove um “mafuá”, um ambiente onde há um infinito de “num-sei-o-que” de possibilidades.

Essa definição - ou indefinição – de como a arte deve se relacionar com os processos educativos instiga muitas dúvidas: Como organizar ambientes educativos em cinema? Qual a maneira mais adequada para introduzir o cinema em atividades pedagógicas? Como ensinar e aprender

⁴⁷ Professor do Departamento de Cinema e membro do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual na UFF. Co-coordenador do Laboratório Kumã de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som. Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Organizador e autor de vários livros e artigos sobre cinema. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Psicologia clínica da PUC-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6209109725207662>

sobre cinema? De que forma é possível avaliar seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças?

Tentaremos responder a essas e outras questões nos próximos capítulos.

3. VIVÊNCIAS ESTÉTICAS EM CINEMA

Neste capítulo, apresentaremos nossas aproximações práticas e teóricas em relação ao cinema, especialmente no que diz respeito à maneira com que refletimos sobre a arte cinematográfica a partir dos princípios epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Compartilharemos, então, algumas memórias profissionais, novamente em forma de autonarrativa, sobre a maneira que o cinema participou das minhas aulas enquanto professor da educação básica, em “3.1 Cinema em Sala: autonarrativa de um professor”.

Em “3.2 Vigotski e o cinema”, apresentamos o início de uma pesquisa bibliográfica acerca dos possíveis diálogos de Vigotski com o cinema. O tópico seguinte, será sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, em “3.3. Metodologia: tratamento de fontes e resultados”.

Em “3.4. A Arte do Cinema de Seu Francisco” iremos justificar a nossa posição de considerar as filmagens caseiras do meu pai como criação artística, contando um breve histórico sobre sua vida e sua atividade de filmar.

Na seção “3.5. As cenas”, apresentaremos nossos resultados e analisando-os segundo a linha teórica vigotskiana. Para finalizar este capítulo, a última seção será “3.6. Educação e Desenvolvimento dos afetos”, na qual iremos evidenciar a relação entre arte e os afetos nos processos educativos e de desenvolvimento.

3.1. Cinema em Sala: autonarrativa de um professor

Nesta seção, apresentarei algumas atividades que desenvolvi em salas de aulas da educação básica tendo o cinema como elemento central do meio educativo. Entretanto, julgamos importante comentar que as experiências narradas foram desenvolvidas antes do meu encontro com a Teoria Histórico-Cultural, mas nem por isso menos válidas para o meu próprio desenvolvimento enquanto educador.

Alguns dos roteiros de atividades pedagógicas com o cinema, produzidos em alguns dos projetos de cinema, estão nos “Apêndices”

(elemento pós-textual). No entanto, eles não têm o propósito de servirem de modelos replicáveis a outros contextos educativos; apenas optei por incluí-los na dissertação para demonstrar melhor minhas intenções educativas em cada momento da minha carreira em relação aos processos educativos em cinema.

Escrever sobre essas memórias profissionais, e acadêmicas, tem sido um pouco mais fácil do que escrever sobre minhas memórias pessoais de infância. Elas estão mais frescas e não carregam luto; nem por isso, são empobrecidas de emoções.

Lembro-me do primeiro filme que utilizei em sala, o curta-metragem “Ilha das Flores”⁴⁸, de Jorge Furtado. O ano era 2009, quando atuava em uma escola particular em Formosa-GO, e lecionava Geografia para o Ensino Fundamental 2. Não me recordo com clareza o conteúdo que estávamos trabalhando, mas me lembro de ver as crianças surpresas com o desenrolar da narrativa de Furtado. Ao verem que pessoas comuns, seres humanos como todos nós, se alimentavam dos restos da comida dos porcos, os adolescentes tiveram a oportunidade de refletir sobre o direito e/ou o privilégio que possuíam em ter acesso à alimentação digna e saudável.

Não paramos aí. Conversamos sobre o capitalismo, sobre a desigualdade social, sobre consumo consciente e produção de lixo, sobre as prioridades políticas e econômicas que muitas vezes colocam em risco vidas humanas em prol do lucro ou dos interesses de classe. Pensamos na quantidade de vidas perdidas em detrimento do acúmulo de tão poucos. Para mim, isso bastava.

Relembrando dessa atividade pedagógica, tive algumas ideias que, naquele tempo, ainda não me eram acessíveis. Por um longo período usei o cinema para refletir sobre conteúdos exigidos pelo currículo, ou pelo livro didático. Mesmo que permitisse uma ou outra digressão, sempre estava preocupado em retomar o controle do diálogo a fim de cumprir a meta pedagógica de concluir a matéria. Neste começo de carreira, estive pouco

⁴⁸ ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção de Casa de Cinema de Porto Alegre. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989 (13 min). Ilha das Flores é considerado um dos maiores curtas brasileiros de todos os tempos. Sinopse: Furtado explica o sistema capitalista a partir da cadeia de produção e consumo de um simples tomate.

ligado às vivências estéticas por meio do cinema. O contexto educacional do qual eu fazia parte também contribuiu para que não avançasse mais do que isso.

Por vezes, tive que me justificar à coordenação, à direção, aos alunos e até aos pais, os motivos pelos quais eu passava muitos filmes. Eu era questionado sobre a legitimidade do cinema como recurso pedagógico, afinal, para muitos não havia tempo “a perder” na escola com “diversão”. Talvez por isso eu me policiasse ao máximo nesta prática, me esforçava para que o conteúdo planejado fosse totalmente cumprido. Caso falhasse nisso, colocaria meu emprego em risco e me sentiria responsável por sepultar o cinema naquela escola por algum tempo.

Hoje entendo que esta metodologia acabava interrompendo a vivência integral dos adolescentes com o cinema, direcionando o raciocínio deles para um fim planejado, controlando e limitando a relação dos estudantes com a arte, permitindo-lhes acessá-la apenas pela razão e pelo intelecto. Ao excluir ou negligenciar as emoções do processo educativo não favoreço a vivência estética em sua unidade afeto-intelectiva. Prática, que me esforçarei, ao máximo, para nunca mais repetir.

Pensando sobre isso, me surpreendo com o fato de há 14 anos em sala de aula luto pelo cinema, pela sua legitimação na escola. Daí me pergunto: se usar o cinema em sala já é um desafio, sob a luz de quaisquer procedimentos metodológicos, como serão as batalhas para legitimar o cinema, e as artes em geral, como técnica social dos sentimentos? Veremos!

No ano seguinte, estava em outra escola da cidade. Lembro-me de um desafio importante: fiquei a cargo de coordenar uma produção artística, com uma turma de 9º ano, que seria apresentada em uma feira cultural, aberta à comunidade. Minha insegurança era visível. Nunca tinha sido habilidoso com estas apresentações. Enquanto estudante, sempre que podia, fugia destas atividades, inclusive escolhendo fazer trabalhos escritos para compensar a ausência nas festividades.

Nosso tema estava relacionado aos povos originários. Na hora, imaginei uma situação que me deixou bem constrangido: criei uma rápida cena onde eu e os estudantes estávamos seminus, com o corpo pintado, fazendo barulhos com a combinação da boca e das mãos, na ciranda da

“dança da chuva”. Em outras palavras: “minha cara estava pinicando de vergonha” em ter cogitado tamanha blasfêmia. Fiquei nervoso com a complexidade da tarefa.

Em um momento de concentração, encontrei a saída no cinema. Quem sabe a “apresentação artística” poderia ser a estreia do filme que produziríamos?

Durante a graduação em História, na UEG-Formosa, tive o prazer de conhecer o Seu Jonas. Um senhor que começou a faculdade já próximo à aposentadoria como funcionário público. Não me recordo como, mas sabia que Seu Jonas passara alguns meses em algumas aldeias indígenas pelo País. Em muitos comentários que fazia em sala, citava estas experiências, sempre me despertando o interesse.

No propósito de me aproximar do tema do filme, pedi ajuda ao Seu Jonas, que gentilmente se dispôs a conversar com a turma sobre suas vivências. Na nossa primeira reunião, incentivei que os estudantes informassem suas dúvidas e perguntas sobre as experiências antropológicas que pareciam distante demais da nossa realidade.

Nessa ocasião havia um profissional do audiovisual contratado, que registraria nossa conversa e editaria o filme. Para o encontro, Jonas levou fotos, objetos, artefatos, instrumentos e muitas memórias. Ele nos contou sobre o dia a dia da aldeia, sobre a divisão social do trabalho; sobre as atividades de caça, pesca, agropecuária e extrativismo na floresta; sobre as cerimônias sociais, ritos espiritualistas, tradições e histórias orais; sobre os conhecimentos de fármacos naturais; e sua interpretação da cosmovisão compartilhada pelos membros da tribo.

Infelizmente não me lembro a quais grupos étnicos Jonas se referia. Tampouco quanto tempo passou em cada lugar, nem os motivos que o levaram até as aldeias. Mas me lembro de que estávamos constrangidos com a presença da câmera. A iluminação utilizada na gravação chamava muita atenção dos frequentadores do pátio da universidade, que olhavam curiosos, deixando todos nós um tanto tímidos.

Presumira um ambiente repleto de perguntas, contação de histórias, curiosidades, capaz de reverberar a emoção da descoberta do outro, do

diferente, do exercício de alteridade. No entanto, o contexto da gravação, com a presença dos equipamentos técnicos e dos curiosos no pátio não favoreceu nossa interação. Ficamos presos a um roteiro, em perguntas ensaiadas, fato que limitou a vivência daquela atividade.

Talvez começamos às avessas: nos preocupamos mais com o resultado e menos com o processo. Ficamos atados aos fortes nós cognitivos, que nos impediam de nos deixar afetar pela experiência. O objetivo desta atividade deveria ser o encontro, o diálogo, a imaginação e a criação, e não algo planejado, controlado e rigorosamente roteirizado. Contudo, eu me propusera a organizar o meio educativo que permitisse mais envolvimento dos estudantes com o cinema e, isso, de maneira ou de outra, conduziu suas vivências com a sétima arte, mesmo que estivesse ligado mais fortemente às funções intelectuais.

Hoje percebo que os estudantes não se envolveram com o cinema de forma integral. Na maior parte do tempo, cumpriram funções escolarizadas, utilizando técnicas cinematográficas a fim de cumprir um critério de avaliação, e dar uma resposta cognitiva sobre o tema abordado. Portanto, em concordância com Alain Bergala⁴⁹ (2008, pp. 173-174), entendemos que seria um pesadelo absurdo

realizar filmes na escola em função de seu futuro sucesso, avaliado pelos aplausos na seção do fim de ano, para os pais ou qualquer outro público. Os adultos que acompanharam essas realizações têm a missão de aproveitar as projeções para educar também um pouco o público de pais, apresentando-lhes os filmes como o que são: registros de experiência, etapas de um processo criativo, insistindo sobretudo no seu valor de aprendizagem.

A expectativa do “sucesso” no âmbito escolar meritocrata organiza os processos educativos de cinema “em função do resultado final, um objeto filme bem feito, sedutor, cem por cento comunicante”, acarretando “com frequência um confisco do ato de criação” (Bergala, 2008, p. 178).

⁴⁹ Alain Bergala (1948 -) é um renomado cineasta e teórico francês, conhecido por suas contribuições sobre a relação entre cinema e pedagogia, defendendo abordagens práticas e criativas para compreender o cinema. Bergala foi professor da Sorbonne, além de diretor e roteirista de cinema. Em 2002 lançou o livro “A Hipótese Cinema: pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola”, que apoiou o desenvolvimento deste capítulo. Uma indicação da professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Dois anos mais tarde, estava trabalhando em um colégio confessional católico. Nessa ocasião, fui professor de Filosofia para o Ensino Fundamental 2, durante cinco anos. Eu simplesmente adorava! Certamente são minhas melhores memórias como professor. Tive que estudar sobre o “ensino de filosofia” para crianças e adolescentes, e isso contribuiu para a mudança da minha visão sobre a educação escolar. A literatura que acessei me ajudou a pensar a Filosofia nos Anos Finais como uma janela de liberdade. Pude ver o horizonte de dentro da escola pela primeira vez.

Convenci-me de que levaria a disciplina como uma oportunidade, aos estudantes e a mim, de um tempo dedicado ao pensamento. Isso foi revolucionário! Eu encontrara um lugar dentro da escola que era permitido pensar. Mesmo com mais de 500 alunos, com 20 turmas, 20 diários, um calhamaço de provas, eu estava feliz como professor.

De resto, sobrou-me um enorme prazer em pensar no ambiente escolar, principalmente com os adolescentes, cujo pensamento é urgente, poderoso, dramático e impulsivo. Era disso que eu precisava, um lugar seguro para pensar e permitir que os estudantes pensassem comigo. Nessas experiências percebi a importância das emoções para a educação.

Em muitas ocasiões me vi imerso em um processo terapêutico. Eles falavam sobre tudo, desde flertes a problemas familiares. Casos pontuais, inclusive, estavam acima das minhas capacidades profissionais, o que me exigiu passar as situações expostas pelos próprios estudantes para especialidades médicas e de assistência social. A cada vez que isso acontecia, eu me fortalecia, mesmo que as situações diagnosticadas fossem tristes e revoltantes. Mas eu via ali uma escola que acolhia os estudantes, permitindo que se expressassem, falassem sobre os seus sentimentos e sobre sua vida.

Nesta escola, me lembro que a diretora, cuja fama era de ser uma pessoa de poucas palavras e muito objetiva no que queria dizer, causava certa apreensão em alguns funcionários. Certa vez, elaborei um projeto de Filosofia e Cinema para desenvolver na escola. Como havia apenas uma aula de Filosofia na semana, em cada turma, o tempo não era suficiente para assistirmos um filme e discutirmos sobre ele. Então, propus que as

atividades do projeto deveriam ser realizadas no horário contrário à aula, fora da grade. Orgulho-me da audácia que tive.

Muitos colegas de trabalho - até hoje, infelizmente – pensam que filme na escola é uma simples diversão. É aquele famoso "descansinho" em uma semana agitada; ou para usar aquele tempo entre o fim da matéria e o início das férias. Imagina propor, em uma escola particular, que os pais reorganizassem a sua rotina familiar e de trabalho para levar os filhos à escola, para assistir um filme, com o professor de Filosofia de 24 anos.

Surpreendentemente, a Irmã de fama duvidosa me recebeu bem na sua sala, e foi receptiva ao diálogo. Então, me permitiu um teste. Disse que antes de aprovar o projeto, eu deveria fazer uma única seção, e só depois, caso ocorresse tudo bem, voltaríamos a conversar. Saí dessa conversa muito feliz, porque pela primeira vez não tive que usar discursos elaborados e teoricamente embasados para defender o cinema. Penso que ela realmente leu o projeto, e quis arriscar.

O primeiro filme trabalhado foi "Horton e o mundo dos Quem"⁵⁰, uma animação estadunidense de 2008. Assisti a esse filme com estudantes do 6º ano. Senti-me na obrigação de elaborar uma tarefa, algo que a turma deveria me entregar, como critério de avaliação, como uma forma de exame⁵¹. Hoje, entendo que essa metodologia não é adequada para uma vivência estética com o cinema, mas compreendo também, que à época, era o recurso que eu tinha para legitimar o uso de filmes em sala de aula. Afinal, entregar um documento para o aluno, exigir que ele devolva devidamente preenchido e assinado, foi a maneira mais segura de validar o fazer pedagógico, naquele momento – e infelizmente por muitos anos.

Apesar de algumas "falhas" no processo educativo que eu organizava, algo de bom conseguíamos aproveitar. As perguntas que eu elaborava para

⁵⁰ HORTON e o Mundo dos Quem. Direção: Jimmy Hayward e Steve Martino. Produção de Blue Sky Studios e 20th Century Fox Animation. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2008. (86 min). Sinopse: O filme conta a história de Horton, um elefante, que, por meio de sua audição aguçada, ouve um barulho emitido por um grão de poeira. Ao longo da história, Horton descobre que existe um mundo de pessoas bem pequeninas, que vive há muitos anos nesta partícula. Era a comunidade dos "Quem". As demais personagens do mundo de Horton julgam-no como louco, ou ao menos mentiroso, pois não acreditavam ser possível uma comunidade viver em um grão de poeira.

⁵¹ Em "Apêndices" estão as propostas de atividades elaboradas à época sobre cada filme do projeto.

o exame não poderiam ser respondidas de maneira superficial, precisavam sentir, pensar, conversar, discutir, expor opinião, considerar, ponderar, julgar e serem julgados por seus pares e, aliás, julgarem a si mesmo. Portanto, considero este momento como um salto qualitativo importante para a minha trajetória como educador.

Conseguimos, juntos, criar um ambiente favorável à relação, à troca, ao diálogo. Percebi que a maioria ficava eufórica e ansiosa para dar sua opinião sobre temas tidos como polêmicos para o senso comum, permeado por tabus, preconceitos e contradições. Alguns colegas de profissão passavam longe destes assuntos, talvez porque considerassem que seriam melhor explorados por “quem entende”, no caso, esse “quem” nunca é o estudante.

Alguns temas são tacitamente proibidos para crianças e adolescentes, não por serem legalmente vedados, mas porque estão baseados em uma opinião falsa de que o estudante não está apto para pensar, elaborar, conversar e ter suas próprias conclusões sobre algum tema em pauta. Ora, se eu, no papel de educador, compartilhar desta opinião, todo o meu fazer pedagógico perde o sentido. Assim como os estudantes, todos estamos em processo de desenvolvimento, mas nem por isso, perdemos o direito de sentir, pensar e conversar. Nesse propósito, apostei – e continuo apostando - na garantia deste direito ético em sala de aula, o direito à democracia e à cidadania.

No primeiro encontro do projeto em questão, durante a atividade sobre o filme *Horton*, falamos de vida, liberdade, fé, imaginação, fantasia, mitologia, astronomia e, claro, Filosofia. Tratar desses assuntos em escola privada, confessional, em uma comunidade mais conservadora que progressista, foi um desafio e tanto. Contudo, o teste foi aprovado! Os alunos gostaram e o projeto seguiu.

Outros filmes vieram, e o projeto cresceu. Outros colegas passaram a enxergar a possibilidade de trabalhar conteúdos de sua disciplina em um filme, então, fizemos parceria com outros professores como de Arte, Redação, História e Ciência. Entre os filmes trabalhados estão Saneamento

Básico”⁵², “Juno”⁵³, “Matrix”⁵⁴, “O Show de Truman”⁵⁵ e outros. Essa experiência me marcou muito.

Anos mais tarde, em 2018, vivi outra experiência com o cinema em sala de aula, mas desta vez em escola pública e com crianças de 9 a 11 anos de idade. À época ocupava o cargo de professor de Atividades para uma turma de 4º ano em Sobradinho-DF. Contudo, antes de narrar nossos exercícios com o cinema nesta ocasião, preciso dizer o quão difícil foi para mim trabalhar com os Anos Iniciais⁵⁶.

Eu já acumulara muitos cacoetes conteudistas durante a carreira, mas o cansaço que sentia ao final do dia era pior do que aquele de quando trabalhava nos Anos Finais. Era um esgotamento mental que nunca sentira no trabalho. Sentia que minha energia de vida tinha sido sugada, e não era só uma impressão. As crianças estavam vivas! E sendo crianças! Sentia-me esgotado porque não estava acostumado a lidar com a vida na escola, em nenhuma outra experiência escolar me exigia mais presença de vida, atenção, interesse e descarga afetiva na minha relação com os estudantes.

⁵² SANEAMENTO Básico, o Filme. Direção: Jorge Furtado. Produção de Zu Escobar. Brasil: Columbia Pictures, 2007. 1 DVD. (112 min.). Sinopse: O filme, uma comédia que aborda a luta de uma comunidade para conseguir a instalação do sistema de saneamento básico em sua cidade. A história gira em torno dos moradores da fictícia Linha Cristal, que decidem fazer um vídeo para concorrer a um programa de televisão e, assim, obter recursos para construir uma fossa séptica.

⁵³ JUNO. Direção: Jason Reitman. Produção de John Malkovich, Lianne Halfon, Mason Novick e Russell Smith. Estados Unidos, Hungria e Canadá: Fox Searchlight Pictures, 2007. 1 DVD. (96 min.). Sinopse: Juno MacGuff é uma adolescente de 16 anos que engravida acidentalmente. Ela decide procurar um casal para adotar seu bebê. O filme aborda temas como gravidez na adolescência, amizade e identidade.

⁵⁴ MATRIX. Direção: Lilly Wachowski e Lana Wachowski. Produção de Joel Silver. Estados Unidos e Austrália: Mundial Warner Bros; Pictures Austrália Roadshow Entertainment, 1999. 1 DVD. (136 min.). Sinopse: O filme é em um futuro distópico e apresenta a história de Thomas Anderson, interpretado por Keanu Reeves. Ele descobre que máquinas inteligentes controlam o mundo em que vive, e sua vida, é uma simulação virtual. Ele é recrutado por um grupo de rebeldes que lutam contra as máquinas e busca despertar a humanidade desta realidade simulada.

⁵⁵ O SHOW de Truman. Direção: Peter Weir. Produção de Scott Rudin e Andrew Niccol. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD. (103 min.). Sinopse: O filme conta a história de Truman Burbank, que vive uma vida aparentemente perfeita em uma cidade fictícia chamada Seahaven. No entanto, Truman gradualmente começa a suspeitar que sua vida é na verdade um programa de televisão, com ele sendo o protagonista sem saber.

⁵⁶ Anos Iniciais corresponde a cinco anos da educação básica, que começa após a Educação Infantil até o fim do 5º ano. Os Anos Iniciais são compostos por dois blocos. O primeiro é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – 1º ao 3º anos –; o segundo, pelo 4º e 5º ano. Este segmento da educação básica no Brasil exige que os professores desses ciclos sejam generalistas, como os licenciados em Pedagogia. Geralmente, este segmento possui crianças entre 7 e 12 anos de idade.

Meu trabalho começou a se misturar com minha vida, e isso causou uma desorganização pessoal exigindo muito esforço para superá-la.

Passava, no mínimo, 20h por semana com aquelas mesmas crianças. Sabia o nome e sobrenome, o nome dos responsáveis, o bairro onde moravam, pequenos históricos familiares e escolares, os traços da personalidade e o ritmo de desenvolvimento cognitivo. Eu passava mais tempo com elas do que com a minha própria família.

Eu não conseguia mais manter o papel daquele professor, construído em nove anos de carreira. Tive que retirar as capas de cátedra, as máscaras da ciência, a armadura do magistério e revelar a mim e às crianças o que sobrou. A força de vida das crianças me despiu, e me senti nu. Mas, vivo!

Toda essa potência de vida não poderia ser desperdiçada. Por isso, recorri ao cinema mais uma vez. O primeiro filme que assistimos foi “A viagem de Chihiro”, uma animação japonesa de Hayao Miyazaki⁵⁷. Escolhi esse filme porque observei o interesse das crianças pela cultura japonesa, alguns desenhavam mangás, outros falavam de Naruto⁵⁸ e os mais interessados comentavam até sobre Cavaleiros dos Zodíacos⁵⁹ e jogos de *videogame*. A maioria conhecia gêneros musicais derivados do *K-pop*⁶⁰ e a cultura de *cosplay*⁶¹.

O filme é uma narrativa fantástica sobre Chihiro, uma menina de 10 anos que se aventura em um mundo misterioso para salvar seus pais. Eles foram transformados em porcos devido uma má conduta. Ela enfrenta desafios sobrenaturais, aprendendo lições de coragem e determinação ao

⁵⁷ Hayao Miyazaki (1941-) é reconhecido como um dos expoentes da animação mundial. Seus filmes combinam elementos fantásticos, personagens cativantes, histórias emocionantes e mensagens profundas, abordando temas como a importância da imaginação e o crescimento pessoal. Em 2003, Miyazaki ganhou o Oscar de Melhor Filme de Animação por “A Viagem de Chihiro”.

⁵⁸ Naruto é uma das mais populares séries de mangá e anime do mundo. Criada por Masashi Kishimoto em 1999, a história gira em torno de um jovem ninja chamado Naruto Uzumaki, que busca se tornar o líder de sua vila e proteger sua comunidade.

⁵⁹ Cavaleiros do Zodíaco é uma série de mangá criada por Masami Kurumada em 1986. A história acompanha um grupo de jovens guerreiros conhecidos como Cavaleiros, que lutam para proteger a deusa Atena e defender a Terra contra forças do mal.

⁶⁰ K-pop é um gênero musical coreano que influenciou também muitos países asiáticos, como o Japão. Por lá o gênero foi rotulado como J-pop. A “música popular japonesa” ficou mundialmente conhecido por grupos de artistas jovens, alguns adolescentes, que cantam, dançam e performam um estilo próprio.

⁶¹ Cosplay refere-se à prática de se fantasiar e se vestir como personagens de anime, mangá, *videogames*, filmes, séries de TV ou qualquer outra forma de mídia.

longo do caminho. Ela se encontra com várias criaturas mágicas, que sempre a colocavam em contato com um sentimento diferente, como medo, nojo, alegria, esperança, gula, ganância e avareza, o que exigia de Chihiro o exercício da sua autorregulação para superar estes sentimentos, mantendo-se no foco de salvar os seus pais.

A recepção dos estudantes foi muito melhor do que eu esperava. Nós conversamos sobre muita coisa, passamos mais de hora falando sobre as cenas do filme e sobre as emoções que sentimos ao nos relacionarmos com cada uma delas. Nesse momento, percebi que falar sobre sentimentos e emoções com as crianças deveria ser uma atividade diária.

Mesmo antes de estudar Vigotski, de alguma maneira eu já entendia que o desenvolvimento da criança só ocorre dentro dela mesma, na sua própria dinâmica interna, onde ninguém além dela mesma pode viver as mudanças provocadas pelo processo de desenvolvimento que se desenrola em seu próprio corpo. Por isso, me esforçava para não ocupar a centralidade dos processos educativos, e não fornecer respostas prontas às questões que emergiam dos filmes. Buscava conduzir a conversa para que eles mesmos chegassem a uma conclusão sobre a polêmica da vez.

Além da “Viagem de Chihiro, assistimos vários filmes naquele ano. Lembro-me de ter visto “Meu Pé de Laranja Lima”⁶², “Ponte para Terabítia”⁶³,

⁶² MEU Pé de Laranja Lima. Direção: Marcos Bernstein. Produção de Kátia Machado. Brasil: 2012. 1 DVD. (97 min). Adaptação do livro homônimo de José Mauro de Vasconcelos, publicado em 1968. Sinopse: Zezé, um menino de 6 anos, vive uma vida simples no interior do Brasil. Para escapar da dura realidade, ele cria um mundo de fantasia ao redor de seu pé de laranja lima. O filme retrata sua jornada de amadurecimento, amizade e superação dos desafios da infância.

⁶³ PONTE para Terabítia. Direção: Gábor Csupó. Produção de David L. Paterson, Lauren Levine e Hal Lieberman. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2007. 1 DVD. (95 min). Adaptação do livro homônimo de Katherine Paterson, publicado em 1977. Sinopse: Jesse, um garoto solitário e criativo, faz amizade com Leslie, uma nova aluna da escola. Juntos, eles criam um mundo imaginário chamado Terabítia, onde enfrentam desafios e encontram consolo. O filme aborda temas de amizade, imaginação e superação.

“Os Goones”⁶⁴, “O Conto da Princesa Kaguya”⁶⁵, “Up: Altas Aventuras”⁶⁶, “Bee Moovie”⁶⁷ e alguns outros. Em todos eles, conversamos sobre assuntos muito profundos e delicados, cujas expressões não conseguiam esconder nossas emoções. Cada seção de cinema era como se fosse uma espécie de terapia. Mas, para não me contradizer com o que já disse anteriormente, reformularei: cada seção de cinema era uma vivência e, portanto, um processo educativo e de desenvolvimento humano.

Todas essas experiências com o cinema em sala de aula reverberam em mim até hoje. Essas memórias fazem parte do educador que me tornei e continuarão compondo o educador que serei no futuro. A minha relação com o cinema nos processos educativos impregnou ainda mais esta arte em minha maneira de ser, e estar no mundo. Abrir a sala de aula para o cinema foi como abrir uma janela de um quarto escuro na alvorada do dia. Foi uma liberdade que não quero deixar de ter.

Quando me propus a investigar as minhas vivências com cinema durante a infância, não podia negligenciar também estas memórias de educador em cinema. Narrar essas experiências foi um exercício de deslocamento contínuo, pois ora me via como o educador que fui, ora como o educador que sou, ora como o educador que serei, mas, sobretudo, me desloquei para o lugar dos estudantes: e se eu fosse uma daquelas crianças e adolescentes que viam filmes em sala de aula?

⁶⁴ OS GOONIES. Direção: Richard Donner. Produção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Warner Bros, 1985. 1 DVD. (111 min). Sinopse: Um grupo de crianças parte em uma emocionante aventura em busca de um tesouro perdido para salvar suas casas de serem demolidas. Eles enfrentam perigos, enigmas e piratas em uma jornada que testará sua amizade e coragem.

⁶⁵ O CONTO da Princesa Kaguya. Direção: Isao Takahata. Produção de Yoshiaki Nishimura. Japão: Studio Ghibli, 2013. 1 DVD. (137 min). Sinopse: Baseado em um conto folclórico japonês, o filme narra a história de uma misteriosa princesa encontrada dentro de um bambu. Ela é criada por um casal de camponeses e se torna objeto de desejo de muitos pretendentes. O filme aborda temas como amor, liberdade e a busca por identidade.

⁶⁶ UP: Altas aventuras. Direção: Pete Docter. Produção de Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2009. 1 DVD. (96 min). Sinopse: Carl Fredricksen, um idoso solitário, embarca em uma aventura inesperada ao amarrar milhares de balões em sua casa e voar para a América do Sul. Ele acaba acompanhado por um jovem escoteiro chamado Russell, e juntos enfrentam desafios e descobrem o verdadeiro significado da vida.

⁶⁷ BEE MOVIE. Direção: Steve Hickner e Simon J. Smith. Produção de Jerry Seinfeld, Christina Steinberg e Cameron Stevning. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 2007. (91 min). Sinopse: Barry B. Benson, uma abelha recém-formada, decide processar a raça humana por roubar o mel das abelhas. Ela se envolve em uma série de situações engraçadas e inesperadas, aprendendo lições sobre amizade, trabalho em equipe e a importância da natureza.

A autonarrativa apresentada nesta seção me permitiu fluir entre memórias, imaginações e fantasias de como o cinema me constitui como pessoa e como educador, para que enfim pudesse refletir sobre minhas vivências de criança com o cinema do meu pai.

Essa memória é valiosa para este trabalho, haja vista que, por meio dela, posso avaliar as minhas próprias escolhas e condutas educativas à luz da teoria a que hoje estou vinculado. Noto minhas distâncias e aproximações em relação à teoria vigotskiana de uma psicologia pedagógica e de uma educação estética, o que nos auxilia a pensar novas possibilidades de organização dos ambientes educativos com a participação efetiva do cinema enquanto arte.

Para fortalecer essa base teórica, abordaremos na próxima seção o percurso das nossas leituras, especialmente no que diz respeito às relações entre Vigotski e o cinema, bem como as proposições do autor sobre a arte de forma geral. Com isso, continuaremos seguindo o objetivo de elucidar as aproximações entre a arte cinematográfica e a Teoria Histórico-Cultural, tema deste capítulo.

3.2. Vigotski e o cinema

Esta seção é composta pelo resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre as aproximações entre Vigotski e o cinema. Como o escopo da dissertação envolve a análise de vivências cinematográficas à luz da Teoria Histórico-Cultural, ocupamo-nos em investigar as possíveis relações entre o autor e a sétima arte.

Quando decidimos incluir neste trabalho uma seção que abordasse o contato de Vigotski com o cinema e as possíveis aproximações e distâncias entre eles, não contávamos com as muitas lacunas históricas. Durante a pesquisa, notamos que há uma ausência de documentos que nos fazem remontar este contexto.

Sem mais, iniciaremos com a seguinte constatação: não há registros suficientes para revelar o grau da relação entre Vigotski e o cinema, embora saibamos que o contexto histórico e artístico da União Soviética, especialmente na década de 1920, no qual Vigotski estava inserido, foi

também um grande palco das vanguardas cinematográficas⁶⁸, especialmente com as produções de Serguei Eisenstein⁶⁹ e Dziga Vertov⁷⁰. Com base na pesquisa que fizemos, não encontramos nenhum texto do autor sobre o cinema, mesmo tendo ocupado boa parte de sua carreira às publicações de suas críticas de arte, especialmente sobre teatro e tragédia. Esse foi um dos motivos de surpresa para nós.

Como já falamos anteriormente, por anos de sua carreira, Vigotski escreveu considerações valiosas sobre arte e os processos psicológicos ligados às vivências estéticas, inclusive na sua tese de doutoramento “A Psicologia da Arte” (1925). Nessa obra, Vigotski se aprofunda em análises acerca da fábula, da tragédia, da novela e do teatro, mas não há menção, em toda a tese, à palavra cinema ou suas derivações.

Além desse célebre texto, Vigotski também era crítico de arte, como demonstrado por Priscila Marques (2022). Em seu livro “Liev S. Vigotski: escritos sobre arte”, Marques traduziu do russo para o português inúmeras resenhas críticas do autor sobre teatro, dança, artes plásticas e literatura entre 1915 e 1928. Esses textos circularam em revistas e jornais da época, mas nunca haviam sido republicados. Portanto, a pesquisa de Marques foi também historiográfica, na busca de originais em russo em bibliotecas de vários países do mundo. Na robusta pesquisa de Marques não foram encontrados documentos significativos do autor sobre o cinema.

⁶⁸ Não encontramos nenhum texto de Vigotski que aborde ou comente a arte cinematográfica. Além de vasta pesquisa em meios digitais e físicos, conversamos, de maneira informal, com especialistas que poderiam ter conhecimento sobre algum texto do autor sobre cinema. Priscila Nascimento Marques é mestre e doutora em Literatura e Cultura Russa (USP), e um dos seus enfoques é a tradução de Vigotski para o português, com destaque aos textos do autor sobre arte. Apesar de toda sua pesquisa sobre os originais do autor que abordam o assunto, Marques (2023) afirmou não ter encontrado nenhum texto significativo de Vigotski sobre a arte do cinema. Conversamos também com Michelle dos Santos, que, além de mestre e doutora em Educação (UnB), pesquisa sobre Cinema e História. Santos (2023) também negou ter conhecimento de algum texto de Vigotski sobre cinema.

⁶⁹ Serguei Mikhailovitch Eisenstein (1898-1948) nasceu na cidade de Riga (atualmente capital da Letônia, à época, cidade da URSS), foi um cineasta e teórico do cinema russo. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições à teoria da montagem e por obras como *O Encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1927). Além de cineasta, Eisenstein foi professor no Instituto de Cinema Gerasimov e ocupou cargos de destaque na indústria cinematográfica soviética, atuando como consultor de cinema para o governo.

⁷⁰ Dziga Vertov (1896-1954), nascido como David Abelevich Kaufman, em Białystok (atual Polônia), foi um cineasta e teórico do cinema soviético, pioneiro no uso do documentário e na experimentação cinematográfica. É conhecido por seu conceito de cine-olho e por obras como *Um Homem com uma Câmera* (1929), que revolucionou a narrativa visual. Vertov trabalhou como editor e diretor, inclusive em prol das propagandas políticas do regime.

Pela centralidade da arte nos estudos de Vigotski, esta lacuna nos surpreendeu, em especial porque a arte cinematográfica estava em destaque no cenário cultural da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) nas primeiras décadas do século XX. Na década de 1920 o cinema russo despontava como uma vanguarda para o mundo, não só pela técnica empregada, mas também pelo seu conteúdo ético, estético e político. Compunha o rol de instrumentos da cultura utilizados pelo regime soviético para a educação do povo, baseada nos parâmetros socialistas.

A partir da Revolução de 1917 e o surgimento da Cultura Proletária (*Proletkult*), a União Soviética fortalecia um movimento cultural de vanguarda, assim como ocorria em outros países no início do século XX, como o cubismo, o impressionismo e o surrealismo na França; o futurismo na Itália; o dadaísmo na Suíça; e o modernismo no Brasil, por exemplo.

A ideia central por trás do *Proletkult* era a promoção e o desenvolvimento de uma cultura que representasse os interesses e as aspirações da classe trabalhadora. Os líderes bolcheviques acreditavam que a cultura burguesa existente não era adequada para a nova sociedade socialista que estavam construindo, por isso, buscavam uma cultura que refletisse os valores da classe trabalhadora e contribuísse para a formação do “novo homem”, baseado nos princípios comunistas. Esse cenário cultural serviria, portanto, para a construção de uma nova superestrutura que fortalecesse a ideologia soviética.

Uma característica distintiva do *Proletkult* foi a ênfase na inclusão das massas trabalhadoras na produção cultural. Isso significava permitir que pessoas comuns participassem ativamente da criação artística e cultural, em contraste com a cultura elitista pré-revolucionária. O movimento abrangeu uma ampla gama de formas de arte, incluindo literatura, teatro, música, dança, artes visuais e o próprio cinema.

Com isso, tendemos a supor que Vigotski, participando ativamente das questões políticas sobre educação e arte, ao menos sabia desta promissora vanguarda cinematográfica que se amadurecia na URSS. Zóia Prestes (2010) indica-nos que o autor esteve próximo às pessoas que ocupavam cargos de primeiro escalão no governo soviético, como os líderes

do Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*⁷¹), Nadejda Krúpskaia⁷² e Anatoli Lunatcharski⁷³. Logo, poderíamos supor que as atividades cinematográficas desenvolvidas à época eram ao menos conhecidas pelo autor.

Ainda em relação ao contexto revolucionário do qual Vigotski participava, podemos citar também que Lênin⁷⁴ e Trotsky⁷⁵ teceram os seus comentários entusiásticos sobre a sétima arte, que eram publicados em documentos oficiais. Lênin chegou a dizer que “de todas as artes, o cinema é para nós a mais importante” (Lênin *apud* Eisenstein, 2002, p. 70). Trotsky, por sua vez, diz que “o cinema representa um meio que ultrapassa de longe todos os outros. Essa surpreendente invenção penetrou na vida humana com uma rapidez jamais vista no passado” (Trotsky, 1923).

Trotsky, por exemplo, que participava ativamente dos movimentos artísticos e intelectuais da Rússia Revolucionária, mostrou-se um entusiasta da arte proletária e, por vezes, salientou a capacidade do cinema em ser uma arte das massas, tornando-se parte do cotidiano da vida urbana. Mas o que mais queremos destacar em Trotsky é a sua perspectiva em relação à

⁷¹ O *Narkompros* era uma espécie de ministério da Educação do Estado Soviético, fundado logo após a Revolução de 1917, do qual também passou a fazer parte a pasta de cultura e arte do regime, o *Proletkult*. Dessa forma, o cinema soviético estaria diretamente vinculado à gerência dos amigos de Vigotski⁷¹.

⁷² Nadezhda Krupskaya (1869 – 1939) foi política e revolucionária russa, ligada ao Partido Comunista. Esteve envolvida no estabelecimento de uma rede de escolas para a classe trabalhadora, e defendeu a disseminação da alfabetização entre a população russa. Após os bolcheviques assumirem o poder na Revolução de Outubro de 1917, Krupskaya ocupou vários cargos no governo soviético, como Comissária do Povo para Educação, por exemplo, concentrando-se principalmente em assuntos educacionais e culturais. Krupskaya também ficou conhecida por ser esposa e parceira de Lênin de 1898 até a morte dele, em 1924.

⁷³ Anatoly Lunacharsky (1875-1933) foi um destacado político, crítico literário e figura cultural na Rússia soviética. Ele trabalhou junto com Krupskaya, enquanto ela foi Comissária do Povo para a Educação, Lunacharsky foi o Comissário do Povo para a Educação e as Artes, um cargo que ele ocupou de 1917 até sua morte. Enquanto Krupskaya estava mais diretamente envolvida na implementação das políticas educacionais, Lunacharsky estava preocupado com a promoção das artes e da cultura na URSS.

⁷⁴ Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido como Lênin (1870-1924), nasceu na cidade de Simbirsk (atualmente conhecida como Ulyanovsk, em homenagem à Lênin, Rússia), foi o líder bolchevique e o principal arquiteto da Revolução Russa de 1917. Após a Revolução, tornou-se o primeiro chefe de governo da Rússia Soviética (1917-1924) e, posteriormente, da União Soviética (1922-1924). Lênin liderou a criação do Partido Comunista Soviético, e implementou políticas que moldaram o início do regime socialista na URSS.

⁷⁵ Leon Trotsky (1879-1940) nasceu na aldeia de Yanovka (atual Polônia), e foi um líder militar e teórico político soviético. Trotsky foi uma figura central na Revolução Russa de 1917, e fundador do Exército Vermelho. Ocupou cargos importantes no governo soviético, como Comissário do Povo para os Assuntos Militares e de Guerra (1918-1925), e foi uma das principais figuras no Partido Bolchevique ao lado de Lênin. Após a morte de Lênin, em 1924, Trotsky declarou sua oposição a Josef Stalin e, por conta disso, foi exilado e posteriormente assassinado.

importância do cinema para a propagação dos ideais socialistas, inclusive como instrumento de Estado para educação e modos de vida do “novo homem”.

A partir da década de 1920, o cinema tornou-se um equipamento urbano envolto pelo sentido de modernidade, o que marcou um novo movimento na cultura das grandes cidades do mundo. Para Trotsky (1923), e outros revolucionários soviéticos como Eisenstein, o cinema contribuiu significativamente para a democratização da arte por carregar consigo, como atributo, a potência de atrair e dialogar com as massas, modificando a maneira com que os cidadãos urbanos utilizavam seu tempo livre.

Trotsky chegou a dizer que em Paris e Nova Iorque havia tantas salas de cinema quanto bares e lojas de bebidas. E que

nas cidades capitalistas, o cinema faz agora parte integrante da vida cotidiana do mesmo modo que os balneários, os estabelecimentos de bebidas, a igreja e as demais instituições necessárias, louváveis ou não. A paixão pelo cinema é ditada pelo desejo de diversão, de ver qualquer coisa de novo, de desconhecido, de rir a até de chorar, não acerca das infelicidades próprias mas das de outrem. Todas essas exigências o cinema satisfaz de forma mais direta, mas espetacular, mais imaginativa e mais viva, sem que nada se exija do espectador, nem mesmo a cultura mais elementar. Daí esta reconhecida atração do espectador pelo cinema, fonte inesgotável de impressões e de sensações. Tal é o ponto de partida, e não só o ponto de partida, mas o domínio imenso a partir do qual se poderá desenvolver a educação socialista (Trotsky, 1923).⁷⁶

Via-se, portanto, a importância do cinema em vários aspectos: o primeiro, em relação à configuração urbana e seu impacto na mudança de hábitos cotidianos da sociedade. O segundo, em relação à atração do cinema e seu impacto artístico e emocional nos espectadores. O terceiro, em relação à concorrência do cinema com os estabelecimentos de vida capitalista e consumista. O quarto, como um potente instrumento de educação, no caso em especial, de educação socialista.

Além disso, podemos falar ainda sobre um quinto aspecto: o cinema como instrumento de luta política e propaganda ideológica da revolução socialista. O próprio Lênin (1923)⁷⁷ diz que

⁷⁶ Não há paginação neste documento.

⁷⁷ Idem.

na República Soviética operária e camponesa, toda a organização da instrução, tanto no domínio da instrução política em geral, como, mais especialmente, no domínio da arte, deve estar impregnada do espírito da luta de classe do proletariado pela realização vitoriosa dos objectivos da sua ditadura, isto é, pelo derrubamento da burguesia, pela supressão das classes e pela eliminação de toda a exploração do homem pelo homem.

Então, nesse contexto, o cinema também se torna um instrumento no que se refere à formação de hábitos socialmente úteis, capazes de “elevar o nível organizacional da vida cotidiana das massas” (Eisenstein, 1923, p. 187). Trotsky (1923) questionava-se sobre o domínio do cinema em um Estado Socialista:

O fato de até o presente, isto é, desde há quase em breve seis anos, não temos dominado o cinema, mostra até que ponto somos toscos e ignoros, para não dizer simplesmente tacanhos. É um instrumento que se nos oferece o melhor instrumento de propaganda qualquer que esta seja — técnica, cultural, anti-alcoólica, sanitária e política; permite uma propaganda atraente e acessível a todos, que fala à imaginação e que além disso, constitui uma fonte possível de rendimento.

Pode-se perceber a tentativa da nova forma de governo de estabelecer um diálogo de inserção da população nos meios artísticos para que a reconstrução da identidade russa tivesse um carácter de massas. Essa proposta sugere ao artista, então, experimentar técnicas para a formação de uma cultura proletária e popular, alicerçada na “aposta radical no avanço técnico como uma alavanca para uma nova ordem mundial” (Xavier, 1994)⁷⁸.

Considerando todo esse contexto artístico e político do início do século XX na URSS, surpreendeu-nos o fato de não haver registros de qualquer relação de Vigotski com o cinema. Para um intelectual que estudava as artes e participava das políticas públicas culturais do regime soviético, estes registros eram bem esperados.

Além desse contexto apresentado anteriormente, encontramos registros de que Vigotski manteve relações próximas com o cineasta Serguei Eisenstein. A propósito, em “A Forma do Filme” (2002) o cineasta diz: “tenho um conhecido, S., ao qual fui apresentado pelo Professor Vygotsky e pelo

⁷⁸ Não há paginação neste documento.

Professor Luriya⁷⁹” (Eisenstein, 2002, p. 98), evidenciando, enfim, que os dois se conheciam de fato, inclusive por meio de suas experiências científicas e trabalhos psicológicos.

Durante as investigações encontramos indícios de que Eisenstein era ao menos leitor de Vigotski. Em um dos comentários da edição de Barcelona do livro “Psicología del arte” há a seguinte revelação:

La primera edición de la «Psicología del arte» se basa en el texto mecanografiado que Vigotski preparó para su publicación. Se hicieron en el texto algunas abreviaciones a costa de citas poco importantes. Al preparar la segunda edición, se confrontó el texto con el manuscrito mecanografiado, con correcciones de Vigotski, que N. I. Kleiman halló en el archivo de S. M. Eisenstein. En los comentarios de la segunda edición se han incluido las notas de Vigotski, las cuales han sido señaladas con un asterisco (Vigotski, 1972, p. 516).

E que, a

idea de L. S. Vigotski acerca de la contradicción entre forma y contenido despertó un gran interés en S. M. Eisenstein, quien subrayó todos los pasajes del libro que se refieren a este problema en el ejemplar recientemente hallado en su archivo (ibid. p. 184).

Então, podemos dizer que “Eisenstein, quien mantenía relaciones amistosas con Vigotski, conocía bien su manuscrito sobre la psicología del arte” (ibid, p. 207). O cineasta buscava ampliar seus conhecimentos sobre a sua própria atividade cinematográfica tendo a Psicologia de Vigotski como um de seus alicerces.

Entretanto, nada disso comprova o envolvimento de Vigotski com o cinema. Até que algo de novo surgiu. Nikolai Leontiev, amigo íntimo de Vigotski, em 1979, escreveu o seguinte:

É interessante assinalar a esse respeito que, já no final dos anos 20 e começo dos 30, Liev Semiónovitch reatou sua investigação sobre o papel dos signos na psicologia da arte, ou seja, expressando-nos na linguagem atual, suas investigações semióticas (naquela época ainda não existia a semiótica como ciência). Iniciou, juntamente com S. M. Eisenstein, seus trabalhos sobre a teoria da linguagem do cinema (que foram interrompidos pela morte de Vigotski; alguns materiais estão conservados no arquivo de Eisenstein) (Vigotski, 2004, p. 458).

⁷⁹ Alexander Romanovich Lúria (1902-1977) foi um renomado neuropsicólogo e psicólogo soviético, amplamente conhecido por seu trabalho em psicologia cognitiva e neurociência. Junto com Vigotski e Leontiev, formaram a *troika*, trio de teóricos fundadores da Teoria Histórico-Cultural. Lúria desenvolveu importantes estudos de prestígio na Universidade de Moscou, e foi uma figura chave no desenvolvimento da neuropsicologia soviética.

Em nossa pesquisa, não encontramos qualquer versão destes manuscritos, nem mesmo sabemos de sua existência. Pelos motivos que expomos acima, ficamos surpresos com a ausência de textos, citações ou comentários de Vigotski a respeito da arte cinematográfica. Tudo isso só aumentou nossa curiosidade a respeito desta relação, no entanto, este esforço será reservado para outras oportunidades de pesquisa⁸⁰.

As aproximações teóricas entre Vigotski e Eisenstein eram mais genéricas, enquanto suas distâncias eram mais específicas. Sabemos que ambos se empenhavam nas transformações sociais às quais se propunha o Partido Comunista. Sabemos também que ambos se baseavam no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx. No entanto, suas teorias específicas sobre arte e reação estética apresentavam distâncias, ora maiores e ora menores, de acordo com a fase das respectivas carreiras dos autores, principalmente a do cineasta.

Enquanto o cineasta aplicava as teorias behavioristas na arte para chegar a uma única reação estética nos espectadores, Vigotski defendia que não há técnica suficientemente potente que anule as particularidades das vivências artísticas de cada indivíduo, acreditando ser impossível a universalização de reações estéticas, uma vez que a relação entre a pessoa e a obra de arte é singular, ocorrendo uma única vez.

Eisenstein buscava uma forma artística capaz de suscitar determinadas reações estéticas nos espectadores, como uma forma de universalizar a vivência cinematográfica com a intenção de produzir um novo Estado, uma nova sociedade e um novo homem socialista. Ele diz que a margem entre os tipos de pensamento permite a transição fluida entre eles,

bastando um impulso emocional, não muito incisivo nem extraordinário, para provocar numa pessoa racional, digamos, extremamente lógica, uma reação súbita em obediência ao arsenal interior (nunca desativado) do pensamento sensorial e às normas de comportamento que dele derivam (ibid. p. 237).

⁸⁰ Como resultado deste esforço, publicamos o seguinte artigo: BEZERRA, D. B. As distâncias e aproximações entre Vigotski, o cinema e Serguei Eisenstein: primeiras impressões. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José de; MELO, Viviane Vieira Alves de. (org.). **Educação estética histórico-cultural: Vigotski nas artes**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, v. 1, p. 117-140.

Era exatamente essa a reação emocional esperada pelo cinema de Eisenstein e isso marca sua distância de Vigotski. Para tanto, ele se utilizava do princípio da contradição para que o efeito psicológico da arte fosse efetivamente realizado no espectador. Vigotski também concordava com isso, com o princípio da contradição entre forma, material e conteúdo da arte, no entanto, entendia que a vivência estética é única, irreplicável e, portanto, não pode ser controlada pelo autor da obra, mesmo que domine totalmente a sua técnica.

O ponto de vista do cineasta é conduzido pela via da generalização do pensamento e do sentimento por meio da arte. Para ele, o seu cinema deveria ser elaborado de maneira tão técnica, respeitando as leis psicológicas gerais do pensamento, que o espectador seria contagiado pelo conteúdo específico da obra.

Em contraposição a isso, Vigotski entende a arte não como generalização do pensamento, pois, segundo o autor, essa função pertence a outros sistemas, como os signos e a palavra, mas, no caso da arte, ela particulariza os sentimentos e não os generaliza. Segundo Vigotski (1999), é até possível afirmar que a arte pode proporcionar uma emoção universalizante, como o medo, a dor, a tragédia, a ira, o ciúme ou o riso; mas o que essas emoções geram internamente em cada pessoa, não é possível ser acessado apenas pela reação externa daquela emoção. Então, o que mais interessa para Vigotski é a interpretação e o sentido atribuídos a cada emoção particularmente vivenciada pelo indivíduo. Ao contrário de Eisenstein.

Ao contrário do que afirmava Eisenstein (2002), a arte para Vigotski (1999), é mais condicionada às leis dos sentimentos do que aos aspectos intelectuais do pensamento. A arte é uma técnica social que permite a particularização do sentimento, e não sua generalização. Ela impulsiona uma ação futura que muitas vezes pode não se realizar e, em outras vezes, pode conduzir a ações com conteúdo emocional tão intenso e obscuro que seria inconsciente até para a própria pessoa que age, conforme a reação estética.

Com base em todas essas considerações expostas anteriormente, ainda restaram muitas dúvidas: como Vigotski entendia o cinema? Qual o

objetivo do trabalho conjunto entre Vigotski e Eisenstein? Quais os consensos a que chegaram? Em que divergiram? Essas dúvidas poderão ser sanadas por outras pesquisas no futuro, inclusive com o achamento e publicação dos manuscritos de autoria conjunta.

O que nos restou desta seção, então, foi apresentar um breve contexto histórico, com base em pesquisas bibliográficas, sobre as lacunas que conectam Vigotski e o cinema. Parece certo que o autor se encontrou com o cinema, não só pela efervescência da vanguarda russa à época, mas também porque esteve envolvido em um trabalho conjunto com um dos maiores cineastas de todos os tempos, a quem se referenciam mundialmente como sendo o criador da montagem cinematográfica, Serguei Eisenstein. No entanto, não conseguimos avançar mais do que isto, neste momento, especialmente pela falta de registros e documentações.

Então, é possível afirmar que a nossa pesquisa, desde a sua premissa epistemológica, apresenta uma contribuição à Teoria Histórica-Cultural e aos estudos vigotskianos que não se pode deixar passar despercebido. Tratar o cinema como arte e analisar vivências estéticas com o cinema à luz da THC é um passo em direção ao vínculo definitivo do autor com a sétima arte. O fato de não encontramos estes registros, aumentou ainda mais nossa responsabilidade na criação de um possível diálogo teórico entre um, e outro.

Dito isso, falaremos a seguir sobre a metodologia de pesquisa, na qual relataremos mais sobre os procedimentos que realizamos para o tratamento dos materiais, e das fontes da nossa pesquisa.

3.3. Metodologia: tratamento de fonte e resultados

Nesta seção, abordaremos a metodologia empregada no tratamento das fontes da pesquisa e na organização da apresentação dos resultados. Para investigar as vivências de Bento com o cinema do seu pai, usamos como fonte de pesquisa materiais de nosso acervo pessoal e familiar, como as gravações presentes em fitas VHS, além de fotografias, especialmente àquelas ligadas às situações de vivência cinematográficas de Bento. Usamos também os relatos de família, em diversos momentos de conversa informal as lembranças, de cada um deles, ajudaram a trazer à tona uma memória coletiva sobre as experiências.

Esses materiais, principalmente as fitas VHS, surgiram como fonte de pesquisa desde o momento em que definimos o nosso tema. Então, os procedimentos metodológicos que descrevemos nesta seção ocorreram ao longo de todo o período de escrita do trabalho. Decidi investigar minhas próprias vivências com o cinema de Seu Francisco logo naquela primeira orientação com a professora Pederiva, como narramos no primeiro capítulo da dissertação. Foi nessa ocasião que emergiram minhas memórias afetivas com o cinema do meu pai e, assim, o começo desta jornada. Os filmes de Seu Francisco passaram, a partir daquele momento, a ser a principal fonte da pesquisa.

Para dar início, enfim, à exposição dos procedimentos metodológicos em relação ao tratamento e análise das fontes, começaremos com uma curta contextualização sobre os equipamentos envolvidos nas filmagens presentes nas fitas VHS analisadas.

No início da década de 1990, minha família adquiriu uma Filmadora VHS Sharp SlimCam⁸¹, recém-lançada no mercado. Na época, os equipamentos de gravação e reprodução de vídeo não eram acessíveis, por isso, foi preciso um consórcio entre tios e parentes para que pudessem pagá-lo em diversas prestações. Sei que o custo da filmadora foi o equivalente a milhares de reais, mas seu preço exato não foi possível mensurar, pois além de não encontrarmos a nota fiscal, a moeda corrente

⁸¹ Ver Apêndices, 7.2 “Equipamentos, mídias e suporte”.

no país, à época, era o Cruzeiro, anterior ao Real, dificultando ainda mais essa mensuração.

Reconheço o privilégio da minha família em ter acesso a esta tecnologia. Tivemos a oportunidade de registrar momentos que julgávamos inesquecíveis, acumulando arquivos de memórias que guardam lembranças de um passado em comum. Infelizmente este recurso não estava disponível para milhões de famílias brasileiras sufocadas por 21 anos de ditadura cívico-militar e esperanças abaladas na recém democracia, já iniciada com turbulências graves, como o *impeachment* do presidente Collor, em 1992.

Ter a oportunidade de registrar, em fotografias e filmagens, momentos em família se tornou mais acessível nos últimos anos, especialmente pelas câmeras de celular e redes digitais, que servem também como armazenamento de dados. Antes disso, poucas famílias brasileiras possuíam o privilégio de guardar registros em imagens de seus encontros, de suas infâncias, da sua origem, enfim, da sua memória. Foi a partir desse privilégio que Seu Francisco teve a oportunidade de gravar inúmeros momentos em família e, além disso, expressar seus sentimentos por meio das imagens em movimento.

A câmera manipulada por Seu Francisco gravava áudio e vídeo em formato VHS, cujo armazenamento era feito em fita magnética. O suporte para a reprodução dos dados era o *Video Cassette Recorder (VCR)*⁸², aparelho eletrônico que reproduzia as fitas VHS. Esse dispositivo era mais acessível que a câmera filmadora e, por isso, fez parte do sistema de entretenimento de muitas famílias brasileiras. Permitia gravar programas de TV, filmes e outros conteúdos diretamente das transmissões de televisão, além da reprodução de filmes alugados ou comprados; e, por fim, a reprodução de fitas gravadas diretamente das câmeras filmadoras VHS.

É importante lembrar que a tecnologia VHS, em 2024, está obsoleta. Ela ganhou espaço no Brasil entre as décadas de 1980 e 90, mas foi substituída pelas mídias digitais, como o *Digital Versatile Disc (DVD)*⁸³ e pelo Blu-Ray, cuja tecnologia óptica permitia maior qualidade de áudio e vídeo, além de possuir maior capacidade de armazenamento do que as fitas VHS.

⁸² Ver Apêndices, 7.2 “Equipamentos, mídias e suporte”.

⁸³ Ver Apêndices, 7.2 “Equipamentos, mídias e suporte”.

Nos anos 2000, portanto, os vídeos cassetes foram substituídos por *players*, que incluíam recursos adicionais, como menus interativos, trilhas de áudio, legendas, *making off* e entrevistas com diretores, atores e produtores.

Ambos, suportes e mídias de DVD e *Blu-Ray*, perderam espaço no Brasil e também se tornaram obsoletos, especialmente com o surgimento das plataformas de *streaming*⁸⁴. Essas plataformas permitem que os conteúdos de audiovisual sejam reproduzidos por diversos suportes, como celulares, *tablets* e computadores, desde que tenham acesso à *internet*. Os *streamings* disponibilizam milhares de opções de conteúdos, como filmes, séries, *shows*, programas de entrevistas, apresentações de *stand-up comedy*, esquetes, desenhos animados, *videocasts*, eventos esportivos e diversos outros modelos de audiovisuais.

Essas plataformas possibilitam o acesso a conteúdos que não ocupam espaço físico, nem espaço digital, ou seja, tudo o que é acessado nos *streamings* é reproduzido instantaneamente conforme é transmitido, sem a necessidade de fazer *downloads*, tampouco de adquirir um objeto material.

Devido a todas estas mudanças no mercado e no consumo do audiovisual, tratar de fontes em formato VHS na pesquisa exigiu certos procedimentos técnicos e metodológicos em relação ao acesso aos filmes de Seu Francisco.

As fitas filmadas por ele estavam guardadas na casa onde morávamos, onde minha mãe ainda reside. Ela guardou estas fitas com muito mais cuidado após o súbito falecimento do meu pai aos 41 anos de idade, em 2002. No entanto, o mesmo não aconteceu com o vídeo cassete, por isso, não tínhamos suporte para reproduzi-las. Encontrei um destes equipamentos na casa de uma tia, que também guardava inúmeras fitas VHS com registros de aniversários das minhas primas e alguns encontros da família toda.

Muitos registros que tive acesso durante a pesquisa já ocupavam minhas memórias, inclusive, me lembro mais deles do que das situações de

⁸⁴ As plataformas de *streaming* de vídeo mais utilizadas no Brasil segundo a empresa *Comscore* são: Netflix, GloboPlay e Amazon Prime. Segundo a *Comscore*, as três plataformas juntas possuem a maior quantidade de assinantes e a maior média de minutos de uso do sistema. Disponível em: [A Comscore é uma parceira confiável para planejar, transacionar e avaliar mídia em todas as plataformas - Comscore, Inc.](#) Acesso em 18 fev. 2024.

fato, já que a maior parte das filmagens foi feita entre 1994 e 1995, quando eu ainda era muito novo, entre 7 e 8 anos de idade.

Na posse das fitas e do videocassete, chamei meu irmão (Vinícius) para assistir aos filmes comigo. Por sorte, tínhamos uma televisão que possuía as “entradas componentes” - geralmente compostas por três cabos nas cores branca, vermelha e amarela que transmitem os sinais de áudio e vídeo⁸⁵ - necessárias para a instalação do videocassete.

Nascido em 1993, Vinícius é o filho mais novo de Seu Francisco, sendo “a personagem” predominante em seus filmes. Enquanto assistíamos, conversávamos sobre a memória de nosso pai, especialmente no seu amor pela família, a maneira de nos educar, seus princípios morais e também sobre a forma com que ele se relacionava com a câmera e com os filmes que fazia.

Nesse momento não julguei necessário ter assuntos previamente selecionados para tratar com meu irmão. Não esbocei questionários ou guias de perguntas comuns na pesquisa qualitativa. Julguei mais importante deixar que os assuntos e temas surgissem espontaneamente, de acordo com o que sentíamos, lembrávamos e esquecíamos sobre o contexto, sobre nosso pai, sobre a técnica e sobre aquilo que interpretávamos das situações. Tínhamos a liberdade de pausar o vídeo para relembrar algumas coisas e conversar.

Estive envolvido nesse momento mais como espectador, irmão e filho, e menos como pesquisador. Deixei-me afetar pelas memórias e pelas repentinas lembranças e *insights* que ocorriam durante as sessões, e as conversas com Vinícius. Uns afetos e emoções que sentia, compartilhava; outras, vivia em silêncio.

Julgamos que as vivências deste momento eram mais pessoais do que científicas ou laborais, por isso, decidimos por não direcioná-las pelo olhar do pesquisador. Assim, a experiência de rever os filmes de Seu Francisco com meu irmão exigia um ambiente íntimo, seguro e informal, sem um guia, ou um planejamento que limitasse a nossa percepção.

Mesmo sabendo que esta experiência com Vinícius não estivesse conscientemente organizada para a coleta de dados científicos, permitimos

⁸⁵ Ver Apêndices, 7.2 “Equipamentos, mídias e suporte”.

ao pesquisador vive-la como pessoa, em sua integralidade, não só como analista. Entendemos que esse momento estava ligado à memória, às emoções, às recordações e aos afetos do Bento adulto, cuja a carga afeto-intelectiva daquela experiência era significativamente potente para o meu **desenvolvimento humano**, e não apenas para a elaboração deste trabalho.

Rever o cinema de Seu Francisco com esse olhar nos permitiu substituir um limite fixo, que separava teoria e vida, por uma fronteira mais fluida. A experiência cinematográfica que tive ao rever os filmes do meu pai me levou a perceber como o desenvolvimento humano ocorre em diversos ambientes e relações sociais, inclusive, naquelas em que não se pretende serem prioritariamente educativas, como aquela sessão que tive com Vinícius.

Enquanto assistia, tive inúmeras emoções e, de acordo com Vigotski, entendemos que “a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (Vigotski, 2003, p. 121). As experiências da vida, especialmente as que fogem à rotina, geram emoções com as quais não estamos acostumados a viver. São essas emoções que ajudam a iluminar as recordações, elas compõem o pavio da explosão das lembranças de rompante.

Então, se por um motivo qualquer, eu não sentisse uma determinada emoção enquanto assistia aos filmes do meu pai, certamente as recordações que surgiram em minha mente, excitadas por estas emoções, também não existiriam. Ou melhor, não me estariam acessíveis no momento, pois não teriam energia suficiente para emergir à consciência.

Portanto, no momento em que assisti as fitas com meu irmão pela primeira vez durante a pesquisa, não estava preocupado em analisar, mas em viver a situação com toda a carga emocional de filho, de homem, de um adulto que se vê criança nas filmagens de seu pai.

Esse foi um dos motivos que nos levou a uma determinada retórica para a narrativa deste trabalho e para apresentação dos resultados da pesquisa. Essa escolha diz respeito à triangulação entre o “eu criança”, Seu Francisco (meu pai) e o “eu pesquisador”. Nesse sentido, conforme dito no capítulo anterior, utilizaremos o vocativo Bento para nos referir à criança que viveu o cinema de Seu Francisco na década de 1990, entre os seus 7 e 8 anos de idade. Em outras

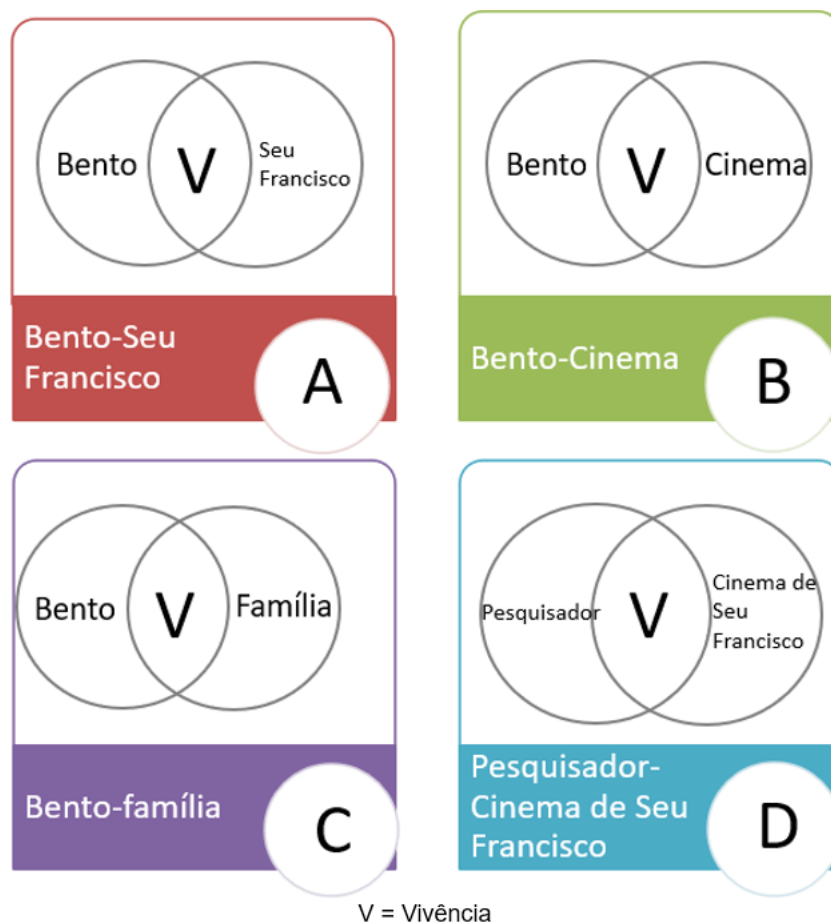
ocasiões, usaremos a primeira pessoa para nos posicionarmos como pesquisador, considerando nossas reflexões científicas acerca do nosso objeto. Esse exercício retórico nos servirá de suporte para tratarmos as minhas vivências com o cinema do meu pai em duas etapas diferentes de um mesmo processo educativo, aos 7 e aos 37 anos de idade.

Dito isso, é necessário lembrar do que dissemos no capítulo anterior sobre a metodologia em relação às situações vivenciais, orientadoras na análise dos resultados da dissertação. Trataremos quatro situações vivenciais, sendo que três delas ocorreram na década de 1990, na infância de Bento; e uma, ocorrida enquanto escrevemos a dissertação – conforme apresentado nas Figuras de 3 a 6.

Considerando a vivência (*pereživânie*) como a menor unidade entre a pessoa e o meio (Vigotski, 2018b), e que ela é uma unidade formada pela dialética entre o meio em que se vive, e a maneira como cada pessoa o vivencia (ibidem), as quatro situações vivenciais das quais falamos, terão as delimitações de acordo com o seu respectivo meio, já que a pessoa permanecerá a mesma (Bento-pesquisador).

As situações analisadas referem-se a meios diferentes e se configuram da seguinte maneira - as três primeiras situações (A, B e C) são definidas por três diferentes meios pelos quais ocorriam minhas vivências com cinema do meu pai. A saber: o próprio Seu Francisco, o próprio cinema e a minha família, como apresentados nas Figuras 3, 4 e 5. A quarta vivência (D) diz respeito a minha vivência atual de pesquisador com o cinema de Seu Francisco. O esquema a seguir é o resumo das quatro situações:

Figura 9 - Esquema resumo das quatro situações vivenciais da análise



Fonte: elaborado pelo pesquisador

Conforme já dissemos, a Vivência A é a unidade entre Bento (pessoa) e Seu Francisco (meio), tendo como principal foco o que aprendi com ele e com sua atividade de cinema. Essa vivência diz respeito à relação pai e filho, bem como as emoções e afetos envolvidos nesta relação. A Vivência B é a unidade entre Bento (pessoa) e o cinema (meio), com destaque ao contato com equipamentos, técnicas e possibilidades de mundo, bem como às criações artísticas e fabulações que o cinema oferece.

A Vivência C é a unidade entre Bento (pessoa) e sua família (meio). Nessa vivência destacaremos os ambientes familiares que proporcionaram determinadas experiências sociais e o desenvolvimento de processos educativos, especialmente em prol de uma educação estética que acontecia de maneira não formal e não escolarizada. E, finalmente, a Vivência D é a unidade entre o “eu pesquisador” (pessoa) e o cinema de Seu Francisco (meio). Essa vivência é a síntese do que conseguimos identificar e refletir, à luz da THC, sobre

as minhas próprias vivências com o cinema do meu pai, ainda durante a infância, e como essas vivências permanecem reverberando no decorrer de um longo processo educativo, envolvendo a arte enquanto técnica social do sentimento (Vigotski, 1991).

Definidas as nossas unidades voltamos, portanto, ao tratamento das fontes e materiais da pesquisa. Nas buscas pelas VHS's, encontramos dezenas delas, espalhadas nas casas de familiares. Algumas foram filmadas por Seu Francisco, outras ele era filmado por outras pessoas. Assisti horas de gravações, até escolher cinco destas fitas para fonte de pesquisa. Os dois principais critérios para a escolha foram organizados na seguinte ordem: primeiro, julgamos necessário que as filmagens fossem feitas por Seu Francisco; segundo, o conteúdo filmado deveria possuir informações importantes para a análise das quatro situações vivenciais que definimos.

Após rever as cinco fitas selecionadas, senti a necessidade de digitalizá-las; assim, teríamos mais facilidade em acessar os filmes, utilizando apenas um computador. Poucos profissionais ainda trabalham com digitalização de VHS; mas, durante as buscas, encontramos Marcelo⁸⁶. Em três dias recebi de volta as fitas e os respectivos arquivos digitalizados em um HD⁸⁷ externo. Uma vez digitalizados, acessei os arquivos pelo programa *Windows Media Player*.

A sensação que tive ao digitalizar as gravações foi a de ter resgatado algo perdido e obsoleto, e ter adicionado tempo e qualidade ao material, uma vez que os arquivos digitais não se danificam como as fitas magnéticas e mais, seu conteúdo pode ser armazenado em diversos formatos. Além de manter os arquivos em HD, guardei cópias dos arquivos no próprio computador e no *YouTube*, uma plataforma *on-line* de compartilhamento de vídeos que permite o armazenamento dos arquivos por meio da conexão com a *internet*. Todos esses recursos e dispositivos me auxiliaram a manter o material em segurança.

A fim de classificar melhor os materiais do *corpus* da pesquisa que coletamos, ainda chegamos a reduzir o número de fitas da análise.

⁸⁶ Marcelo foi o profissional que prestou o serviço de digitalização das VHS. Ele mora no Guará-DF, e encontrei o seu contato em uma simples busca do *Google*.

⁸⁷ *Hard Disc* (HD) é um dispositivo físico de armazenamento de arquivos digitais. Geralmente, para acessá-los é necessária uma conexão com cabos USB em algum suporte, como computadores e TVs. Ver Apêndices.

Percebemos que duas das gravações estavam muito mais ligadas aos afetos pessoais do que com o conteúdo que buscávamos. Logo, nos restaram três fitas, organizadas a seguir em ordem cronológicas: A Fita 1 refere-se às gravações de uma viagem em família a Guarapari-ES, em novembro de 1994, com um total de 97min. A Fita 2 é de julho de 1995, com registros de viagem em família a Palmas-TO, totalizando 51min. A Fita 3 refere-se às gravações de outra viagem em família, também em julho de 1995, para Caldas Novas-GO, com o total de 68min.

Tabela 1: Fitas do *corpus* da pesquisa

	Data	Local
Fita 1	nov. 1994	Guarapari-Es
Fita 2	jul. 1995	<u>Palmas-TO</u>
Fita 3	Jul. 1995	Caldas Novas-GO

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Todas as três fitas possuem informações importantes sobre as nossas quatro situações vivenciais e, por isso, foram selecionadas para nos servir de fontes. No decorrer da pesquisa, essas fontes se tornaram também materiais, já que sentimos a necessidade de as manipular, recortando alguns planos que seriam adequados para elaborar a discussão sobre os resultados da pesquisa.

Utilizamos alguns planos originais das três fitas descritas anteriormente para criar sete cenas, algumas delas composta de trechos de mais de uma fita. Para manipular esse material, utilizei o programa *Shotcut*, um *software* gratuito e de código aberto⁸⁸ que oferece recursos para cortar, dividir, mesclar e ajustar planos, além de possuir filtros de imagem, correção de cores, transições e efeitos tanto nas faixas de vídeo, como nas faixas de áudio.

⁸⁸ Código aberto refere-se a um modelo de desenvolvimento de *software* em que qualquer pessoa pode visualizar, modificar e distribuir seu código-fonte, ou seja, é um programa aberto ao público e, por isso, não possui proprietários exclusivos para manter a alimentação do sistema, pois qualquer um pode fazê-lo, desde que siga a licença específica de cada programa.

Com o auxílio desse programa, pudemos criar novas combinações para os planos de Seu Francisco. Isso nos levou a montar cenas que pudessem ser analisadas segundo princípios da Teoria Histórico-Cultural, investigando, em especial, as vivências de Bento com o cinema de seu pai e as reverberações destas vivências na educação e desenvolvimento de seus afetos. Portanto, a análise dos filmes resultou na criação de cenas montadas por mim, com os planos originais de Seu Francisco.

Essas cenas serão compartilhadas com o leitor por meio de *QR Codes* (Códigos de Resposta Rápida, em tradução literal), que estão dispostos ao longo do texto⁸⁹. Dessa forma, incluímos recursos audiovisuais na dissertação e, além disso, aproximaremos nosso leitor do material a ser analisado.

Na próxima seção, apresentamos as sete cenas e nossas discussões acerca das vivências em torno da atividade cinematográficas de Seu Francisco, com base no método da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Então, além de apresentar os resultados da pesquisa – como a combinação de planos, a montagem de cenas, a edição de vídeos -, também refletimos sobre a arte, o cinema, a educação e os afetos.

As quatro situações vivenciais que definimos anteriormente estão envolvidas na análise de cada cena que montamos. Elas aparecem no texto conforme a discussão das cenas exigir, ou seja, o texto é guiado pelas cenas que compusemos, mas na análise de cada cena envolvemos uma ou mais vivências na discussão, de acordo com a estrutura artística de cada cena.

3.4. A arte do cinema de Seu Francisco

Nesta seção, trataremos as fontes e materiais da pesquisa de maneira mais teórica. A partir das três fitas VHS, cujas gravações se referem ao intervalo de novembro de 1994 a julho de 1995, selecionamos algumas cenas e planos

⁸⁹ O *QR Code* é um código de barras que, no nosso caso, conduzirá o leitor para o vídeo em questão, desde que utilize um dispositivo móvel com acesso à *internet* (como celulares e *tablets*). Para acessar o conteúdo, o leitor deve posicionar a câmera de um desses dispositivos sobre o *QR Code* e clicar no *link* que aparecerá na tela. O *link* se refere à página *on-line* do *YouTube*, onde está armazenada cada cena e pode ser reproduzida a qualquer momento e quantas vezes o/a interessado/a julgar necessário.

para demonstrar o que refletimos teoricamente nos capítulos e seções anteriores. Estas cenas foram criadas por mim, a partir das filmagens originais de Seu Francisco, e estarão dispostas no texto pelos *QR Codes*.

No entanto, não analisamos a minha atividade de criação na montagem das cenas com a mesma atenção aos detalhes técnicos e teóricos que fizemos no tratamento dos planos originais. Nosso argumento para não nos aprofundarmos na análise destas novas cenas é que as consideramos como o resultado da minha vivência de pesquisador com o cinema de Seu Francisco, e não como objeto de pesquisa.

Devemos lembrar que o nosso objetivo é investigar as vivências de Bento com o cinema do seu pai. Por isso, a atividade artística de Seu Francisco é o meio (*sredá*) pelo qual será composta esta vivência. O fato de analisar essas vivências do passado guia uma nova vivência com o cinema do meu pai, me conduzindo, desta vez, para a realização da minha própria atividade artística, mas que surgiu, como bem falamos, como um resultado e não como objeto.

Sendo assim, usaremos as cenas que montamos para promover um diálogo entre a teoria vigotskiana e as quatro situações vivenciais que definimos. Envolveremos na discussão os conceitos que trabalhamos ao longo da dissertação, à luz do método monista-dialético da THC, para o tratamento das vivências (*perejivânie*).

Antes de começarmos a análise das vivências, julgamos fazer uma última observação. Desejamos elucidar os motivos pelos quais consideramos as filmagens de Seu Francisco como arte, retomando o que escrevemos no capítulo anterior sobre vivências estéticas (2.5.), e a Psicologia da Arte (2.6.). A título de introdução, basta-nos dizer que o produto audiovisual de Seu Francisco possui uma estrutura artística específica, ou seja, uma combinação, feita por ele, dos materiais, dos conteúdos e da forma artística presentes em seus filmes.

A princípio, pode soar estranho considerar as filmagens de Seu Francisco como arte ou filme; especialmente porque a atividade de registrar situações familiares comuns é geralmente vista como voltada ao entretenimento, ou ao registro de memória. As suas gravações em VHS poderiam ser vistas como a aplicação dos recursos do audiovisual. Contudo, consideramos que o conteúdo das gravações são mais do que emprego de recursos tecnológicos, pois

ultrapassa um simples registro técnico ou a fabricação de um simples arquivo de lembranças.

Aqui encontramos algo a mais nas filmagens de Seu Francisco, posto que identificamos interesses estéticos em suas gravações, o que desloca esses registros de sua qualidade audiovisual e o insere na esfera do sentimento, e, portanto, para a esfera da arte. Ou seja, para nós, o cinema é a arte do audiovisual; assim como a música é a arte dos sons⁹⁰. Em nossa análise das gravações, pudemos observar que Seu Francisco criou uma estrutura própria para sua narrativa cinematográfica, consolidando sua atividade artística.

Quando nos referimos à estrutura das filmagens de Seu Francisco, estamos observando a relação que existe entre elementos: os materiais utilizados na atividade, os conteúdos da narrativa e a maneira com que ele combina e dá forma a tudo isso (Vigotski, 1999). Portanto, a relação entre material, conteúdo e forma estabelece o que consideramos como a estrutura artística de suas filmagens.

Por material, entendemos todos os equipamentos, objetos e corpos que permitiram a atividade, bem como àqueles que fizeram parte dos planos e das cenas gravadas. Ou seja, a câmera, as pessoas, as paisagens, elementos fixos e os elementos fluidos dos espaços são, portanto, os materiais utilizados na atividade artística de Seu Francisco.

Os conteúdos presentes em sua narrativa, de maneira geral, se relacionam com os momentos familiares, com os encontros afetivos e divertidos entre irmãos, primos, sobrinhos, pais, filhos, avós e amigos. Esses conteúdos derivam dos registros do convívio familiar de seu Francisco ocorridos durante eventos que ele julgava importante serem lembrados, como as viagens, as formaturas e os aniversários.

Sobre a forma, podemos dizer que ela é “toda disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético” (Vigotski, 1999, p. 60), ou seja, a combinação dos materiais e conteúdos da obra em função do sentimento. Dessa forma, observamos que Seu Francisco usou as técnicas de filmagem que lhe eram disponíveis à época para, a partir da combinação de diversos elementos, poder dar um ritmo próprio a sua produção. As imagens em

⁹⁰ Para saber mais sobre música, a arte dos sons, veja (Pederiva, 2009; Gonçalves, 2017, Oliveira, 2020)

movimento, delimitadas pelo campo de visão da lente; bem como o movimento dos sons, delimitado pela capacidade de captação da câmera; assim como os cortes, as angulações, a iluminação, as fusões e os planos sequência usados por Seu Francisco, dão a forma pela qual ele organiza seus materiais e conteúdos.

Desse modo, a análise da estrutura das filmagens do meu pai, por meio da relação entre a forma, material e conteúdo que ele empregava, nos ampara em afirmar que essa atividade não se baseava só nos registros objetivos das situações familiares. Mas, também, em uma atividade de criação guiada pela elaboração complexa das suas emoções e, portanto, pelo desenvolvimento dos seus afetos. Por esse motivo em especial, consideramos as filmagens de Seu Francisco como arte cinematográfica.

A partir da estrutura artística de suas obras, é possível compreender como a relação dialética entre forma, material e conteúdo dos filmes afetam os participantes da atividade artística e, também, os espectadores - como Bento. Com essa premissa, e em acordo com a Teoria Histórico-Cultural, nos distanciamos dos métodos de outras teorias da estética - como o intelectualismo, o formalismo e a psicanálise - e nos aproximamos de uma investigação psicológica da arte (Vigotski, 1999).

As filmagens de Seu Francisco não buscavam apenas captura de uma determinada realidade objetiva, utilizando uma suposta frieza do equipamento. Seus filmes contam mais que eventos e história. Contam sobre as emoções e os sentimentos envolvidos nas situações, revelando indícios dos conceitos que nos interessam discutir em nosso trabalho.

Seu Francisco decidiu, por conta própria, o quê filmar, como filmar e porque filmar. Ele utilizou a técnica social do cinema e produziu uma estrutura artística capaz de dar forma a alguns afetos que o atravessaram no momento de cada gravação.

Sua atividade de cineasta não é um resultado apenas do pensamento e de elaborações intelectuais sobre os eventos registrados. Ela está relacionada também com a emoção estética, no sentido de que na estrutura de suas gravações há uma intensificação e um aprofundamento de determinadas emoções, que foram submetidas à relação dialética entre material, conteúdo e forma. A forma com que Seu Francisco filmou foi a maneira de ele organizar os

materiais e conteúdos de suas experiências, a fim de possibilitar uma imersão no universo dos afetos.

Em concordância com Vigotski (1999, p. 12), entendemos que “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”. Ela é composta por “um ‘conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas’, e com base na análise desses signos tentamos recriar as emoções que lhes correspondem” (ibidem, p. 3).

Desse modo, podemos afirmar que a atividade de filmagem do meu pai criou uma estrutura artística por meio da combinação entre materiais, conteúdos e a forma. No entanto, observamos em seus filmes que toda a estrutura artística criada se consolida por estar em função dos afetos e, por isso, consideramos suas gravações como obra de arte.

A partir da análise da estrutura artística destes filmes foi possível refletir sobre educação estética, e sobre as possibilidades de desenvolvimento dos afetos a partir das vivências de Bento com o cinema. Para isso, utilizamos as cenas como guia, e as quatro situações vivenciais como objetos de investigação.

Por fim, para contextualizar a criação de Seu Francisco, julgamos necessário apresentarmos partes de sua história. Ela será importante para entendermos sobre quem estamos tratando como meio, especialmente no que se refere a Vivência A (Bento-Seu Francisco).

3.4.1. Um breve histórico de Seu Francisco

Seu Francisco nasceu no município de Riachão, no sul do Estado do Maranhão. Foi o segundo mais novo entre os 13 filhos de Antônia e Domingos. O pouco que sei sobre sua infância foi contado por ele e por meus tios, ora com orgulho, ora com pesar. Sobre sua primeira infância, sei que por volta dos seus 4 anos de idade migrou com sua família para a recém-fundada Miranorte-TO, em uma viagem de barco que durou dezenas de horas pelo rio Tocantins, para vencer os 450 quilômetros de distância.

Nascido em 31 de julho de 1961, Seu Francisco viveu uma infância muito pobre. Até os 17 anos, morou em regiões do Brasil historicamente negligenciadas pelo poder público, com baixo índice de desenvolvimento

humano (IDH) e poucas oportunidades de educação, emprego e renda. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Miranorte, já em 1990 – primeiro ano da série histórica - possuía pouco mais de 0,400 de IDH municipal. Na década de 1960, então, se os mesmos critérios fossem aplicados, este índice seria menor ainda. As infraestruturas de saneamento básico eram insuficientes, não havendo luz elétrica nem água tratada para todos. Sem facilidade de acesso à saúde pública, as doenças eram tratadas por meio da cultura tradicional – e, também, por invencionices populares.

Meu avô, Seu Domingos, era lavrador. Seus filhos precisavam se virar para superar a escassez. Meu pai me contava que às vezes roubava ovos da criação de meus avós e os bebia ali mesmo, no quintal. Lembro-me de um dia, em uma das reuniões de família, que meu tio Ari, revelou algumas coisas, em tom de desabafo, com a voz gritada e preenchida de gestos, como quem se nega a chorar. “O meu pé era tão grosso que amassava prego!”. “O coitado do Carloman rezava à noite pedido a Deus a chance de um dia comer a coxa do frango”.

Lembro de ouvir meu pai contando sobre uma visita recebida pelos meus avós, quando ainda criança. A visita permaneceria alguns dias hospedada na casa dos meus avós, que deixaram uma recomendação muito explícita: quando a visita chegasse, todos deveriam estar com as melhores roupas, e depois da apresentação, ninguém deveria voltar para casa enquanto a visita não fosse embora. Segundo meu pai, eles teriam que arrumar um jeito para comer e dormir, por isso, todos trabalhavam, de alguma maneira. Meu pai, por exemplo, vendia pão andando pela cidade em um burro que, além de muito bem tratado, recebia alguns adereços feitos pelo próprio Francisco. Para dormir, cada um desenvolveu sua própria estratégia; os menores dormiam em carrinhos de mão, enquanto os mais velhos faziam um buraco na areia e se cobriam com folhas de bananeira.

Pouco se falava de lazer. Quando se tocava no assunto, estava ligado ao acesso aos rios para banho ou para a pesca. A escola não parecia ser um

ambiente de boas memórias, sempre envolvendo as punições recebidas, como a palmatória⁹¹, por exemplo.

Seu Francisco cresceu assim. A hostil escassez do dia a dia o endureceu. Sua forma de falar, se vestir e se comportar, na maioria das vezes, correspondia à rudeza da sua história, embora aos poucos tenha conseguido encontrar suas próprias maneiras de lidar com os sentimentos mais sutis, frequentemente evitados pelos homens embrutecidos.

Não sei dizer como ele se aproximou do cinema ou quais foram suas primeiras experiências com esta arte. Há pouco tempo, em uma conversa com minha mãe, descobri que a primeira casa onde moraram, já na década de 1980, se localizava em frente a um antigo cinema de rua de Sobradinho-DF, o Cine Alvorada⁹², que passou a compor a rotina do jovem casal e, talvez, a consolidação do gosto de Seu Francisco pelas imagens em movimento.

Suas primeiras filmagens só ocorreriam na década de 1990, e o que ocorreu nesse meio tempo entre ele e o cinema é, em sua maior parte, desconhecido por mim. Contudo, o que pretendemos analisar não é o desenvolvimento artístico do meu pai, tampouco temos o objetivo de fazer um levantamento da sua história de vida para mapear suas diversas experiências sociais em cinema. O nosso interesse em narrar este breve histórico de Seu Francisco é em elucidar o contexto histórico-cultural em que esteve inserido, assim, poderemos tratar de sua arte e dos ambientes educativos que a atravessam.

Concordando com Vigotski (1999, p. 11), entendemos que “ao estudar formas de arte com o mínimo de complexidade”, há de se considerar a “necessidade de estudar o psiquismo, uma vez que a distância entre as relações econômicas e a forma ideológicas cresce cada vez mais e a arte já não pode ser explicada diretamente a partir das relações econômicas”.

⁹¹ Palmatória é um instrumento de castigo, feito de madeira. Seu uso foi comum nas escolas do Brasil para punir os estudantes pelos “erros” de comportamento e de aprendizagem com golpes em suas mãos. A palmatória só foi oficialmente abolida no país em 1988, com a Constituição Federal.

⁹² O Cine Alvorada, em Sobradinho-DF foi inaugurado em 26 de janeiro de 1962, segundo Martins, 2013. Foto em Anexo.

Dito isso, na próxima seção, apresentaremos os resultados e as discussões acerca das quatro situações vivenciais que já expomos, seguindo as cenas que montamos.

3.5. As cenas

Nessa seção, apresentamos as cenas feitas a partir dos planos originais de Seu Francisco e a discussão teórica que pudemos fazer sobre elas. No decorrer do texto, associaremos as quatro situações vivenciais que definimos anteriormente para analisá-las na medida em que cada cena exigir. Mas, antes de tudo, comentaremos sobre as primeiras impressões das filmagens do meu pai.

Após assistir as fitas pela primeira vez, não foi possível detectar uma linha narrativa contínua nas filmagens. Os planos presentes nas filmagens não estão encadeados numa sequência lógica, parecendo um compilado de tomadas espontâneas e aleatórias.

Entretanto, quando pensamos sobre as características tecnológicas dos equipamentos e suportes disponíveis no início da década de 1990, lembramos que o uso doméstico dos suportes em VHS não permitia fácil manipulação na pós-produção, quer dizer, não era possível uma atividade de edição⁹³.

Então, o equipamento utilizado por Seu Francisco não permitia a mudança na ordem das cenas e planos originais e, por isso, tudo ficava registrado na sequência exata da gravação. Assim, a narrativa de Seu Francisco parecia incompleta, desarticulada e incoerente, especialmente quando não havia uma continuidade de tempo e espaço entre tomadas consecutivas.

Algumas vezes, para tentar quebrar a sequência de uma cena, ele usava um efeito de transição, recurso da própria câmera que, no momento da gravação, faz com que a imagem desapareça aos poucos em tela esfumada. Mesmo que Seu Francisco utilizasse esta transição com frequência, à medida que julgava ter

⁹³ No sistema VHS, a montagem de cenas era realizada em ilhas de edição. Elas eram capazes de controlar dois ou mais videogravadores para organizar as cenas. Essa organização era feita manualmente, reproduzindo as fitas em um gravador e copiando os trechos desejados, na sequência correta, para uma nova fita. Esse processo, chamado de edição linear, exigia precisão, pois não era possível mover ou rearranjar as cenas sem regravar diretamente da fita original. Esse sistema não era de fácil acesso, apresentando alto custo e, por isso, mais presente em ambientes profissionais especializados.

encerrado a cena de um determinado contexto, por vezes lhe aparecia uma nova situação atraindo sua lente, e ele optava em fazer mais uma sequência de planos, mesmo após a transição. Isso marca o caráter imediato da sua arte, na captura do instante, no momento em que acontecia.

Apesar da primeira impressão sobre sua narrativa, ou melhor, sobre a ausência de narrativa das filmagens, consegui perceber uma característica fundamental que mudou a maneira com que encaramos o conteúdo das fitas. Depois de assistir algumas vezes, notei que os planos seguem linhas narrativas diferentes, como se fossem dois ou três contos cujos parágrafos estão embaralhados em um mesmo texto.

Há linhas narrativas que surgem nas primeiras cenas de uma fita, mas que só se completam nos planos finais da gravação e, entre um e outro, há planos que começam e concluem outras linhas narrativas. Em nossa análise, entendemos que a forma artística dos filmes de Seu Francisco ficou disposta desta maneira porque não havia a possibilidade de editar a ordem das cenas e, assim, ele se organizava de acordo com as oportunidades dos eventos que aconteciam, deixando suspensas algumas narrativas que pudessem esperar o momento mais adequado para serem continuadas e concluídas. Esses parênteses que criava, algumas vezes se perdiam, ou por esquecimento ou por falta de oportunidade; não sabemos.

Percebemos com mais nitidez as linhas emaranhadas de narrativas quando começamos a decupar os vídeos, dividindo os planos, reorganizando as cenas, editando o som, anotando as frases e os minutos de cada trecho. Foi nesse momento que sentimos necessidade de criar novas cenas, combinando planos, de diferentes momentos e locais, que tivessem algo em comum, seja em relação as nossas quatro unidades de vivência ou a própria estrutura das obras.

Essa atividade de montagem foi uma atividade artística que surgiu como resultado na relação que estabeleci com a arte de Seu Francisco. Pude encontrar, na estrutura de suas obras, emoções contraditórias que me conduziram ao processo de catarse e, ao longo desse processo, pude também imaginar, fabular e criar novas combinações entre suas cenas. Dessa forma, as cenas subsequentes resultam das minhas vivências estéticas e, por isso, não são consideradas como objeto de nossa investigação. Elas nos servirão de guia

para a análise das vivências de Bento e, também, das minhas vivências enquanto pesquisador com a estrutura artística do meu pai.

Dito isso, falaremos um pouco mais sobre os repertórios técnicos de Seu Francisco para compreendermos melhor a sua forma artística. Não somos capazes de determinar os limites do repertório de criação de imagens e sons em movimento que meu pai possuía, mas conseguimos estabelecer algumas referências sobre sua técnica por meio do que vivemos juntos (Vivências A e B).

Na década de 1990, minha família e eu costumávamos assistir televisão todas as noites, somente os canais abertos, que não precisavam de assinatura. Esse era o principal momento em família do dia, já que todos tínhamos tarefas diárias relacionadas ao trabalho ou à escola.

Assistíamos ao Jornal Nacional⁹⁴ e em seguida a “novela das 8”⁹⁵, ambos da Rede Globo de Televisão⁹⁶. A programação mais aguardada da semana era o Globo Reporter⁹⁷, às sextas-feiras. Meu pai gostava quando os programas tratavam sobre a vida selvagem. Quando íamos à locadora, por exemplo, o filme que ele escolhia geralmente era um documentário sobre a vida de um grande predador.

Durante a semana, quando sabíamos que o Globo Reporter abordaria a vida animal, nos organizávamos para gravar o programa em uma fita VHS. A gravação só era possível por meio do videocassete. A atribuição do meu pai era escolher uma fita, que às vezes era uma fita virgem, outras vezes era uma fita de um de seus filmes que, por qualquer razão, não julgava ser necessária sua preservação. A minha atribuição era conectar os cabos, deixar a fita no ponto certo e esperar o programa começar para apertar o *rec*. Se estivéssemos

⁹⁴ O Jornal Nacional ainda é o principal telejornal da Rede Globo de Televisão em canal aberto, exibido desde 1969.

⁹⁵ Novela das 8 era a expressão popularmente utilizada para se referir ao horário de transmissão da principal telenovela da emissora Rede Globo. Na década de 1990, a novela passava às 20 horas, daí o nome Novela das 8. Atualmente, é chamada de “novela das 9”, se referindo a ao novo horário de programação da emissora.

⁹⁶ A Rede Globo é uma emissora de televisão brasileira fundada em 1965 e controlada pela família Marinho. O conteúdo da emissora é amplo e distribuído em diversos canais, tratando de jornalismo, esportes, novelas, filmes, séries, música e programas de auditório. A Rede Globo possui o maior ibope dentre os canais da TV aberta no Brasil há alguns anos, e já ganhou inúmeros prêmios internacionais, especialmente em relação ao jornalismo e às novelas.

⁹⁷ O Globo Repórter é um programa jornalístico da Rede Globo, exibido desde 1973. Focado em documentários e reportagens especiais, o programa aborda temas variados em cada episódio, como ciência, saúde, meio ambiente, culturas e comportamento.

gravando o programa enquanto o assistíamos, outra atribuição me era designada: pausar a gravação antes dos comerciais e soltá-la depois.

Mesmo sem saber, esta tarefa permitiu que eu me relacionasse de forma mais profunda com os equipamentos do audiovisual, também usados no cinema do meu pai. Essa aproximação, então, deu sequência as minhas experiências com a técnica, fortalecendo a vivência Bento-cinema (Vivência 2). É bom que se diga, contudo, essa vivência começou antes mesmo da minha primeira seção na sala escura, que ocorreria só em 1997.

Eu gostava daquela tarefa e, também, dos filmes e reportagens sobre vida animal - e gosto até hoje. Lembro-me de elaborarmos teorias sobre as técnicas que os cineastas usavam para capturar imagens e sons de insetos minúsculos: “como eles filmaram dentro de um formigueiro?”. O que víamos naqueles filmes, não era apenas o que estava aparente no plano, mas também o processo de criação daquele plano, as escolhas, os equipamentos e as técnicas.

Descrevendo essa situação, posso causar a sensação em quem lê de estar me referindo a um diálogo sofisticado, oriundo de pessoas de “alta cultura”. Mas eramos apenas meu pai e eu, que aos 7 anos de idade talvez tivesse menos erros gramaticais que ele. Ratificamos a nossa leitura de Vigotski quando entendemos que os processos educativos não escolhem ocorrer apenas em ambientes formais de aprendizagem, tampouco preferem uma ou outra classe social. Nesse sentido, entendemos que “a educação é realizada através da própria experiência” da pessoa, que é “totalmente determinada pelo ambiente social” (Vigotski, 2003, p.77). Sendo esse ambiente social o **meio** pelo qual ocorre a vivência, ele se torna uma “autêntica alavanca do processo educativo” (idem, p. 76).

Os ambientes sociais são compostos por um turbilhão de estímulos afetivo-intelectivos, que provocam reações afetivas e comportamentais em cada pessoa. Conforme o meio, e as funções socialmente sugeridas, cada indivíduo é induzido a alguma atividade, inclusive a de regular as suas próprias emoções e modular o seu próprio comportamento. Como já dissemos no capítulo anterior, entendemos, à luz da THC, que este processo também compõe o processo educativo, mesmo que ocorra em ambientes onde não se pretende ensinar nada a ninguém.

Então, a experiência social que tivemos ao assistirmos os documentários de vida animal conduziu-nos a um processo educativo sobre as técnicas do audiovisual. Algumas delas passaram a compor os filmes de Seu Francisco, principalmente a câmera observadora e contemplativa, somada a uma narração em *off*. Foi a partir do acesso a algumas destas técnicas, socialmente produzidas e compartilhadas pelos documentários, que meu pai aumentou seu repertório de composição de audiovisual. De maneira geral, seus planos são longos, alguns com mais de 3min. A longa duração dos planos favorecia a sua manifestação oral. Portanto, sua voz era um dos materiais que compunha sua estrutura artística, servindo não só para a descrição das situações filmadas, mas também como expressão de sua percepção e manifestação de suas emoções.

Notamos a câmera contemplativa dos documentários nos filmes de Seu Francisco, mas também observamos técnicas que comumente víamos sendo utilizadas em reportagens e tomadas de jornalistas *in loco*. Nesse modelo, a câmera ataca, desequilibra, interfere e atrai os olhares e as situações, estando geralmente na centralidade da cena. Uma posição em que o homem-câmera invade a intimidade e provoca as reações e as interações. Em algumas cenas presentes na dissertação será possível perceber ambas as características.

O recurso de *zoom*, presente em ambos os modelos de produção audiovisual – documentários de vida animal e reportagens -, também é muito usado durante as gravações de Seu Francisco, falaremos mais adiante sobre ele.

Sem mais, vamos a primeira cena.

3.5.1. Cena 1: Planos Gerais

A cena 1 é composta de planos gerais, assim como sugere a narrativa cinematográfica clássica. Os planos gerais da cena 1 foram feitos por Seu Francisco para apresentar o espaço no qual se passa as gravações daquela fita, no caso, um clube em Caldas Novas-GO, onde costumávamos passar o dia nas nossas visitas à cidade.

Cena 1 - Planos Gerais do clube CTC, Caldas Novas-GO. 26 a 28 jul. 1995.

Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

A cena 1 apresenta alguns planos gerais de Seu Francisco no clube, e foram feitas na ordem em que ele foi descobrindo os espaços. No início da cena, há tomadas que mostram a entrada do clube, depois, a área de piscinas, a área de camping, a lagoa etc. Decidimos começar com uma cena de planos gerais porque, em nossa experiência, assistimos muitos filmes começando assim, com este tipo de plano. Essa característica não é própria do cinema, já que muitas histórias, independentemente do tipo de arte em que são contadas, começam pela descrição do lugar onde se passa.

No caso do cinema, os planos gerais são definidos pela maior distância da câmera em relação aos objetos que aparecem no quadro, mostrando, assim, um ponto de vista mais aberto da paisagem. Geralmente, esse plano serve para mostrar as características espaciais e, por isso, as personagens são “afogadas no cenário” (Aumont; Marie, 2003, p. 101); “a figura humana se perde ou fica minúscula” (Bordwell; Thompson, 2013, p. 309).

A partir dos planos gerais presentes na cena 1, podemos afirmar algo a mais: neste tipo de plano os elementos da paisagem passam a ter a mesma intensidade de participação na narrativa que as personagens humanas. Ou melhor, as personagens passam a integrar a paisagem, assim como os outros elementos (naturais ou não) que as compõem. Na cena 1, ocorre algo ainda mais assertivo: a paisagem se tornou a personagem principal dos planos, assim como em “Deus e o diabo na terra do sol”⁹⁸ de Glauber Rocha e em “Bacurau”⁹⁹, de Kleber Mendonça Filho.

⁹⁸ Ver referência completa em 5.1. Filmografia.

⁹⁹ Idem.

Dito isso, passamos a alguns destaques de ordem técnica. Observa-se que, durante os registros da cena 1, o dispositivo de data e hora da filmadora estava ligado, revelando o momento exato da captura de cada plano, feitos pelo meu pai entre os dias 26 e 28 de julho de 1995. Essa informação é importante para que também se perceba a atividade de montagem, feita por mim, quando combinei planos em uma ordem diferente da original, a fim de apontar destaques relacionados ao tema desta pesquisa.

Apesar de manter os planos originais, tive que editar o som de alguns deles, principalmente porque o microfone da câmera, embutido no aparelho, captava grande faixa de frequência de som, reduzindo a qualidade na captação do áudio em ambientes com muitos ruídos. O ambiente do clube apresentava inúmeras interferências sonoras, como o som das crianças brincando, o sopro do vento, as músicas dos autôfalantes e o som da água das piscinas, por exemplo. Esses sons não eram bem captados pelo equipamento, causando desconforto e às vezes dificuldades para ouvir a narração com nitidez. Portanto, optamos em reduzir o volume geral de todos os planos e diminuir o volume das maiores bandas de frequência, acima de 5.000 Hz. Assim, reduzimos o “ruído” do ambiente e damos destaque aos elementos que mais nos interessam.

A cena 1 também revela elementos cinematográficos de parte do estilo de Seu Francisco, como a narração e a transição esfumada, como citamos anteriormente. Contudo, chamo atenção para outra técnica, o *zoom out*. Geralmente, o *zoom* é usado como um recurso de aproximação e, conseqüentemente, ampliação dos elementos filmados no quadro, sem que a câmera precise se movimentar. Essa técnica é conhecida como *zoom in*. Muitas vezes meu pai fazia o caminho inverso: ele começava a filmar com o *zoom* focado em um pequeno detalhe e, aos poucos, ia reduzindo o *zoom* até revelar o ambiente ao seu redor. Lembro-me de ver cenas com ambos os tipos de *zoom* em filmes de Stanley Kubrick e de Quentin Tarantino.

Na cena, há um plano bem interessante a respeito do *zoom out*. A seqüência começa com o plano detalhe de uma flor e, aos poucos, o *zoom* é reduzido até revelar o imponente prédio do clube. É necessário ter certa sensibilidade para fazer este jogo de imagens, sem cortes, em que um imenso prédio de concreto surge logo após uma pequena flor colorida. O contraste entre

os elementos desta cena é bastante intrigante e, por isso, valorizamos a escolha artística de Seu Francisco para a composição da estrutura de sua obra.

Antes de explorar os espaços abertos do clube, ele começava pelos detalhes. Eu, como seu espectador, fui surpreendido pela contradição entre forma e conteúdo no plano sequência da flor. Sinceramente não esperava que um grande edifício, um tanto brutalista, compusesse o plano aberto após um detalhe tão sutil. Essa sequência me provocou emoções que possuíam sentidos opostos, assim como em outras vezes que ele usou o recurso de *zoom out*.

Como já dissemos em ocasiões anteriores, concordamos com Vigotski (1999) quando diz que a estrutura de toda obra de arte é baseada na natureza contraditória da relação entre forma, material e conteúdo. Cada elemento da estrutura artística suscita determinadas emoções que, por sua vez, também terão natureza contraditória. Então, “ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos”, a estrutura da obra põe em choque “impulsos contrários” (Vigotski, 1999, p. 272), conduzindo, assim, à reação estética.

É por meio dessa natureza contraditória da estrutura artística e das emoções provocadas, que a arte cumpre a sua principal função: encerrar “em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (idem, p. 270).

Identificamos que o *zoom out* é um recurso frequentemente utilizado nas obras, compondo, portanto, a estrutura artística de Seu Francisco. Ele está ligado à forma artística, já que sua função é combinar materiais e conteúdos de acordo com a narrativa. Se considerarmos que antes de apertar o *rec*, qualquer cineasta posiciona o olho na lente e escolhe o quadro que irá filmar, então, podemos dizer que o recurso do *zoom out* é feito de maneira proposital, consciente. Assim, a contradição intrínseca neste recurso se torna um vestígio de que as filmagens do meu pai ultrapassavam o limite de um simples registro de memória, pois ele imprimia uma forma específica aos materiais e conteúdos que filmava, apresentando contradições entre eles capazes de causar a destruição de um pelo outro.

Segundo Vigotski (1999, p. 272), “toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através

da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo”. Nesse sentido, o clube não era apenas o espaço que nos servia para a diversão em família, também era o material e o conteúdo dos quais Seu Francisco se servia para criar suas cenas, suas narrativas, suas contradições, ou seja, sua estrutura artística.

Ao observarmos essa e outras contradições entre forma, material e conteúdo das obras de Seu Francisco, confirmamos ainda mais nosso argumento de que suas filmagens são compostas de uma estrutura que é específica da arte. Nos três dias que passamos no clube, ele gravou outras cenas com mais pistas sobre o que ele mesmo entendia como atividade artística.

3.5.2. Cena 2: Escultora

Em uma ocasião, por exemplo, ele filmou a escultora Irene Nunes, conforme apresentamos na Cena 2; nela ficará mais nítido como pretendemos tratar a arte.

Cena 2 - Escultora Irene Nunes. Caldas Novas-GO, 26 jul. 1995.



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

No clube onde estávamos, à época, havia uma piscina infantil em construção, inclusive com a instalação de brinquedos onde as crianças pudessem entrar, subir ou escorregar, como é comum em parques aquáticos. Na ocasião da Cena 2, alguns destes brinquedos estavam sendo esculpido pela artista plástica Irene Nunes, atividade registrada por Seu Francisco.

Nessa cena, notamos outra contradição importante. Em meio a uma viagem de família, em um clube de cidade turística com inúmeras atrações,

meu pai julgou necessário dedicar preciosos minutos da fita filmando uma pessoa trabalhando.

Na verdade, após a análise da estrutura desta cena diríamos que a contradição é outra: o conteúdo desta cena não se refere à labuta de uma trabalhadora enquanto famílias aproveitam suas férias no local. O conteúdo refere-se à atividade artística, ao ato de criação. Então, a decisão de Seu Francisco em filmar Irene Nunes é um vestígio de que suas filmagens mantinham um diálogo constante e íntimo com a atividade de criação em arte.

Inclusive, só sabemos o nome da escultora porque há um plano detalhe da placa com a identificação da artista, semelhante aos créditos que damos a uma obra de arte.

A contradição desse conteúdo está orientada no seguinte sentido: se o enredo da narrativa de Seu Francisco buscasse abordar a arte ou a criação artística, talvez um museu, um teatro, ou até uma feira de artesanato da cidade seria mais eficiente do que um clube. Para afirmar isso, nos apoiamos em uma análise de Vigotski em relação ao poema de Púchkin, intitulado "Se vago ao longo das ruas ruidosas"¹⁰⁰. Para o autor,

tradicionalmente esse poema se interpreta assim: em qualquer situação o poeta é perseguido pela idéia da morte, sente-se triste diante disto, mas se reconcilia com a inevitabilidade da morte e acaba tecendo loas à vida jovem. Sob essa interpretação, a última estrofe se contrapõe a todo o poema. É fácil mostrar que tal interpretação é absolutamente incorreta. De fato, se o poeta quisesse mostrar que qualquer situação lhe infunde a idéia da morte, evidentemente teria procurado escolher a situação que mais lhe infundisse essa idéia. Como todos os poetas sentimentais, teria procurado nos levar ao cemitério, a ver moribundos no hospital, a suicidas. Basta atentar para a escolha da situação em que essa idéia ocorre a Púchkin para perceber que toda a estrofe se assenta na mais aguda contradição. A idéia da morte o visita em ruas barulhentas, em templos lotados, vale dizer, onde pareceria que ela teria menos espaço, onde nada lembraria a morte (Vigotski, 1999, p. 278).

Além dessa contradição que identificamos, notamos que enquanto filmava a artista, Seu Francisco não imprimiu opiniões verbais sobre as obras de Nunes, não as classificou como bonitas ou feias, tampouco como

¹⁰⁰ Não encontramos a referência deste poema, nem mesmo uma versão completa de fonte confiável. No entanto, o que nos interessa é a análise de Vigotski sobre o poema, exposta na citação.

boas ou ruins. Ele apenas filmou um pouco de sua atividade, talvez como quem a admirasse e reconhecesse nela a mesma essência de criação que ele mesmo fazia por meio da câmera. Esses planos nos dão indícios de que o ato de criação artística estava presente tanto na atividade da escultora como na atividade do cineasta, embora usassem materiais diferentes em cada estrutura.

No contexto dessa filmagem, Seu Francisco tinha inúmeras situações que poderiam atrair a sua câmera. Por isso, filmar a atividade de criação artística da escultora em meio a um clube, durante uma viagem em família, carrega em si um conteúdo que só conseguimos acessar por meio da relação entre material e forma artística.

Na cena, há a aplicação de uma forma que precisamos elucidar os motivos de não a analisar do ponto de vista teórico. Essa forma se refere ao enquadramento em *contraplongée*¹⁰¹, usado para filmar a obra de Nunes mais de perto, de baixo para cima. Segundo as críticas hegemônicas da cinematografia, estes enquadramentos ampliam o tamanho dos objetos, aumentando, assim, a sensação de poder do personagem ou objeto filmado. No entanto, não podemos ser categóricos em afirmar que o enquadramento citado foi assim usado por Seu Francisco. Talvez, se estivessem a mão outros recursos técnicos, como uma grua, por exemplo, ele pudesse filmar a obra de perto aplicando outro tipo de enquadramento. Se existissem outras opções de ângulo, facilitaria para a análise identificar o *contraplongée* de Seu Francisco. Por hora, deixaremos isso em suspenso.

A seguir, apresentamos a cena 3, composta de planos cujo conteúdo é o mesmo da cena 2, a atividade artística.

3.5.3. Cena 3: Pintora

¹⁰¹ *Contraplongée* é um tipo de enquadramento no cinema em que a câmera filma um personagem ou objeto de baixo para cima. Ver Aumont; Marie (2003); e Bordwell; Thompson (2013).

Ainda no ambiente do clube, onde se passam as duas cenas anteriores, Seu Francisco filma uma mulher pintando uma paisagem em uma pequena tela.

Cena 3 - Pintora. Caldas Novas-GO, 27 jul. 1995.



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

Os planos da cena 3 aproximam-se dos da cena 2 porque ambos abordam a atividade artística como conteúdo. No entanto, notamos uma diferença significativa na expressão oral de Seu Francisco. Nesta cena, ele reagiu com mais intensidade estética em sua fala, demonstrando admiração e cumplicidade ao fazer artístico sob a mira da câmera.

Ele oralizou frases com mais indícios estéticos. Ele disse, por exemplo: “Um trabalho muito bonito, excelente! Aqui na Lagoa Quente, aproveitou a tranquilidade que oferece aqui o *camping...*”. Nessa frase notamos que ele avalia o produto e o processo da arte, diferentemente dos planos da cena 2, quando ele neutraliza um pouco mais sua narração.

A partir destes planos, fico inclinado a supor que meu pai reconheceu na pintora não só o ato de criação, como também a manifestação afetiva de ambos em relação à paisagem e ao instante vivido. No caso dele, os materiais e técnicas eram a imagem-som em movimento, no caso dela, tinta, pincel e tela.

Em concordância com Bergala (2008, p. 179), podemos dizer que

ver um artista criar, evidentemente, não significa ter acesso aos mistérios da criação, mas permite compreender como tal artista enxerga as coisas, se põe ao trabalho, se comporta em relação à criação. Assistir Matisse pintando não podia dar a chave do mistério da sua criação, mas a atitude de Matisse diante de seu motivo, seu modelo, seus tubos de tinta, sua palheta, devia ensinar bastante sobre seu gesto de criação.

Essa citação de Alain Bergala dialoga também com o que Vigotski entende como a experiência social da criação artística. Para ele, “o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente” (Vigotski, 2003, p. 232). Dessa forma, os processos de apreensão da arte são definidos pelo autor como a síntese que cada pessoa realiza em relação aos respectivos processos de criação.

A premissa levantada por esse diálogo entre Bergala e Vigotski envolve a capacidade de toda pessoa desenvolver suas potencialidades de criação em arte, pois

a possibilidade criativa que cada um de nós possui, de se transformar em co-partícipes de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias, é o indicador mais claro de que em cada um de nós existe potencialmente tanto um Shakespeare quanto um Beethoven (Vigotski, 2003, p. 244).

Na cena 3, ambos os artistas, cineasta e pintora, utilizam o bosque e suas formações vegetais como material de composição das suas obras. Eles se valem de elementos da realidade para enfatizar seus próprios sentidos atribuídos a eles, deslocando os significados canônicos destes elementos para outras possibilidades de apreensão. Nesse sentido, podemos afirmar que

a arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (Vigotski, 2003, p. 239).

Com base na narração de Seu Francisco, é possível notar que ele reconheceu na atividade artística da pintora um sentido emocional coincidente ao sentido que ele estava buscando com o cinema. O nítido entusiasmo de Seu Francisco nesta cena é um indício de que, ao menos para ele, a sensação de paz e tranquilidade eram conteúdos emocionais dos dois artistas, onde, cada um a sua maneira, viviam estes sentimentos por meio da relação entre a arte e o instante. Talvez, por isso, Seu Francisco julgara necessário fazer aqueles registros.

Enquanto criança, Bento foi atravessado pela relação de Seu Francisco com a arte. A maneira de seu pai viver o mundo por meio da câmera, se atentando aos detalhes do espaço, transformou a forma com que Bento se relacionava com os meios de suas vivências. Os planos da cena 2 e 3, por exemplo, certamente não seriam percebidos por Bento naquele momento, especialmente porque queria aproveitar o máximo possível do parque aquático.

Apenas o fato destes planos estarem na fita, já foi suficiente para que Bento percebesse que o ato de criação artística merece ser observado. Mas, além disso, Bento já sentia que estes planos tinham algo de especial, principalmente pela intensidade afetiva aplicada por seu pai, algo um tanto raro. Os afetos que Bento sentia com estes planos impulsionaram sua curiosidade pela arte, e o encantamento pelo que ela podia causar.

Nos momentos em que seu pai estava com a câmera empunhada, mesmo sem saber explicar os motivos, Bento sentia seu pai manifestando traços de sua personalidade que não eram cotidianos. Seu Francisco, na atividade de cineasta, revelava afetos que Bento não conseguia perceber no dia a dia, o que lhe chamava muita atenção.

Lembro-me que eu não gostava de ser filmado – talvez nem de filmar. O que eu mais gostava de fazer era ver meu pai e seu equipamento. Gostava da surpresa que sentia a cada emoção empregada por ele em suas filmagens. A sensação era de que a atividade cinematográfica do meu pai me revelava uma pessoa diferente, um pai diferente, e que observá-lo com a câmera era também a oportunidade de o conhecer melhor, por traz de sua casca grossa de autoridade.

Logo, esta vivência de Bento ao observar Seu Francisco com a câmera envolvia tanto a Vivência A, posto que complexificava a relação pai e filho, por meio do desvelamento de emoções estéticas de Seu Francisco; como também envolvia a Vivência B, já que Bento sentia que o cinema era uma possibilidade de acessar afetos não cotidianos.

Sendo assim, entendemos que os meios de vivência de Bento, mesmo que não estivessem organizados especificamente para a educação, proporcionavam àquela criança experiências sensíveis com seu pai e com a arte, conduzindo-o a uma maior intimidade com variadas emoções, próprias

e alheias. Então, a atividade artística de Seu Francisco com seu cinema compunha o meio pelo qual Bento desenvolvia seus afetos, com uma complexidade que talvez não fosse possível em um meio sem arte.

Para elucidar melhor essa e outras questões abordadas nas cenas anteriores, trataremos da cena seguinte.

3.5.4. Cena 4: Oração

Os planos da cena 4 estão originalmente dispostos na sequência imediata da cena 3, assim que se encerram os planos da pintora, ainda na área de *camping* do clube. Seu Francisco continua sua narração sensível sobre a paz e a tranquilidade vivida por ele naquele instante.

Cena 4 - Oração de Seu Francisco. Caldas Novas-GO, 27 jul. 1995.



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

O movimento panorâmico da câmera nestes planos da Cena 4 busca os elementos da paisagem que dialogam com seus sentimentos de paz e tranquilidade. Seu Francisco filmou o bosque e a amplidão do espaço, como quem se sentisse liberto da rotina claustrofóbica da capital da República. Lembramos de Tuan (2013) quando diz que as espacialidades também compõem as sensações e as percepções de cada indivíduo; bem como de Vigotski (2018b), quando diz que o meio compõe as vivências.

Em determinado momento, Seu Francisco pediu atenção para o som dos alto-falantes do clube, classificado o conteúdo sonoro como “música clássica”. Não sabemos ao certo o que era mais significativo para ele no som de uma música para ser classificada como “clássica”, na nossa análise preferimos supor que este adjetivo foi empregado para uma música instrumental. Essa estrutura musical, de maneira geral, foi – e ainda é – comumente associada à sensação de tranquilidade.

Outra característica do espaço que não escapou das lentes de Seu Francisco foi o comportamento das crianças, que brincavam e corriam pelo amplo gramado do *camping*. Para essa situação, ele chamou a atenção para as características de liberdade e segurança daquele território, mais uma vez convergindo para a sensação de paz e tranquilidade ao qual ele se referia.

Com isso, entendemos que a sua oração em voz alta, logo na sequência dos planos panorâmicos, não possui um conteúdo apenas oral, ou verbal. Nesse caso, analisamos as palavras de Seu Francisco como um dos elementos da forma artística do audiovisual, mais ligada, portanto, ao seu sentido estético do que aos seus respectivos significados linguísticos. Assim, com base em Vigotski (2004), não nos ocupamos em decodificar o sistema do pensamento do cineasta, posto que a palavra empregada na arte tem a premissa de se descolar do seu significado linguístico, podendo receber seus sentidos de acordo com a estrutura da obra (Vigotski, 1999).

A oração da cena refere-se à gratidão de Seu Francisco pela oportunidade de viver um momento como aquele. Poderíamos nos ater à questão financeira, uma vez que as oportunidades de educação, emprego e renda não lhe foram regulares. Então, para que Seu Francisco pudesse, aos 34 anos de idade, viver uma viagem em família com aquela, certamente as possibilidades financeiras estariam na sua lista de gratidão.

No entanto, acreditamos que a gratidão sentida por ele não diz respeito apenas a isso. Para nós, Seu Francisco estava grato por sentir o que estava sentindo, por viver o que estava vivendo. Entendemos que, por meio da arte do cinema, ele tinha a oportunidade de viver o mundo de outra maneira, na qual pudesse, enfim, sentir emoções diferentes, incomuns ao seu dia a dia. Nesse caso, filmar era a atividade que lhe permitia ter suas vivências estéticas, em sua potência afetiva (Vigotski, 1999).

Não podemos definir ao certo os resultados e reverberações das vivências estéticas de Seu Francisco, contudo, podemos dizer que sua atividade compunha um meio com o qual ele, e as pessoas ao seu redor, pudessem viver a arte com mais intensidade e complexidade emocional. Apesar de não termos acesso ao conteúdo de suas vivências, sabemos, à luz de Vigotski (2003), que nem sempre as vivências geram reações visíveis ou perceptível para o pesquisador no instante em que uma pessoa vive

determinada situação. Para o autor, a vivência artística “age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos” (Vigotski, 2003, p. 233).

Nem sempre os motivos que organizam e dirigem o comportamento das pessoas podem ser vistos em suas manifestações externas e imediatas. Cada um só expressa aquilo que chegou à via final, ficando ocultos os processos de elaboração e luta das inúmeras possibilidades de reações que o sujeito não expressou em seu comportamento. Sendo assim, não é possível definirmos com precisão o que Seu Francisco aprendeu nesta atividade, mas tendemos a acreditar que suas vivências estéticas deixariam marcas pelas quais poderiam continuar acontecendo o seu processo de desenvolvimento humano, especialmente o desenvolvimento dos seus afetos (Vigotski, 2003; 1999).

Mais uma vez, enquanto pesquisador, noto o envolvimento das Vivências A e B na situação da cena 4. Bento observava os sentimentos do seu pai durante as filmagens e, assim, ampliava o repertório de suas emoções, em especial aquelas que faziam Seu Francisco lhe parecer mais sensível, amável e doce. Essas emoções foram introduzidas na lista de afetos possíveis e desejados de Bento, e passaram a ficar disponíveis para experiências futuras. Consideramos que essa disposição das emoções, por si só, já compõe os processos educativos e de desenvolvimento humano.

Além disso, Bento percebe que o cinema é capaz de dar acesso a estas emoções incomuns, observadas em seu pai. Mesmo sem saber os motivos, Bento sentia que a experiência cinematográfica de Seu Francisco provocava uma transformação afetiva em seu pai, fazendo com que ele admirasse ainda mais a pessoa e a arte. Para nós, estas sensações de Bento são tão – ou mais - importantes que a reprodução perfeita de uma técnica de filmagem.

Por esse motivo, não tratamos aqui a arte do cinema do ponto de vista técnico, derivado de uma definição de que o saber fazer cinema diz respeito à correta manipulação dos equipamentos audiovisuais. Tratamos sim de uma questão mais profunda. O saber envolvido no cinema também diz respeito a sua potência afetiva, que desperta um processo de transformação

interna. Esse princípio, para nós e para a THC, deve ser considerado nas atividades educativas em arte.

Agora, daremos destaque à Vivência D, que envolve a pessoa do pesquisador (ou do Bento adulto) com o cinema de Seu Francisco. Começo dizendo que assistir novamente estes planos da cena 4 me emocionou. Não só pela imagem e pela voz de Seu Francisco, de quem tenho muita saudade, mas pela intensidade de imersão em sua própria imaginação criativa. Tive a oportunidade de lembrar outras coisas sobre meu pai, que se contrapunham a uma memória de rigidez, conservadorismo e disciplina. Pude ver o quanto de sensibilidade existia dentro dele, abaixo da grossa casca rude de “cabra macho”.

Seu cinema me lembrou o quanto de afeto ele tinha pelo mundo e pelas pessoas, me fazendo iluminar ainda mais os escritos de Vigotski sobre a capacidade humana em persistir, e desenvolver-se de maneira afeto-intelectiva. Até o maior cabra macho destas bandas é capaz de se afetar pelo outro, e afetá-lo na mesma medida a partir das suas experiências estéticas, fazendo fluir a potência de vida a partir de sua criação artística.

Notamos aqui outra contradição do cinema de Seu Francisco, a dialética rudeza-sutileza. Por meio da câmera, ele acessava sentimentos de sutileza, manifestando-os socialmente de uma maneira incomum a quem o conhecesse. A estrutura artística que ele cria nestes planos também deixa vestígios desta contradição. Seus enquadramentos apresentam movimentos bruscos e trêmulos, demonstrando uma certa rudeza na manipulação do equipamento, combinado, ainda, com o tom de uma narração dura, com problemas de coesão e vocabulário. No entanto, o conteúdo destes planos apresenta uma sensibilidade que contrapõe a rudeza da forma.

Dito isso, voltamos à cena. Nos primeiros planos, antes de agradecer diretamente a Deus, Seu Francisco utiliza um recurso pouco frequente no cinema convencional. Em sua narração, ele conversa diretamente com seu público; como se convidasse quem assiste a participar do momento vivido por ele. Com a finalidade de afetar o espectador, ele lança a primeira pergunta: “Você está escutando?”. Nesse momento, ele demonstra atenção não apenas ao que vê, mas também ao que ouve, da mesma forma que não estava apenas imerso em suas emoções, mas também atento às emoções

do seu futuro assistente. A música do clube, então, se tornara a trilha sonora de Seu Francisco, incorporada na composição da dramaticidade de sua cena.

Apesar dos planos possuírem um conteúdo muito pessoal, amarrado à paisagem e ao instante, Seu Francisco tinha consciência de não estar sozinho. Ele introduz seu público na cena. É uma oração, mas também um diálogo, sua forma de afetar quem o assiste com a combinação de imagens, sons, movimentos e palavras. O diálogo proposto por Seu Francisco é um indício de que, como artista, ele tenta provocar emoções estéticas com a sua obra, demonstrando, assim, o seu interesse na afetação do outro.

No entanto, devemos lembrar que, segundo Vigotski (1999), os sentimentos impressos pelo artista em sua obra não possuem garantias de chegar ao espectador da forma planejada pelo autor. Mesmo que toda a estrutura artística esteja organizada conscientemente para despertar um determinado sentimento, cada pessoa irá vivê-la de acordo com suas próprias experiências de vida, e em conformidade com o seu respectivo estágio de desenvolvimento. Logo, não analisaremos a eficiência de contágio da obra de Seu Francisco, mas sim a sua complexidade afetiva, bem como a respectiva reverberação destes afetos complexos nas vivências de Bento.

Em nosso método de pesquisa não seria conveniente, portanto, analisar o cinema de Seu Francisco como uma forma de socialização dos seus sentimentos. Ao contrário, entendemos que as vivências em arte não possuem esta dinâmica, pois os movimentos das reações estéticas ocorrem de fora para dentro, ou seja, a arte promove a particularização das emoções (Pederiva, 2009), e não a sua socialização. Essa premissa surge quando Vigotski (1999) diz que os sentimentos impressos pelo autor da obra não são interiorizados pelo espectador da maneira previamente planejada no ato de criação. Cada espectador irá viver estas emoções de acordo com as suas experiências passadas, e com o seu grau de desenvolvimento. Por essa razão, o foco da nossa investigação não é a socialização dos sentimentos de Seu Francisco, mas sim, a particularização destes sentimentos por Bento, ao viver a arte de seu pai.

Outro destaque da cena 4 que julgamos importante tratar é em relação ao público que assistia as obras de Seu Francisco. O cineasta não só sabia da existência de um público, como também o conhecia muito bem.

Na década de 1990, a família de Bento costumava reunir-se aos domingos, na casa da querida Vó Maria. Entre tios, primos e agregados, presentes nestes encontros, a média era em torno de 30 pessoas. Geralmente, após o almoço um grupo ia assistir TV, especialmente em dias de corrida de Fórmula 1, cujo interesse dos tios não passava da vigésima volta, a tirar pelas boas cochiladas no sofá. A audiência das corridas só não era maior do que a das seções de fitas (VHS).

Nesses dias, mais pessoas ocupavam a sala de TV, prontas para se deixar afetar pelas filmagens. As gravações de Seu Francisco sempre possuíam grande audiência e tinham a característica de despertar emoções intensas nos espectadores. Em umas situações, as pessoas filmadas ficavam envergonhadas e logo corriam para fora da sala, evitando as piadas e os comentários do público. Em outras ocasiões, o silêncio prevalecia, como nos planos da cena 4, por exemplo.

Acreditamos que a ciência de um público oferecia novos caminhos para a experiência cinematográfica de Seu Francisco, e que, nos planos da cena 4, ele deixou isso em evidência, quando conversou diretamente com o os espectadores.

As situações sociais que acabamos de descrever compõe a Vivência C, pois envolve a unidade entre Bento (pessoa) e sua família (meio). O ambiente formado por outras crianças e por adultos de todas as idades, possuía ampla diversidade de reações, desde comentários ridículos e jocosos, ao nervosismo de um constrangimento. Bento também prestava atenção nessas manifestações, tanto para observar a maneira com que a família enxergava seu pai, quanto para observar quais emoções determinados planos causariam nas pessoas.

Lembro-me de uma cena específica presente nesta mesma fita das gravações no CTC, em que pude perceber diversas reações no público. A cena era composta de planos que invadiam os corpos femininos no clube. De memória, lembro que as crianças riam tímidas, algumas mulheres reclamavam, alguns homens gritaram pela minha mãe (como se brincassem

com uma suposta traição do meu pai); enquanto outras mulheres e homens comentavam sobre o corpo exposto. Cada um, a sua maneira, opinava sobre os planos, e isso também se tornava material para que Bento pudesse classificar as diversas reações como adequadas ou não.

Portanto, por meio dessas situações sociais, Bento conhecia melhor o seu pai, atentando-se aos comentários que o público fazia sobre ele, e sobre o conteúdo que produzia. Também conhecia melhor as afetações que o cinema era capaz de despertar nos espectadores. Mas, além disso, Bento refletia sobre si mesmo, tentando estabelecer os seus próprios exemplos de conduta, conforme a sua avaliação daquelas situações sociais. Sendo assim, nos permitimos pensar processos educativos que ocorreram fora do ambiente escolar.

O fato de nosso trabalho analisar processos educativos em meios não escolarizados, não quer dizer que não valorizamos a escola. Antes de mais nada, precisamos afirmar que somos defensores da escola pública, e como professor da educação básica da rede pública do Distrito Federal, luto para que ela seja efetivamente inclusiva e democrática, e que promova a emancipação e a cidadania das crianças. Contudo, defendemos também que a escola se abra para a vida, e que consiga organizar um meio cujas experiências de cada criança possam também compor a sala de aula.

Investigar minhas vivências de infância com a arte tem transformado a maneira com que planejo conduzir processos educativos na escola. Voltar à infância e observar as afetações da sétima arte no desenvolvimento das minhas emoções é, também, um exercício de alteridade, uma vez que a distância entre mim e aquela criança dos filmes de Seu Francisco me exige ocupar o lugar de um outro. Ver-me enquanto criança, mesmo fora do ambiente escolar, me permite um exercício de alteridade em relação às centenas de outras crianças que passaram por minhas salas de aula. Certamente elas tiveram vivências tão intensas quanto as de Bento, em relação a arte ou a qualquer ou tema da vida, mas que acabam sendo afastadas do ambiente escolar devido ao peso da rotina embrutecedora.

Concordamos que, por vezes, somos ácidos em relação a crítica de modelos escolarizados e conservadores, mas em hipótese nenhuma consideramos a escola é dispensável. A escola é um espaço de resistência

e esperança, um lugar fértil para o surgimento de novas relações, novas criações, novas invenções e novas realidades.

Analisar as vivências estéticas não escolares não nos impede de refletir sobre a escola. Ao contrário, acreditamos e defendemos algumas normativas e orientações teóricas sobre a participação das artes em geral, e do cinema em particular, no âmbito escolar nacional e distrital.

Quando estudamos as intersecções entre os processos educativos e o cinema, estamos em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) e com o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Em relação às exigências legais, daremos destaque à Lei 13006/14, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que acrescenta à LDB o inciso 8 no Art. 26. Essa lei impõe que “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” (Brasil, 2014).

Desse modo, não temos o interesse em separar as aprendizagens escolares e as não escolares, ou formais e não formais. Para nós, em concordância com Vigotski (2003; 2018b), as aprendizagens são múltiplas e não dependem de estruturas arquitetônicas com solos sagrados, onde o conhecimento é guardado, acumulado e transmitido. O desenvolvimento das aprendizagens ocorre em qualquer lugar, desde que os sujeitos envolvidos no meio educativo possam criar algo novo, dentro ou fora de si. Portanto, a escola deve estar aberta para incluir as vivências dos/as estudantes como material e conteúdo pedagógico, mesmo que tenham ocorrido fora do ambiente escolar.

Por fim, o último destaque da cena 4 é em relação à contradição entre o homem e o artista. Seu Francisco possuía uma personalidade pública muito mais expansiva do que introspectiva. Com sua voz alta, brincava e apelidava as crianças, fazia chacotas, contava histórias e movimentava o ambiente. Em poucas ocasiões falava sobre seus sentimentos sutis. Tudo bem que ele sempre dizia o quanto amava a sua família, mas, não me lembro de uma demonstração pública com tanta intensidade e entrega a estes sentimentos como nesta cena.

Ora seus planos possuem uma câmera observadora e contemplativa, ora uma câmera que ataca, interage, participa. Diferentemente das cenas de documentário de vida animal, em que o equipamento é passivo e tende a se camuflar na paisagem, a câmera de Seu Francisco é ativa e busca o contato direto, embora discreto, com os elementos da cena, assim como as reportagens.

Isso nos dá outro indício: ele não tinha a pretensão de fazer um registro impessoal e descritivo dos eventos. Ele imprimia não só a sua personalidade e estilo em seus quadros, como também criava uma composição capaz de manifestar os seus sentimentos estéticos, ocorridos durante e por meio de sua atividade artística.

Assim, entendemos que os filmes de Seu Francisco, apesar de experimentais, revelam a relação entre a arte e sua dimensão afetiva, como encontramos nas leituras de Vigotski (1999; 2003; 2018a). Nas quatro cenas abordadas até aqui, notamos que seus planos não são passivos; ao contrário, sua composição de imagens, sons, movimentos e narrações corroboram para um fazer artístico intensamente afetivo.

Seu Francisco entrava em contato com emoções complexas e dispunha-se a usar os equipamentos do audiovisual como ferramenta para afetar o outro, de acordo com o que sentia no instante. Aliás, ele transformava o audiovisual em arte quando o experimentava enquanto técnica social do sentimento (Vigotski, 1999).

Sua arte é um constante diálogo, mesmo que não houvesse contato direto entre ele e a pessoa que filmava. Nas cenas 2 (escultora) e a 3 (pintora), por exemplo, ele não estabelece uma comunicação oral com as personagens, mas, mesmo assim, suas cenas são dialógicas. Além do constante diálogo de Seu Francisco com o público, ele conversava com Deus, e, por vezes, com ele mesmo. Esses diálogos reverberam, de uma forma ou de outra, sua relação com o meio, a partir das suas próprias emoções e sentimentos. São diálogos que se originam da sua elaboração sobre as emoções que lhe atravessam em cada instante, mas também uma conversa com seu espectador, na tentativa de afetá-lo, de incluí-lo na cena.

Por vezes, notamos que até quando ele quer manter a discricção da câmera, invade os espaços individuais e atrai olhares, assim como ocorreu

com a escultora Irene Nunes na cena 2. Por isso, entendemos que sua câmera é ativa, e também se torna um personagem na trama.

Concluídas as considerações sobre as cenas anteriores, passamos para as seguintes. Nossa intenção em inserir a cena 5 é para tratar sobre a relação de Seu Francisco com a câmera, bem como em refletirmos sobre os processos educativos que ocorreram durante suas atividades artísticas.

3.5.5. Cena 5: Homem-câmera

A interação de Seu Francisco com as pessoas filmadas, enquanto segurava a câmera, é um ponto importante para refletirmos sobre a maneira com que ele e seu equipamento podiam provocar e desequilibrar o ambiente social, promovendo novas formas de conduta.

Uma das coisas de que me lembro da relação de Seu Francisco com a câmera é de observá-lo com a filmadora no ombro, e perceber que sua personalidade se fundia à força da máquina. Enquanto filmava, ele não era mais o meu pai, ou o Francisco. Ele era o homem da câmera indiscreta, que registrava em plano objetivo sua perspectiva de mundo, tecendo comentários em *off*, ora em tons cômicos, ora em tons dramáticos, a depender de sua narrativa.

Cena 5 - Homem-câmera



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

A cena 5 foi feita entre março e julho de 1995, a partir de planos da fita 3, em encontros com a família do meu pai. Nessa cena, a unidade homem-máquina fica mais evidente e destaca-se também a presença central dessa unidade na trama criada. Nas situações filmadas, as pessoas presentes no meio não conseguem mais se relacionar apenas com o Seu Francisco ou apenas com a câmera. Os dois se fundiram e somaram suas

forças gravitacionais, atraindo olhares, comentários, diálogos, *performances* e reações diversas.

Em inúmeros momentos na cena 5 é possível perceber a reação das pessoas filmadas ao se relacionarem com o homem-máquina. Uns ficam tímidos e acuados, outros se expandem e encenam, mas todos reagem ao encontro. Tio Agá, por exemplo, encena poses de fisiculturistas, enquanto Tio Ari estende o dedo médio. Carmen Maura diz que não assiste as gravações depois; Tia Valnésia diz que não se importa em ser filmada; já Tia Alaídes diz que parece ficar mais larga nas imagens.

Por mais diferentes que tenham sido as reações de cada um, notamos algo em comum em todas elas. Poderíamos falar, por exemplo, da presença da câmera, ou da experiência de ser filmado; mas acreditamos que esta abordagem ainda seria superficial. A câmera não foi a única motivação das reações pessoais, e sim a unidade homem-máquina. A estrutura artística de Seu Francisco provocava estas reações, e nos instantes das filmagens, cada pessoa era convidada a criar a sua própria imagem, colocando-se na posição de ator de si mesmo.

Nessa situação social, composta pelo cinema de Seu Francisco, as pessoas reagiram de maneira metalinguística, comentando sobre a própria atividade de gravação que acontecia naquele instante. As pessoas filmadas eram simultaneamente personagens e espectadores, na medida em que faziam um papel de si mesmo, e se posicionavam também como assistentes de si. Acreditamos que essas experiências não ocorreriam se não houvesse a presença relacional do homem-máquina naquele meio.

Consideramos esse exercício dialético das personagens-espectadoras como uma experiência social educativa, que se tornou possível graças ao cinema de Seu Francisco. Com base em Vigotski (2004), podemos afirmar que as pessoas envolvidas na cena 5 estavam em atividade de desenvolvimento da sua própria autoconsciência, uma vez que “reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós” (idem, p. 118).

Como definimos na Vivência C, Bento também participava desse meio, e percebia que as pessoas de sua família se importavam com a imagem que produziam de si. Desse modo, a possibilidade de ser

simultaneamente o eu e o outro foi introduzida no repertório de Bento, e o acompanha desde então.

As experiências sociais presentes na cena 5 não são assim classificadas apenas pelo seu caráter coletivo. Essas experiências estão mais vinculadas à essência social da consciência, ou seja, estão associadas à formação social da mente. Para Vigotski (2004), a experiência social condiciona a unidade psicofísica de cada pessoa, uma vez que as suas funções elementares são reguladas de acordo com as regras socioculturais de cada contexto e, assim, transformadas em funções superiores, ou funções culturais complexas. As funções que se originam da cultura surgem a partir de elaboração, seguindo um percurso delimitado pelo autor.

Vigotski (2004) diz que as funções superiores derivam de três etapas subsequentes de todo processo de desenvolvimento que ocorre nos seres humanos. Para ele, a primeira etapa da formação das funções superiores é a experiência social, chamada de etapa interpsicológica, já que ocorre entre duas ou mais pessoas.

As etapas seguintes do desenvolvimento de funções superiores da consciência são a extrapsicológica e a intrapsicológica, quando a pessoa internaliza para si aquilo que ocorreu fora do seu próprio corpo. Então, passa a utilizar consigo o mesmo mecanismo originado na experiência social, fazendo “a transposição da forma coletiva de comportamento para a prática do comportamento individual” (Vigotski, 2004, p. 112).

Dessa forma, a experiência social na qual Seu Francisco e sua câmera participava, provocava uma dupla reação nas pessoas que ele filmava. Ao passarem a fazer parte da cena, elas começaram a se ver também como espectadoras – inclusive de si mesmas. Então, o mesmo mecanismo utilizado para registrar suas imagens, seus movimentos e suas vozes, passou também a ser usado como mecanismo de percepção de cada um em relação a si mesmo.

A experiência social com a câmera incluiu no sistema interpsicológico um mecanismo que passou também a constituir a mente de cada pessoa, compondo, assim, o sistema intrapsicológico. Essa inclusão resultará em processos de consciência e desenvolvimento que não sabemos. Contudo, pela fala das pessoas filmadas podemos supor que o meio constituído pela

câmera era, potencialmente, um espaço educativo. Isso porque despertava atividades conscientes no sistema intrapsicológico, exigindo que cada um passasse a ser, simultaneamente, criadores e espectadores de si.

As falas das mulheres da Cena 5 nos dão indícios de que elas fizeram o exercício de se enxergar de fora, de maneira semelhante ao que observam os outros ou da forma como os outros as veem. Segundo Vigotski (2004), esse exercício pode nos conduzir a ter consciência sobre quem somos e os espaços que ocupamos no mundo. No contexto específico da cena, a câmera exigiu que as pessoas olhassem para si reconhecendo-se como um outro.

Bento viveu essas experiências a sua maneira na década de 1990. Mas, o que precisamos destacar é que o exercício de se ver como outro passou a fazer parte de suas experiências futuras. Ainda hoje, em diversas situações, me imagino sendo filmado ou filmando alguém. A maioria das vezes me imagino sendo filmado por mim mesmo, exercendo uma “experiência duplicada” (Vigotski, 2003, p. 63).

Além desse exercício de consciência de si por meio da câmera, esta cena nos dá outros vestígios importantes a serem tratados aqui. Notamos nestes planos que Seu Francisco cria uma narrativa humorística, regulada na relação entre ele e seus parentes. A maior parte das pessoas torna-se cúmplice do seu tom de humor, mas é possível perceber que outras se incomodam com a abordagem, como Maria Ferreira e o cunhado “Chico”, que tentam se esconder da câmera.

De qualquer maneira, percebemos que a fusão homem-câmera desperta reações afetivas e emocionais dos seus personagens a partir de uma provocação, de um desequilíbrio no meio. Os planos revelam o ataque do homem-câmera. Esse ataque não poupa ninguém. Desde uma piada sobre a doença de *Parkinson* do avô Domingos, até o trocadilho sobre sua “linguiça dobrada”, Seu Francisco e seu equipamento envolvem seus personagens na criação da trama, exigindo deles uma reação.

Por outro lado, há também alguns registros de afetos sutis, especialmente quando os personagens reconhecem a câmera como uma extensão da memória, que guardará imagens e sons dignos de serem lembrados. Isso ocorre com a declaração de Tia Alaídes ao avô Domingos;

à manifestação carinhosa do meu pai para minha mãe (“tesourinho”); e, ao chamego de Tia Socorro em seu esposo. Identifiquei também uma situação semelhante a estas entre minha avó e meu avô, que aparece de uma forma muito delicada, quase imperceptível. Em um momento da filmagem, ela se posiciona ao lado do meu avô, que está sentado em uma poltrona. Eles não se olham e não trocam palavras, mas ela fica ali, em pé ao seu lado, para que a câmera pudesse registrar os dois no mesmo quadro.

Para mim, esse ato foi uma manifestação emocional que aquele meio despertou na minha avó, provocando nela a necessidade de criar tal quadro. A princípio pensei que meu pai não percebeu a sensibilidade deste ato, pois sua narrativa não ganhou contornos dramáticos. Sua narração continuava cômica, abordando a vida sexual do casal ao longo dos anos de casados, tecendo comentários voluptuosos sobre a quantidade de filhos que eles geraram, e questionando o desempenho atual do já adoecido Seu Domingos, que estava completando 69 anos. Essa estrutura me passou a impressão de que a manifestação afetiva de minha avó, ao compor aquele quadro, não fora notada.

No entanto, podemos discutir sobre as decisões de Seu Francisco enquanto cineasta. Entendemos que ele notou sim a manifestação de sua mãe, mas optou em manter sua linha narrativa naquele filme. Os comentários sobre a atividade sexual de seus pais é um indício de que aquele afeto foi notado, mas por uma decisão estética, ele preferiu tratá-lo com humor, mantendo a coerência do estilo naquela situação.

Tanto esses planos da avó Antônia, como os planos da Tia Alaídes, ambas demonstrando afetos pelo avô Domingos, nos levam a concluir que a atividade cinematográfica de Seu Francisco rompia os limites de um simples registro de momento. Incorporava, também, as diversas manifestações emocionais, corroborando mais uma vez com a ideia de que a arte é uma técnica social em prol dos sentimentos.

Ainda sobre a cena 5, julgamos necessário comentar sobre a relação das crianças ao lidar com o homem-câmera, inclusive de Bento. Em diversos momentos desta cena, as crianças parecem agitadas pela novidade e pelo encantamento em relação a atividade de filmagem. Por vezes, elas performam timidez, gritam, correm, giram e, enfim, se abraçam sob os

olhares vigilantes das lentes de Francisco. Nós brincávamos de criar cenas, pedindo para que meu pai filmasse algo, ou tentando provocar uma reação diferente da pessoa filmada. Ficávamos tão empolgados com a brincadeira que quando éramos filmados e, enfim, tínhamos a oportunidade de criar uma determinada cena, não sabíamos o que fazer.

Sobre isso, podemos supor a seguinte situação: caso esta situação social estivesse conscientemente organizada para um processo educativo, o professor poderia atuar justamente no hiato entre o interesse e a aprendizagem da criança, ajudando-a a conduzir suas emoções para a imaginação e criação artística. Pois, “na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade” (Vigotski, 2003, p. 75).

Em uma das manifestações infantis, primo Israel pede para que meu pai o deixasse filmar. Sobre isso, temos algumas constatações a apontar. A introdução da câmera no meio atraía não só os olhares, comentários e performances, mas também o interesse das pessoas na criação de imagens em movimento. Consideramos que, nestas situações, havia uma situação social de desenvolvimento, na qual o conteúdo central girava em torno da criação em cinema.

Participando desse meio educativo, Bento teve a oportunidade de desenvolver algumas funções complexas. Acreditamos que a situação social promovida pelo cinema de Seu Francisco criou condições para que processo de desenvolvimento de Bento passasse por duas etapas: “primeiro, como forma coletiva do mesmo, como forma interpsicológica, um procedimento externo de comportamento” (Vigotski, 2004, p. 112); depois, de forma intrapsicológica, uma ação ordenada e executada por si.

O exemplo mais claro disto é a linguagem. No princípio, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento para a prática do comportamento individual. Segundo a excelente formulação de um psicólogo, a linguagem é não apenas um meio de compreender as demais, mas também de compreender a si mesmo (idem).

Então, com base na Teoria Histórico-Cultural, partimos da ideia de que os processos educativos se desenvolvem em diversos contextos, à

medida que cada pessoa reflete sobre sua própria vida, sua própria conduta, suas próprias emoções, despertadas por diversas situações sociais.

Em diálogo com Cezar Migliorin¹⁰² poderíamos afirmar que a atividade do cinema não tem como objetivo ensinar nada a ninguém. No entanto, a atividade do cinema enquanto meio para a vivência pode, sim, ensinar, mesmo que esse não seja o seu objetivo primordial. Para o autor, o que mais se pode aprender com o cinema é sobre democracia e emancipação, e concordamos com ele. No entanto, não nos referimos a um ensino interpsicológico, mas a um ambiente de aprendizagem que permite o exercício intrapsicológico, ou seja, a atividade de educar a si mesmo.

Para afirmar isso, partimos do pressuposto de Migliorin (2019, p. 70) de que a atividade cinematográfica deve estar fundamentada na democracia, ou melhor, na “igualdade das inteligências e sensibilidades individuais”. Dessa forma, “antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe” (idem), a atividade do cinema também pode ensinar sobre emancipação, já que demanda um estado de criação coletiva e social.

Então, o cinema não tem a tarefa de instruir, ensinar e comunicar nada a ninguém, da mesma forma que não pretende apaziguar, confortar ou consolar. Antes de tudo, o cinema perturba, provoca, desloca os indivíduos afetados por ele para a dimensão do possível, do novo, da descoberta, trazendo à tona as emoções complexas envolvidas nestas dimensões. Foi isso que conseguimos observar nesta cena.

Os planos da cena 5 foram compostos por todos os presentes, dentro ou fora do quadro. Essa atividade exigiu de cada um o exercício de se observar como se observa o outro e, além disso, exigiu que cada um se colocasse como cocriador das cenas. A câmera de Seu Francisco estava aberta para o acaso, despertando o gesto criador de cada pessoa presente no meio democrático da sua atividade cinematográfica.

¹⁰² Cezar Migliorin é professor do Departamento de Cinema, membro do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual na Universidade Federal Fluminense. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), autor do livro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), do livro *Cinema de Brincar* (2019), com Isaac Pipano e *Cinema e clínica: a criação em processos subjetivos e artísticos* (2022); todos eles usados por nós como referência. Migliorin também atuou como professor em universidades da Europa e foi presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Atualmente, desenvolve pesquisas em arte e clínica.

Desse modo, os ambientes de criação constituídos no contexto da Cena 5 eram povoados por sentimentos e emoções que só passaram a se manifestar, de uma ou de outra forma, na medida em que ocorria o encontro com a arte.

A seguir, na Cena 6, aprofundamos a ideia de que a presença do cinema de Seu Francisco compunha um espaço educativo, mesmo que não houvesse a pretensão de ensinar.

3.5.6. Cena 6: Aprendendo a filmar

Ainda na Fita 3, encontramos alguns planos que revelam o primeiro contato dos tios Ari e Antônio com a criação de imagens em movimento. Esses registros foram feitos à margem do rio Tocantins, em Palmas, em julho de 1995.

Cena 6 - Aprendendo a filmar



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

Na primeira parte da cena 6, Tio Ari arrisca-se na manipulação do equipamento. Seu Francisco tenta conduzir a experiência do irmão, dando-lhe dicas simples de manuseio da câmera. Enquanto Seu Francisco orientava o irmão, a câmera, já gravando, captura o áudio de Ari perguntando se o equipamento já estava ligado, mostrando sua falta de intimidade com a máquina.

As dicas básicas sobre a filmagem poderiam ter sido dadas pelo próprio Bento, que aprendera a usar a câmera através da observação de seu pai. É claro que ele não se atreveria a ensinar um de seus tios, pois entendia que uma criança demonstrar consciência da ignorância de um adulto seria desrespeitoso. Todavia, nos parece que Bento estava ocupado demais com

suas brincadeiras no rio, e não estaria mesmo disposto a ensinar alguém a filmar, nem que lhe solicitassem.

Enquanto tenta filmar, Tio Ari exige paciência com o seu ritmo de aprendizado, dando indícios de que ele mesmo julga seu desenvolvimento lento. Ari não se sentia confiante em manipular a câmera e logo desiste.

Em seguida, na segunda parte da cena, minha mãe instrui Tio Antônio a usar o equipamento. Enquanto as instruções são passadas, a câmera já está gravando, mas o enquadramento sugere que ela estava sobre a perna de Antônio. No momento que a câmera sobe para o olho, entra no quadro um restaurante flutuante, típico do local.

Nesse momento, notamos uma instabilidade no movimento da câmera, apresentando um balanço que gera um “treme-treme” na imagem, uma oscilação não fluida dos quadros, podendo causar um desconforto a quem assiste. Por vezes, os planos não enquadram ninguém, a imagem fica inclinada e o chão é o ambiente filmado.

Analisando esses planos, notamos a importância do conhecimento técnico nas vivências em arte, especialmente na complexificação afeto-intelectiva desse processo. No caso, os tios Ari e Antônio não conheciam o equipamento, não dominavam as técnicas de filmagem, por isso, podemos dizer que as experiências de ambos com o cinema foram limitadas pelo desconhecimento da ferramenta, mas sem impedir de experimentá-lo.

De acordo com Rancière (2012a, p. 15), acreditamos que:

focar-se apenas nos planos e procedimentos que constituem um filme é esquecer que o cinema é arte enquanto for um mundo; aqueles planos e efeitos que desaparecem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela memória e pela palavra, o que torna o cinema um mundo compartilhado que vai além da realidade material das projeções.

Com isso, concluímos que tanto a técnica quanto o sentimento são fundamentais para a ampliação das vivências em arte, mas, nos apoiando em Vigotski (1999), entendemos que nem a melhor técnica, nem o mais nobre dos sentimentos, poderiam, por si mesmos, criar uma obra de arte. “Se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a catarse se realiza” (idem, p. 313). A técnica, portanto, amplia os repertórios

de criação e imaginação dos fazedores de arte para superar as contradições dos afetos.

A tempo, podemos afirmar também que o cinema passou a ocupar a centralidade daquele meio, independentemente da qualidade técnica das primeiras cenas gravadas por Ari e Antônio. Nessas ocasiões o cinema se tornou uma ferramenta à disposição das vivências de quem se interessasse. Portanto, dizemos que esta situação também contribuía para o aprofundamento da Vivência C, onde Bento pôde observar o primeiro contato de adultos com técnicas que ele já estava familiarizado.

Consideramos que “o ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (Vigotski, 2003, p. 76), portanto, o meio familiar envolto no cinema criou também uma situação social de desenvolvimento. As pessoas que participavam do cinema de Seu Francisco não só se submetiam às influências do ambiente, mas também influíam sobre ele. Mais, influíam sobre si mesmo, consolidando, enfim, um processo educativo e de desenvolvimento.

Bento compreendia que o cinema estava disponível no seu convívio, e qualquer pessoa poderia aprender a se expressar por meio das técnicas do audiovisual. Ele conseguia identificar que os enquadramentos de seus tios não eram tão técnicos quanto os do seu pai; nem tão técnicos quanto os seus próprios enquadramentos, ao menos aqueles de sua imaginação, caso tivesse a chance de filmá-los. Contudo, Bento não só respeitava, como também incentivava a experiência dos principiantes, consolidando, assim, a noção de que a arte deve estar à disposição de quem a procurar.

Como pesquisador, entendemos que estes momentos de iniciação em cinema permitiam novas experiências às pessoas, onde o mundo passava a ser vivido através da mediação da câmera. Desse modo, ampliavam-se os repertórios culturais e as possibilidades de formação de novas relações, novas funções e novas combinações da imaginação em cada um, criando, assim, uma possibilidade educativa e de desenvolvimento.

A cena 6 demonstra que as situações sociais de desenvolvimento proporcionadas pelo cinema de Seu Francisco conduziam um processo educativo mais eficiente, e útil, do que alguns ambientes com objetivos publicamente pedagógicos. O ensino conservador de arte ainda insiste na

reprodução perfeccionista da técnica, elevando-a ao topo da lista de prioridades da educação artística. No entanto, processos educativos assim correm o grave risco de se tornarem ferramentas de embrutecimento, na medida em que não consideram os afetos estimuladores e resultantes da imaginação e da criação em arte. Ari e Antônio não eram cobrados pela *performance* técnica, apenas eram conduzidos a experimentar o cinema a sua maneira.

Entretanto, devemos comentar que o caráter democrático do cinema de Seu Francisco não era totalmente inclusivo. As crianças, assim como Bento, não podiam manipular o equipamento, indicando que ainda existia uma hierarquia adultocêntrica. Bento sabia manusear a câmera porque observava seu pai filmando, e porque brincava de filmar nos momentos íntimos em que sua família não está envolvida com as filmagens.

Mesmo não podendo filmar, pelo menos oficialmente, Bento interiorizou o cinema em sua forma de ver e pensar o mundo e o outro. Apenas por participar do ambiente composto pelo cinema de seu pai, ele passou a criar, mesmo que na imaginação, planos, cenas e enquadramentos possíveis em diversas ocasiões de sua vida, inclusive da vida adulta. Dessa forma, acreditamos que a arte do cinema passou a fazer parte das possibilidades afeto-intelectivas de Bento, mesmo que não houvesse um ambiente educativo organizado para o desenvolvimento de tal aprendizagem.

Portanto, defendemos a ideia de que a arte participe dos processos educativos conscientemente organizados com o objetivo de torná-la possível e acessível para todos. O ponto de partida é a democratização dos equipamentos e saberes. Assim, nos distanciamos de processos educativos embrutecedores, fundamentados na hierarquização entre professores e alunos. De acordo com a definição de César Migliorin (2015; 2019), a introdução da arte cinematográfica na educação promove uma espécie de "mafuá", um espaço onde um infinito de "não-sei-o-quê" de possibilidades se abre.

Assumir que a criança é alguém que nada sabe, e precisa aprender alguma coisa, implica em confiná-las em um universo adulto, que pouco contribui para a imaginação e criação artística. Essa postura, ainda que

inconsciente, resulta na reprodução de padrões sociais e culturais estabelecidos. Ao contrário, propomos uma educação emancipadora, com base da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Entendemos que emancipar significa proporcionar oportunidades para que os indivíduos envolvidos nos processos educacionais possam distanciar-se dos modelos predominantes da sociedade, permitindo que imaginem algo inovador. Assim, os processos educativos voltados à emancipação possibilitam uma mudança na realidade ao redor, ao valorizar a criação de novas formas de viver, tanto no aspecto pessoal quanto coletivo. Nesse contexto, assumimos que o ensino de arte não deve ser rigidamente estruturado com roteiros fixos e conteúdos predeterminados, estabelecidos pelos detentores do conhecimento científico. Acreditamos que a arte, inserida nos processos educativos, possui a capacidade de desestruturar, democratizar e desmantelar hierarquias nas relações dentro do ambiente de aprendizagem, ampliando as possibilidades para além dos conteúdos tradicionais do currículo.

Adriana Fresquet¹⁰³ (2020, p. 26) também contribui para esta argumentação que aproxima o cinema dos processos educativos. Ela diz que “o tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica”, permitindo “uma experiência sensível e direta com as obras de arte”, sem a pretensão de desvendar seu grande significado geral, mas favorecendo a particularização dos sentimentos que surgem em cada indivíduo na sua relação com os filmes.

Quando o que se interpõe entre esse mundo e nós é uma câmera, o mundo, habitualmente, nos surpreende. Produz-se um estranhamento, uma vivência quase virginal do olhar. Até o velho mundo parece novo, bem mais novo. Essa experiência nos traz um saber, mas não um saber a ser ensinado, e sim a ser construído no gesto de enquadrar e registrar esse olhar. E a simples vivência de olhar restaura alguma esperança em relação a esse mundo, já que olhar em português, ao menos - está ligado ao cuidar. Se alguém olha uma criança ou uma

¹⁰³ Adriana Fresquet é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão em colaboração com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, escolas públicas municipais, estaduais e federais (da educação infantil ao ensino médio) e os serviços de pediatria e geriatria do Hospital Universitário. Participou da elaboração da Proposta de regulamentação da Lei do Cinema nas Escolas (13006/14). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6249909223476083>

casa, quer dizer que está zelando por ela. Olhar através da câmera, registrar esse olhar, quiçá nos faça desaprender que o mundo é como está e que outros modos de ser e estar no mundo sejam possíveis, atentos ao seu cuidado (Fresquet, 2020, p. 103).

No caso das câmeras, por exemplo, sempre haverá um indivíduo que tomará decisões antes, durante ou após as filmagens, seja sobre como enquadrar, combinar planos, aproximar ou distanciar da realidade ou da ficção, ou até mesmo sobre a intuição e a emoção que envolvem o que foi filmado e o que foi vivido. Assim, a câmera nunca age sozinha na produção de significados sobre o eu e o mundo; ela está subordinada à vontade e às emoções humanas, não o contrário.

Essa complexidade de afetos, técnicas e relações entre as pessoas e o cinema fazia parte do meio em que Bento estava inserido. Por meio desse “mafuá”, Bento vivia e dava sentido as suas experiências com seu pai (Vivência A), com o cinema (Vivência B) e com sua família (Vivência C). Essas vivências se tornaram a base tanto para a nossa análise científica quanto para o desenvolvimento da Vivência D, que se refere à unidade entre o pesquisador e todo o meio criado pelo cinema de Seu Francisco.

Quando observamos às vivências de Bento na década de 1990, reconhecemos que os diversos ambientes sociais nos quais estava inserido foram fundamentais para o desenvolvimento dos seus processos educativos. Contudo, de acordo com a psicologia pedagógica de Vigotski, reconhecemos também que este meio não estava organizado conscientemente para a finalidade educativa. Reconhecemos que Bento estava mergulhado “na ruidosa torrente da vida” (Vigotski, 2003, p. 77), sem que houvesse a organização consciente do espaço e, por isso, estava vulnerável aos bons e maus encontros.

Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando, para que este não termine como uma caricatura da vida [...] Em nossas ruas há muita escória e lama ao lado do belo e sublime, e deixar o desenlace da luta pela via final da criança nas mãos do livre jogo dos estímulos é tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América (*ibidem*).

A despeito disso, consideramos que o processo educativo efetivamente ocorreu - ou pelo menos se iniciou - nessas primeiras experiências sociais de Bento.

Mesmo que Seu Francisco não tivesse o objetivo principal de me ensinar, estamos demonstrando nesta dissertação que aprendi - e continuo aprendendo – coisas valiosas sobre as maneiras de lidar com o mundo e comigo mesmo. O ambiente social de desenvolvimento criado pelo cinema de Seu Francisco proporcionou intensos processos educativos, sendo que alguns deles precisaram de 30 anos para se consolidarem, e levarão outros incontáveis anos para que se concluam. Isso nos leva a afirmar, enquanto pesquisador, que a arte do cinema na infância é capaz de gerar processos educativos mais duradouros e intensos, do que grande parte de conteúdos formais dos currículos convencionais.

A cena 6 despertou outras memórias de Bento, principalmente no que diz respeito ao contato e ao encantamento com o equipamento. Bento, assim como primo Israel e outras crianças, tinham o interesse em filmar, ou pelo menos manusear a câmera. Por vezes, em momentos que julgara adequado, ele brincava com a máquina, mas evitava apertar o *rec*, pois sabia que o pai usaria a fita em uma futura gravação.

Bento empunhava a filmadora, olhava pelo visor da câmera ligada, onde conseguia ver tudo o que se passava na frente das lentes com o mesmo enquadramento que seria gravado, mas não efetivava a gravação. Só a fabulação já o bastava. Talvez nem se tivesse sido autorizado, Bento teria a ousadia de gravar imagens e acabar competindo com seu pai. Até hoje pode-se dizer que evito gravar, talvez para não passar por constrangimento semelhante a Luiz Gonzaga em relação aos oito baixos de Seu Januário¹⁰⁴. Contudo, o fato é que Bento também brincava com a câmera e com o cinema, embora sem registros desses momentos.

Observar meu pai filmando e introduzindo a câmera e o cinema em ambientes familiares me despertava o interesse de diversas maneiras. Na maior parte das vezes, eu só queria observá-lo; em outras, fabular com a

¹⁰⁴ Referência à música “Respeita Januário”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, gravada em 1950 pela gravadora RCA Victor. Disponível em: [Luiz Gonzaga - Respeita Januário \(Áudio Oficial\)](#). Acesso em: 28 maio 2024.

câmera; e, poucas vezes, me dispunha a ser filmado. De qualquer forma, minhas vivências com o audiovisual na infância conduziam-me a pensar e sentir o mundo através das lentes, e das suas imagens em movimento. Também me fazia encontrar novas maneiras de relacionar-me com o equipamento, com o outro e comigo mesmo, potencializando, especialmente, a manifestação de emoções e sentimentos não comuns ao dia a dia.

Treinava, mesmo apenas na imaginação, diversos tipos de planos que pudessem capturar emoções. Diferentemente de Seu Francisco, tendia a imaginar estes planos com uma câmera observadora, e sem narração. Minha personalidade enquanto criança era muito mais introspectiva do que a do meu pai, por isso, não me imaginava como o personagem central da trama. Costumava imaginar afetos sensíveis compostos por imagens e sons mais abstratos, mais discretos e menos narrados.

Segundo Vigotski (2018a), entendemos que este “faz-de-conta” realizado por Bento com a câmera foi a concretização de uma forma dramática da experiência social submetida a atividade da brincadeira. Para o autor, a brincadeira, quando levada a sério pela criança, é a sua atividade guia, pois lhe permite elaborar certas regras que, para serem cumpridas, exigem um compromisso pessoal de autorregulação.

Para o autor (Vigotski, 2003, p. 122), a brincadeira é “o melhor mecanismo educativo do instinto” e, ao mesmo tempo, é “a forma ótima de organização do comportamento emocional”. A brincadeira da criança “sempre é emocional, sempre desperta nela sentimentos intensos e vívidos, mas também a ensina a não seguir cegamente os sentimentos, mas a coordená-los com as regras” da brincadeira que ela mesma criou, conforme seu objetivo final. Portanto, a brincadeira

constitui a primeira forma de comportamento consciente que emerge com base no instintivo e no emocional. É o melhor meio para a educação integral de todas essas diferentes formas e para estabelecer uma coordenação correta e uma ligação entre ela (Vigotski, 2003, p.122).

Sendo assim, ao brincar com a câmera, Bento imaginou situações, inventou suas próprias regras, regulou suas emoções, elaborou suas

narrativas e, portanto, esteve envolvido em uma atividade de criação. Ainda com base em Vigotski, devemos ressaltar que

por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda [...]. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2008, p. 35).

Então, as brincadeiras de Bento com a câmera oportunizaram o desenvolvimento dos inúmeros afetos que lhe atravessaram na relação com seu pai (A), com o cinema (B) e com sua família (C). Hoje noto que essas vivências me permitiram acessar o campo do sensível, rotineiramente abafado pelo embrutecimento do cotidiano do filho mais velho, das responsabilidades escolares, das tarefas domésticas e das expectativas de amadurecimento de um “homem feito”.

Analisando estas vivências, percebi também o quanto me tocavam as manifestações afetivas do meu pai em cinema sobre mim, e sobre minha família, tema que será discutido na próxima e última cena.

3.5.7. Cena 7: Os afetos

Essa é a última cena. Ela foi montada para que pudéssemos falar dos afetos. Durante a minha infância, tive dificuldades em notar as formas de amar de Seu Francisco. Talvez porque apanhasse dia sim, dia não. Contudo, no momento em que eu o via filmar, percebia a qualidade do amor que ele sentia por mim e pelo mundo. Hoje, vendo seus filmes, consigo notar suas outras maneiras de amar.

Cena 7 - Os afetos



Fonte: *QR Code Generation* (qr-code-generator.com)

A cena 7 mostra alguns planos que me fizeram refletir sobre os afetos entre Bento e Seu Francisco (Vivência A), e entre mim e meu pai (Vivência D). A partir desses planos tive a oportunidade de procurar aqueles afetos sutis de outras cenas, nas quais Seu Francisco demonstrava uma sensibilidade incomum. No entanto, para montar a cena, o que mais busquei observar foi a maneira como ele manifestava seus afetos por mim. Entre meu pai e eu ficaram algumas coisas a resolver e, por meio desta cena, tive a oportunidade de criar novas memórias sobre ele, talvez menos injustas.

No primeiro plano da cena, meu pai refere-se a mim como Dodô – apelido que sinceramente não lembrava. O “cheiro no ôi” também me surpreendeu, visto que na minha memória esse tipo de carinho era destinado ao filho mais novo. Na sequência, aparecem inúmeros planos de um passeio de barco que fizemos em Guarapari-ES, em novembro de 1994.

A bordo está Bento, Seu Francisco, Ana, Vinícius e o primo Adriano – que à época morava conosco, e que filmou alguns dos planos presentes na cena. Antes do passeio começar, minha mãe desembarcou com meu irmão, por não estar se sentindo segura e, então, navegamos só eu, meu pai e o primo. Talvez a ausência dos dois tenha contribuído para a aproximação entre Bento e Seu Francisco.

O destaque da cena 7 é a encenação pai e filho. Em determinado momento da viagem, Seu Francisco pede para Adriano enquadrá-lo com Bento, conversando ao lado do mastro. Essa informação está implícita, pois não há registro deste pedido; contudo, identificamos o combinado entre os três à medida que a sequência da cena se desenrola.

Seu Francisco sentiu a necessidade de registrar um momento entre ele e seu filho mais velho. Imaginou que a melhor forma de criar esta

situação era em manter a câmera distante, como se estivesse espiando e flagrando um momento espontâneo entre os dois. No entanto, a conversa com Bento não foi nada espontânea. Ele movimentava os braços, apontava em algumas direções, como se estivesse me mostrando ou ensinando algo sobre a navegação, mas não havia interação “real”. Seu Francisco atuou e dirigiu uma cena fazendo o papel de um pai que ele julgara ser interessante.

Para nós, essa constatação não minimiza os afetos da cena. Devo dizer que, assim que revi essa cena, fiquei incomodado por uns dias. Eu lembro que naquele momento específico, Bento sabia que era uma encenação. Sentia que os afetos da cena não eram direcionados exclusivamente para ele. Talvez desejasse até que a câmera estivesse desligada, e que Seu Francisco, meu pai, estivesse ali de fato, envolvido na nossa relação, sem mediações.

Entretanto, após analisar com mais atenção, abri outras possibilidades de relação com Seu Francisco, com o cinema e comigo mesmo. Considerando esta cena como uma atividade artística, pude pensar a encenação pelo ponto de vista do cinema.

Como já dissemos, Seu Francisco vivia emoções estéticas por meio da arte cinematográfica. Desse modo analisamos também os planos da cena 7. As emoções que surgiam da relação entre Bento e seu pai eram muito complexas, como geralmente são as relações pai e filho, cheias de culpa, mágoa e violência, mas também de amor, cuidado e respeito. Então, talvez nem Seu Francisco pudesse vivê-las de maneira lúcida.

Sabendo que o cinema ajudava Seu Francisco a viver emoções complexas, pudemos compreender melhor os afetos desta cena. Mais uma vez, ele usa o cinema como meio pelo qual pudesse viver e manifestar seus afetos mais complexos, aqueles que talvez estivessem até mergulhados em seu inconsciente. Quando lhe faltavam palavras, ou quando lhe faltava intensidade de afetação do outro, ele recorria ao cinema.

A necessidade de compor esta cena, com o filho mais velho, possui toda a estrutura de afeto dele por Bento, mas que só pôde ser percebida por mim, após 30 anos da data de gravação. Naquele instante, Bento queria a presença real do seu pai, enquanto Seu Francisco tentava viver, pelo cinema, o que era muito difícil para ele ter vivido sem mediação.

A partir da atividade de memória sobre minhas vivências cinematográficas, tive a oportunidade de superar sentimentos ruins da minha infância e estabelecer uma nova relação com Seu Francisco. Através da memória pude criar uma nova narrativa da minha vida, o que mudou a minha própria constituição como pessoa. Considero isso como processo de desenvolvimento, cuja essência está na educação de si mesmo.

Educar a si mesmo é a principal tarefa do desenvolvimento humano. Assim, toda “educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (Vigotski, 2003, p. 75). Portanto, tudo que potencialize alguém para exercer a atividade de educar a si mesmo pode ser considerado uma ferramenta pedagógica, desde que haja a intenção de provocar novas reações nos indivíduos.

No meu caso, minhas ferramentas foram os filmes do meu pai. Eles me afetaram de tal maneira que fui levado a ter mais atenção às minhas memórias. Para revisá-las, conversei comigo mesmo inúmeras vezes, de maneiras diferentes, com ângulos, cortes, planos e perspectivas. Por vezes me coloquei no lugar de Seu Francisco, à época com 30 e poucos anos, como eu hoje. Permiti-me imaginar como seria se eu fosse pai daquelas duas crianças que apareciam nos filmes, casado com a mãe da minha infância. Pude pressupor como seriam os comentários que eu faria aos meus tios e primos sobre as cenas que gravei, quando todos estivessem reunidos na casa da minha avó.

Permiti-me, também, me colocar no lugar da minha mãe, do meu irmão. Antes de avançar, pude concluir, então, que eu não estava preso na minha memória mnemotética; eu não estava tentando reproduzir a situação real que vivi. Nesse momento, percebi que a reprodução das experiências do passado era impossível para mim, especialmente quando me via muito distante daquele menino dos filmes. Por isso, ao imaginar certas cenas a partir do material da minha memória eu estava criando, e não reproduzindo. Ao tentar interpretar os meus sentimentos, tentava também entender os sentimentos dos outros, mesmo sabendo que nunca iria conseguir desvendá-los em sua complexidade.

Dentre tudo isso que criei, há algo que merece destaque. Muitas vezes tive a oportunidade de me colocar no lugar da minha infância, daquele

menino de 7 anos, filho mais velho de um jovem casal no começo dos anos 90. Foi neste lugar que percebi o processo educativo. Ninguém tentara me ensinar nada. Ao contrário, quando estive sozinho para ver os filmes, concentrei mais atenção em mim, me dediquei mais à relação comigo mesmo. Entreguei-me mais às emoções, vivenciei de fato aquela experiência.

Imaginar a partir destas memórias foi tanto uma atividade de criação, como um processo educativo. Foi uma criação porque me servi de minhas experiências pessoais, das experiências histórico-culturais que apreendi das minhas relações com os outros, e das diversas e intensas emoções que me afetaram para, enfim, produzir novas narrativas sobre mim, sobre o passado, sobre minha família e sobre o mundo.

Foi também um processo educativo, porque me exigiu diálogo interno, colocou-me em contato com emoções e sentimentos adormecidos e silenciados pela dinâmica da vida. Acessar essas coisas, com tamanha carga afetiva, provocou-me tanto emoções tristes quanto emoções alegres e, diante disso tudo, tive que lidar comigo mesmo, ora sublimando¹⁰⁵, ora me autoavaliando, ora me autorregulando para que, enfim, pudesse educar a mim mesmo, especialmente no desenvolvimento das minhas emoções.

Com isso, finalizamos este capítulo, acreditando ter cumprido o nosso objetivo de investigação. Como propomos desde o início do trabalho, nossa pretensão foi analisar as vivências cinematográficas de Bento com o cinema do seu pai. Para tanto, observamos de maneira especial a educação e o desenvolvimento dos afetos da criança, considerando de antemão que a arte é técnica social dos sentimentos, e ferramenta das emoções.

No entanto, a exemplo das narrativas canônicas, sentimos a necessidade de um desfecho, um pós-clímax. O último capítulo servirá para isso e, também, para propor uma possibilidade de a arte cinematográfica compor os processos educativos. Para isso, criamos um diálogo entre a THC e algumas teorias contemporâneas sobre cinema, principalmente porque buscamos preencher a lacuna teórica deixada por Vigotski em relação a análise do cinema enquanto arte.

¹⁰⁵ Ver Vigotski, 1999 e Vigotski, 2003.

4. A ARTE DO CINEMA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Nesse capítulo, fazemos algumas considerações acerca das possibilidades educativas em arte, a partir da sua potencialidade ontológica de promover o desenvolvimento dos afetos. Começamos pela apresentação de assertivas sobre “4.1. Educação em cinema”, criando um diálogo da THC com alguns autores contemporâneos que abordam a arte cinematográfica. Depois, retomamos a problematização sobre os métodos convencionais de educação artística lógico-formal, em “4.2. Digitalização do embrutecimento”. Nessa seção, enfrentamos os princípios de que a arte é uma ferramenta educativa centralizada em seus procedimentos técnicos, cuja finalidade é a produção de um conhecimento intelectualizado e cognitivo. A partir dessa problematização, ancoramos nossos argumentos a favor de uma educação que se relacione com a arte como uma “técnica social dos sentimentos” e “ferramentas das emoções”.

Na seção “4.3. Transmídiação como tática educativa em cinema”, apresentando, enfim, uma proposta para se pensar processos educativos com base na transformação de narrativas artísticas hegemônicas em materiais para a transmídiação – conceito que será definido na seção.

4.1. Educação em cinema

Em um mundo cada vez mais eletrônico e digital, crianças e adolescentes ampliam o acesso e a utilização de recursos de gravação e produção de áudio e vídeo por meio das câmeras de celular e seus aplicativos de edição. Também se apropriam das redes sociais para compartilharem o resultado do que fizeram com estes recursos. Embora as técnicas do audiovisual estejam presentes no dia a dia dos “nativos digitais”, a utilização consciente destes recursos tem se distanciado da criação de arte com imagens em movimento.

Não queremos defender, contudo, que as tecnologias digitais e suas redes não promovam o contato de crianças e adolescentes com o cinema, ao contrário, elas podem potencializar as experiências artísticas e despertar

vivências estéticas; desde que estejam disponíveis e conscientes para afetar e serem afetados pelas imagens em movimento.

Ao encontro disso, Jacques Rancière (2012a, p. 13) reflete sobre a seguinte questão: “Como reduzir a distância, como pensar a adequação entre o prazer que se tem com sombras projetadas numa tela, à inteligência de uma arte e a de uma visão do mundo?”

Para o autor, nenhuma combinação dentre as teorias do cinema é capaz de definir “critérios que distinguíssem, no cinema, o que era arte e o que não era, ou concluir se uma dada mensagem política está sugerida por certa disposição dos corpos em um plano ou em uma sequência de dois planos” (idem, pp. 13-14).

Enquanto arte, o cinema pode ser múltiplo e dinâmico, uma vez que é constantemente atravessado pelas vivências de seus espectadores, em atos de coautoria da obra.

Na verdade, o cinema é uma multidão de coisas. É o lugar material onde vamos nos divertir com o espetáculo de sombras, na expectativa de que essas sombras nos tragam uma emoção mais secreta do que aquela expressada pela condescendente palavra "diversão". É também o que se acumula e se sedimenta em nós dessas presenças à medida que sua realidade se desfaz e se altera: aquele outro cinema que é recomposto por nossas lembranças e com nossas palavras até diferir muitíssimo do que a projeção apresentou (Rancière, 2012a, p. 14).

Nessa perspectiva de Rancière, e em acordo com as teorias de Vigotski sobre arte, podemos dizer que o cinema é a técnica audiovisual empregada como ferramenta dos sentimentos e emoções humanas. Portanto, ele não depende da habilidade dos cineastas em representar sua inteligência em imagens, também não depende da capacidade intelectual dos espectadores em relação à decodificação dos filmes. O cinema é tudo o que se torna possível entre o mundo capturado pela câmera e o mundo particular de cada espectador.

O cinema não serve para ensinar nenhum conhecimento específico, também não serve para reproduzir a realidade tal qual ela é, tampouco para criar algo totalmente desprendido da realidade. Ele não segue roteiros predefinidos, se desvia das análises categóricas quanto suas possíveis afecções. Talvez o cinema esteja mais próximo da desordem, do não dito,

do inesperado, da descoberta. Talvez ele sirva para evidenciar a distância entre o real e as infinitas possibilidades de afecção. É nessa distância que a arte do cinema habita: na invenção de modos de existência das coisas, no deslocamento dos signos em relação aos seus significados, na criação de infinitos mundos dentro de um mesmo mundo.

Tratar o cinema dessa forma não é comum na educação básica por dois motivos óbvios: o primeiro é que o cinema raramente é utilizado nos processos educativos fora do contexto de diversão; o segundo é que o cinema, enquanto arte, pode provocar a desierarquização das salas de aula conservadoras. Fato que, por si só, já causa certa repulsa dos sistemas educacionais pautados pela separação entre professores e alunos, ou seja, os que têm por obrigação ensinar, e os que têm a obrigação de aprender o que foi ensinado.

Seguimos pelo caminho inverso. Entendemos que o cinema pode compor o meio educativo pelo qual as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com outras realidades, inventando novas configurações de mundo, remodelando sociedades e criando novas formas de relações humanas. Imaginando, consigo e com os demais, múltiplas possibilidades de existência, que vão além daquelas dadas pelo limite racional de uma sociedade adultocêntrica e embrutecedora.

Por meio da afetação da arte do cinema, cada indivíduo pode trazer à consciência emoções tão complexas que talvez só pudessem ser vividas através dos filmes, das imagens e sons em movimento. Os sentimentos estéticos despertados pela sétima arte em cada pessoa são compostos por emoções diferentes daquelas que se sente no cotidiano banal, estão mais ligados a um sentimento que só a arte é capaz de gerar, um sentimento estético. Dessa forma, o cinema não tem a tarefa de apaziguar, confortar e consolar; da mesma forma que não se pretende a instruir, ensinar e comunicar nada a ninguém. Antes de tudo, o cinema perturba, provoca, desloca os indivíduos afetados por ele para a dimensão do possível, do novo, da descoberta, trazendo à tona todas as emoções complexas envolvidas nestas dimensões.

Acreditamos que compreender estas emoções, ou melhor, refletir conscientemente sobre elas, não só deve fazer parte dos processos

educativos, como também é a chave para a educação e do desenvolvimento dos afetos. Prestar atenção nos sentimentos estéticos desvelados pelo cinema é uma atividade que permite a autorregulação e, portanto, uma educação das emoções.

Pouco temos visto essa perspectiva nos processos educativos em arte de maneira geral, e em cinema em particular. Nas escolas públicas, então, menos ainda. Com crianças entre 7 e 8 anos¹⁰⁶, nem se fala. Em muitos espaços educativos que conhecemos, e em tantos outros que conhecemos de ouvir falar, não é comum que a arte do cinema esteja presente na educação artística de crianças que ainda nem foram totalmente alfabetizados de acordo com os parâmetros curriculares nacionais. Portanto, concordamos com Cezar Migliorin (2015, p. 146) quando diz:

A escola, com suas faixas etárias, grades curriculares e anos escolares, está constantemente dizendo qual é o lugar da criança e qual o ritmo adequado para ela crescer. À criança, nenhum tempo é dado para que ela encontre o seu lugar. O controle do tempo, seja no esquadramento, seja na ocupação constante, se configura como poderosa forma de controle. A otimização do tempo não parou de ganhar novas feições com horários demarcados, arquiteturas hiper-funcionalizadas e sem espaço de encontro ou dispersão, professores ganhando por hora-aula, sinos e sinais sonoros para demarcar a passagem do tempo e constantes passagens de nível. Todo esse intenso esquadramento está constantemente produzindo um aluno que não pode perder tempo, que com sete anos se sente intensamente ocupado e com 11 passa por testes vocacionais.

Em uma escola assim, não há espaço para a arte. Na verdade, não há espaço para a complexidade da vida de crianças e adolescentes que, além de necessidades de aprendizagens, possuem também inúmeras demandas emocionais, de diversos tipos e diferentes causas. Não há espaço para a dimensão artística em processos educativos que não se abrem para discutir os sentimentos, sobretudo, os sentimentos estéticos.

Na contramão de processos educativos embrutecedores, felizmente encontramos professores e pesquisadores politicamente articulados a favor de uma educação mais democrática, emancipadora e libertária, buscando incluir a vida e a arte na escola e se ocupando de métodos adequados para o desenvolvimento integral das crianças, inclusive em relação as suas

¹⁰⁶ Faixa etária de Bento em suas vivências com o cinema de Seu Francisco.

emoções (Pederiva, 2009, 2013, 2020, 2023; Pederiva e Martinez, 2015; Pederiva, Gonçalves; Abreu, 2020; Pederiva *et al.*, 2017, 2022; Rezende, 2018; Gonçalves, 2017; Oliveira, 2020).

Com base nessas e outras leituras, especialmente de Vigotski (1999), entendemos que a arte é o meio mais potente para a educação dos afetos, já que é capaz de despertar a consciência das emoções e dos sentimentos nas crianças com muito mais força do que a fala, as palavras, os textos, os livros didáticos e as aulas expositivas e meramente técnicas. Então, propomos uma perspectiva que vai de encontro à maneira instrumentalizada, intelectualista, lógica, formal, conteudista ou tecnicista sobre a arte.

A arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (Vigotski, 1999, p. 329).

Uma vez que consideramos a potência afetiva da arte como a sua centralidade, propomos, à luz da THC, a maximização deste campo nos processos educativos, buscando sempre uma organização do meio educativo para as vivências estéticas. É por esse caminho que queremos pensar o cinema como meio educativo para uma educação dos afetos. As vivências, como menor unidade pessoa-meio, permitem que cada criança se torne consciente de suas próprias experiências no mundo, e a partir de todos os elementos emocionais, intelectivos e sociais presentes nas vivências, cada pessoa consiga educar a si mesma (Vigotski, 2018b, 2003).

Com isso, podemos afirmar que o cinema não pretende ensinar nada a ninguém, mas se compromete com o possível, tornando habitável um mundo infinito de sentidos, que aos poucos é povoado por sentimentos e emoções que só passam a existir no encontro com a arte. Segundo Migliorin (2019, p. 40),

O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória.

Abrir uma dimensão que só pode ser ocupada pelo sensível é uma das revoluções da arte nos processos educativos, pois promove a desordem na hierarquia disciplinar do ensino formal, que tende a ser bancário e embrutecedor. Migliorin (2019) ressalta que essa característica artística e sensível do cinema está ancorada no princípio democrático e igualitário dos processos educativos, servindo de catalizador para a emancipação de crianças e adolescentes, principalmente em relação às expectativas do mundo adulto, que é meritocrata e liberal.

Segundo o autor, o cinema, por si só, além de não ensinar nada a ninguém, também não emancipa os sujeitos; afinal, a emancipação não é algo que se dá a alguém, tampouco é um estado acabado da existência, mas sim uma prática contínua que parte do reconhecimento da igualdade das inteligências e sensibilidades individuais. “Ou seja, antes de um lugar de hierarquia entre aquele que sabe e o que não sabe, a emancipação demanda um estado de criação e montagem entre os diversos atores envolvidos em uma produção criativo-pedagógica” (Migliorin, 2019, p. 70).

Nesse sentido, o papel do professor não se resume à transmissão de informações, mas à criação de um ambiente propício para vivências no cinema, incentivando a participação ativa dos estudantes na desconstrução e reconstrução dos elementos, das técnicas, dos signos e significado. Assim como diz Alain Bergala (2008, p. 127):

Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígidos e começa dando definições de movimentos de câmera e de escala dos planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz.

A ideia de podermos ensinar o que não sabemos se fundamenta na compreensão do conhecimento construído coletivamente em um ambiente de colaboração, e movimento constante, entre humanos e não-humanos. Assim, o ato de ensinar se torna uma jornada compartilhada na qual a estabilidade coexiste com a fluidez, proporcionando pontos de ancoragem em meio à complexidade da aprendizagem (Migliorin, 2015).

Sendo assim, o cinema, como uma forma de arte acessível e inclusiva, não impõe interpretações fixas, mas se adapta às sensibilidades individuais

dos espectadores. Na sala de aula, a busca pelo conhecimento muitas vezes se dá em meio a um “caos produtivo”, onde diferentes saberes, linguagens e tecnologias interagem de forma desordenada, desafiando hierarquias preestabelecidas (Migliorin, 2015; 2019). O autor denomina esse “caos” de “mafuá”, que

incluir aquele que sabe e o que não sabe e, se ambos fazem parte do mesmo mundo, o conhecimento deixa de ser um problema de posse e transmissão, mas de acesso e movimento entre humanos e não-humanos. Conhecer é criar ordens instáveis entre saberes dados, uma criação que se faz imediatamente como resistência aos poderes que decidem o que é a estabilidade do saber. [...] Ensinar é compartilhar uma trajetória na bagunça, permitindo pontos de estabilidade e profundidade inseparáveis de desvios e flutuações (Migliorin, 2015, p. 192).

Esse caos – ou mafuá – permite que a arte componha o meio educativo de maneira democrática, tanto do ponto de vista dos saberes, como no que diz respeito aos sentimentos estéticos. Assim, entendemos que em arte há o deslocamento de todos os elementos – humanos e não humanos – envolvidos no ambiente educativo. Portanto, há um deslocamento dos significantes socialmente atribuídos a determinados signos artísticos, na intenção consciente de expressar sentimento e emoções, quando o sujeito não confia em expressá-los por meio da palavra e do discurso, por exemplo.

Sendo assim, a arte não é resultado apenas do intelecto humano, mas sim de uma infinidade de elaborações internas de cada pessoa, cujas palavras não seriam suficientemente intensas para expressá-la em toda a sua riqueza. O significado socialmente construído do signo, que generaliza e conceitua o mundo, dá lugar a um sentido intimamente particular quando expresso em arte.

Em meio às relações com as pessoas, desde o nascimento, fomos e somos apresentados a signos que se referem às coisas do mundo e que o organizam, organizando-nos também. A palavra, o signo linguístico, por exemplo, generaliza o mundo. As artes particularizam as emoções. No caso das artes, são estruturadas em suas formas, materiais e conteúdos (Vigotski, 2001) por meio de signos artísticos. Nesses signos, estão fixados significados e sentidos sociais que foram organizados por suas criadoras e por seus criadores, que são seres sociais. A **vivência** – menor unidade pessoa-meio, *pereživânie* para Vigotski (2018) – nas artes, em sua expressão, percepção e, ou criação, singulariza o sentimento, de acordo com as experiências de cada pessoa, possibilitando a consciência dos afetos particulares e

equilibrando o campo emocional por meio da autorregulação (Pederiva *et al.*, 2022, grifo nosso).

Isso quer dizer que a arte desloca o significado de seus elementos e dos signos, em geral, para o campo do sentido, uma vez que a estrutura de cada tipo de arte promove uma particularização dos sentimentos e, por isso, não poderia ser tratada apenas pela análise intelectual dos signos artísticos e seus significados generalizantes.

É bem verdade que há um sentido social marcado pela cultura em relação a alguns signos artísticos. No Ocidente, por exemplo, há uma tendência estética em “ler” a cor preta como luto; ou o branco como a paz; a “música lenta” como “preguiçosa”¹⁰⁷; ou o *leitmotiv*¹⁰⁸ de suspense como medo. No entanto, não há garantias de que os sujeitos, que experienciem a arte, tenham o mesmo sentimento estético cuja intencionalidade do artista estava direcionada.

Para tanto, nos valem do livro “A Hipótese-Cinema”, de Alain Bergala (2008), para afirmar que o cinema, em seu princípio fundamental de inventar universos de sentido, tem uma maneira de funcionar diferente de recursos de comunicação humana, como a linguagem, por exemplo. Para o autor, o cinema, justamente por ser arte, se desvia das regras específicas da comunicação, cujos signos se referem a determinados significantes e significados. A “brincadeira” do cinema – e da arte em geral – é precisamente a bagunça, o caos, ou o mafuá de possibilidades, que sempre sugerem a surpresa com o novo, o diferente, o imprevisível.

Nesse sentido, evitamos a ilusão pedagoga que consiste em crer que a decodificação das imagens do cinema é a via magna para o desenvolvimento do espírito crítico das crianças. Bergala (2008, p. 39) relembra que se assim fosse, bastaria analisar criteriosamente três filmes durante o ano para se “persuadir de que eles nunca mais assistiriam

¹⁰⁷ A correspondência entre a música lenta e a preguiça foi compartilhada por Daiane Aparecida de Araújo Oliveira ao GEPPE, em relação ao seu pré-campo de doutoramento. Segundo ela, uma das crianças disse, de maneira arrastada, que a música que estava tocando era “pre-guiço-sa”.

¹⁰⁸ Leitmotiv corresponde a uma peça musical que é associada a um determinado personagem. Depois de estabelecido o Leitmotiv (a música aparece em simultâneo com a personagem algumas vezes no início da narrativa)”. Definição retirada dos registros digitais das aulas da professora Andrea Versuti, 2/2023.

televisão como antes”. Para o autor, esse pensamento seria o mesmo que ter “uma ideia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia de todo nosso ambiente de imagens e sons”.

Sobre isso, Adriana Fresquet diz:

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído (Fresquet, 2020, p. 95).

Tudo isso tem caminhado lado a lado com nossas bases epistemológicas histórico-culturais, pois encarar o cinema como uma manifestação artística para além da linguagem, da comunicação e da transmissão de algo a alguém, é o mesmo que dizer que o cinema não restringe a produzir sentidos universais ou generalizantes. Ao contrário, a arte do cinema produz sentidos particulares e únicos a cada pessoa que é afetada por ele, no momento de sua própria vivência com as imagens em movimento.

Portanto, os elementos que compõem o cinema, sejam eles objetos naturais ou culturais, têm o seu significado deslocado, nem sempre sendo fiel ao socialmente estabelecido pela linguagem. Dessa forma, o cinema embaralha as convenções e regras da comunicação para produzir um universo de possibilidades, no qual cada indivíduo atribui seus próprios sentidos à obra, de acordo com a sua vivência. Com isso, entendemos que as vivências com o cinema não generalizam o mundo, ao contrário, particularizam as emoções.

Por isso, não há signos generalizantes no cinema, ou seja,

nosotros no interpretamos estos signos como una manifestación de la organización anímica del autor o de sus lectores. Nosotros no deducimos del arte la psicología del autor o de sus lectores, pues sabemos que esto no puede hacerse basándose en la interpretación de los signos (Vigotski, 1972, p. 19).

A fim de elucidar melhor este princípio, imaginemos uma situação: uma criança que sentiu medo ao assistir a um filme elabora seus próprios sentidos à obra, associados ao rol de outras experiências anteriores

atravessadas por este sentimento. Dessa forma, cada criança, ao longo de suas experiências com o cinema, emprega sentidos aos signos artísticos de acordo com as emoções despertadas por eles. Então, no caso desta criança, o sentimento de medo suscitado pelo filme pode até ter sido propositalmente pensado pelo autor da obra, mas nunca terá uma generalização nos sentidos atribuídos pelo espectador, já que cada um o faz conforme suas próprias vivências, que são individuais e, por isso, particularizam o mundo.

Cada indivíduo atribui o seu próprio sentido à arte, mesmo que compartilhe das mesmas emoções e sentimentos que os demais no encontro com a obra, como afirma Vigotski (1999). Contudo,

existe um grande risco de sermos mal compreendidos quando falamos do cinema como arte. É melhor ser mais preciso para evitar todo mal entendido. Evidentemente, não estou falando de todo esse cinema que quer parecer artístico, exibindo “efeitos de arte”, do gênero cenário luxuoso, planos e luzes para ostentar riqueza. A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. [...] Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (Bergala, 2008, p. 47).

Julgamos adequado o diálogo entre Vigotski e Bergala, no sentido de que a arte do cinema está mais ligada às vivências estéticas que particularizam as emoções e menos ligadas à exigência normativa de uma linguagem, de técnicas ou de equipamentos do audiovisual que pretendem generalizar o mundo e socializar a experiência. As regras que devem imperar nos processos educativos em cinema é para que os dispositivos atuem como “aberturas para o acaso, para as fissuras do real, para a presença do estudante e de seu gesto criador” (Migliorin, 2015, p. 187).

Então, a educação através da sétima arte deve permitir o contato das crianças com emoções e sentimentos estéticos para que, a partir de um exercício de consciência sobre eles, cada um possa organizar o seu próprio desenvolvimento por meio do aparecimento de novas combinações, novas possibilidades de relação consigo e com o mundo.

A finalidade de processos educativos assim não é a comunicação, nem a transmissão de conhecimento; tampouco intenta reproduzir o real ou universalizar os sentimentos. Educar em cinema é, antes de tudo, permitir o encontro, possibilitar relações baseadas no improvável e no imprevisto,

tendo como princípio emancipador a busca pela descoberta e pela invenção de um novo eu, de um novo outro e de um novo mundo. Desejamos ver “as fabulações vindas de crianças que, submetidas à ordem do mundo, escapam poetizando, desenhando mundos e se rebelando enquanto se inventam” (Migliorin, 2015, p. 187).

Trata-se de uma perspectiva que crê que a escola pública, atravessada pela dimensão criadora do cinema, pode configurar um novo arranjo entre os estudantes, os professores e as formas de vida. Nesse sentido, nos interessam tanto as imagens quanto os processos que levam à sua existência, com igual importância. Finalmente, trata-se também de um esforço metodológico-conceitual, uma vez que carecemos de ferramentas que possam dar conta da especificidade dessa produção. Os procedimentos interpretativos do cinema, as chaves de leitura próprias à análise fílmica formalista ou os pressupostos que partem da filiação das imagens ao campo da arte em função de certa institucionalização, têm se mostrado insuficientes para uma compreensão mais completa desses filmes e das experiências que portam as imagens (Migliorin, 2019, p. 58).

Então, abordar o cinema com ênfase na técnica do audiovisual é correr um sério risco de reduzir a arte cinematográfica aos seus procedimentos. Assim como Rancière (2012a, p. 15), acreditamos que

limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte contanto que seja um mundo, que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções.

Por isso,

todo aquele que, em situação de ensino, se recusa a levar em conta, como dado essencial do ato cinematográfico, esse encontro com a realidade, em nome de uma preocupação excessiva com o controle, está adulterando gravemente a própria natureza do cinema que pretende transmitir. Proporcionar aos alunos meios de ter um certo domínio na relação com o filme é uma das missões do professor, mas o perigo pedagógico maior seria reduzir a abordagem do cinema àquilo que depende desse domínio. Isso significaria, com certeza, passar ao largo do cinema como arte do perceptível e do sensível, e como “língua escrita da realidade” (Bergala, 2008, p. 159).

Se, portanto, a arte do cinema não atende à linguagem, nem ao ensino bancário, tampouco serve a um rei ou a uma religião, ou não se submete a modelos narrativos de boa representação e verossimilhança, então ele

ganha uma autonomia em que são os objetos da arte que irão inventar o mundo em que eles são possíveis. Os objetos de arte não aparecem em continuidade com a comunidade para operar uma manutenção de campo sensível, mas como produtores de deslocamentos da própria sensibilidade da comunidade. A arte é a criança que vê e é vista com uma liberdade não funcional que desestabiliza roteiros e ideais de presente e futuro. [...] A operação da arte nesse regime, por um lado terá fronteiras pouco claras entre o que é arte e o que é vida. [...] A presença das obras no regime estético, apesar de não demandar nada de seus espectadores, insiste como presença que pode perturbar as formas sensíveis de uma comunidade (Migliorin, 2015, pp. 44-45).

Logo, podemos concluir que o acesso das crianças às técnicas do audiovisual em seu dia a dia nas redes digitais não significa que elas estejam vivendo a arte do cinema como tal. Acreditamos, inclusive, que o consumo imediato, a cultura das mídias e os hábitos digitais, se não trabalhados pelos processos educativos, poderão ser – como já estão sendo – uma “fábrica de neuróticos”, justamente por se fortalecer no acúmulo massivo de experiências estéticas superficiais, reduzindo, assim, a profundidade das vivências afetivas em arte (Flusser, 1985; Vigotski, 1999, 2003).

4.2. Digitalização do embrutecimento

Inserir o cinema nos processos educativos é também uma maneira de negociar com os produtos derivados do contexto tecnológico e mercadológico do audiovisual no mundo globalizado. Partícipes desse contexto, as crianças e adolescentes do século XXI, que convivem com o rótulo de “nativos digitais”, estão imersos em universos ficcionais e narrativos da indústria do audiovisual, com toda sorte de suportes, mídias, plataformas, técnicas e dispositivos disponíveis no mercado.

Essa dinâmica do consumo de imagens reforça o surgimento de uma população embrutecida, forjada pelos moldes de algorítmicos que servem para o enraizamento de práticas e sentimentos ultraliberais – como no caso da *tiktokização* das redes (Beiguelman, 2021). O uso das técnicas do audiovisual nos processos educativos devem romper com os discursos ideológicos e morais despotentes da indústria do entretenimento, ao mesmo tempo que devem potencializar a aplicação de suas técnicas a favor do desenvolvimento afeto-intelectivo.

Nesse sentido, nos referimos à arte do cinema como uma

criação que não pode ser capitalizada, que não pode ser transformada em design ou novas formas de consumo, não possui qualquer valor para o mercado. A angústia, que é parte do mundo em que o mercado é central, está diretamente ligada ao modo como somos atravessados por imensas doses de criação sem que nenhuma nova ordem para o mundo apareça. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criação parece estar em tudo, a modulação dessa criação pelas forças do mercado reforça os mesmos poderes e nos dá a sensação de impotência. É o caso da internet, potencialmente libertária e democratizante, mas constantemente gerida por sistemas de vigilância e algoritmos que não dominamos e que colocam as forças do capital como centro (Migliorin, 2019, p. 22)

Portanto, o cinema “perturba a ordem dos signos impostos pelo capital”, provocando “eventuais sabotagens e desobediências em relação às formas de controle”, criando “novas práticas éticas, novas montagens com saberes estabelecidos”, novas “formas de conhecer e inventar o mundo” (Migliorin, 2019, p. 30).

Na era da revolução técnico-científico-informacional, referida por Milton Santos (2004; 2009), o fluxo de dados é uma das atividades econômicas mais prósperas do século XXI, do qual não escapa nem o setor artístico. O mercado global do entretenimento tem explorado cada vez mais as múltiplas plataformas de *streaming* e aplicativos, que funcionam por meio da lógica de algoritmos, na qual as narrativas ficcionais de filmes, séries e desenhos compõem uma enorme rede de captura de espectadores, criando diversos desdobramentos de seus conteúdos nos mais variados gêneros do audiovisual.

O termo *transmídia* faz referência justamente a este contexto, ou seja, à

criação de um universo ficcional formado a partir de conteúdo distribuídos em várias plataformas midiáticas. Esta distribuição possibilita a expansão do conhecimento do sujeito sobre tal conteúdo, promovendo uma experiência de imersão. É a partir do desejo manifesto de ampliar a imersão que as franquias surgem, como uma extensão do conteúdo relacionado a um livro, filme, game, desenho animado, seriado ou história em quadrinhos (HQs) (Versuti e Silva, 2017, p. 92).

Esse exercício da indústria global cria “um universo ficcional expandido ao redor da obra” (Versuti e Silva, 2017, p. 93), que, na tentativa de hegemonia criativa, se esforça para fabricar narrativas que ultrapassam

a diegese¹⁰⁹ de uma determinada obra, exigindo do espectador, caso se interesse pela narrativa, a busca por outras obras cujas narrativas completem as lacunas de suas histórias. Essa, portanto, é uma estratégia da indústria transmidiática para atrair, conquistar e manter o engajamento do seu público consumidor. “Somos tragados por um fluxo ininterruptos de vídeos”, em um universo de multiplataformas digitais, cujo regime de “claustrofobia de massa” cria um não-lugar, onde “ninguém está preocupado em fazer ‘amigos’ ou criar ‘comunidades’” (Beiguelman, 2021, p. 9).

Nesse sentido, o *ciberespaço*¹¹⁰ poderia ser uma ameaça aos processos educativos do século XXI, já que é ocupado por forças industriais e mercadológicas que tratam crianças e jovens apenas como números de audiência e alvos de algoritmos. No entanto, enxergamos nesse cenário algumas fendas pelas quais desejamos iluminar pontos de fuga em relação ao monopólio narrativo, imaginativo e criativo exercidos pela indústria no que diz respeito às potencialidades do audiovisual na educação de crianças e adolescentes da geração digital.

É neste cenário transmidiático que os processos educativos podem potencializar o caráter ativo da criança frente às artes, valorizando o processo de imaginação e criação de cada um em relação àquilo que lhe é apresentado apenas como produto (Versuti e Silva, 2017).

Portanto, refletimos sobre um processo educativo que explore as estratégias transmidiáticas neoliberais como base para o surgimento de uma tática cotidiana, na qual as crianças possam imaginar, combinar e criar coisas novas a partir das técnicas difundidas pela indústria do consumo, em especial, do audiovisual no contexto digital. Isso quer dizer que estamos dispostos a pensar métodos educativos que não negligenciem o acesso e o conhecimento dos jovens em relação aos equipamentos e às técnicas do audiovisual, fortemente difundidas no mundo global.

¹⁰⁹ Utilizamos o termo “diegese” no sentido de referir ao mundo narrativo ou à realidade fictícia na qual ocorrem os eventos de uma história.

¹¹⁰ Utilizamos o termo *ciberespaço*, em identidade com o conceito de “rede”, segundo Pierre Levy (1999, p. 17): “O *ciberespaço* [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Se a educação não se abrir a isso, correrá o risco de transformar “nativos digitais” em “nascidos para o digital”, desresponsabilizando-se pelos impactos do mercado e dos algoritmos no desenvolvimento afeto-intelectivo das crianças.

Mesmo com todos os riscos do mundo digital globalizado, somado à negligência de alguns métodos educativos em relação às estratégias transmídias, o *ciberespaço* também é povoado por iniciativas contra-hegemônicas, que permitem o fluxo de cultura, o contato com o outro, a criação de narrativas, a invenção de mundos e, também, o fazer e o compartilhar sentimentos estéticos e manifestações artísticas.

Assim, diremos que, apesar de tudo, o ambiente digital, especialmente o ambiente das redes sociais, pode também ser fértil para as vivências em arte. Em primeiro lugar, as artes estão em constante fluxo nestes ambientes, há uma infinidade de materiais e conteúdos artísticos circulando nas redes sociais, em diversos formatos. De arte rupestre à Pablo Vittar, de Mozart à Caneta Azul, de Mickey à Naruto, de Eisenstein às dancinhas do *TikTok*, a enorme massa de anônimos ou *influencers*, tudo isso está em trânsito nos ambientes digitais, pronto para ser acessado. Contudo, não há quem possa assegurar que todo este conteúdo é descartável e que deve estar distante dos processos educativos formais.

Dessa forma, nossa intenção não seria dizer o que é ou o que não é “material pedagógico”, mas sim abrir para a possibilidade de o universo digital também compor, de maneira democrática e emancipatória, o meio educativo de crianças e jovens. A intenção seria, então, abrir a possibilidade de todos os recursos, equipamentos, técnicas e dispositivos do audiovisual, que circulam diariamente nas redes, também possam povoar os meios educativos. Reconhecemos que “para o bem ou para o mal” a arte está presente no dia a dia das crianças por meio das redes, mesmo que numa relação mediada por uma tela de computador ou celular.

4.3. Transmídiação como tática educativa em cinema

Nesta pesquisa, quando direcionamos nossa atenção para investigar as vivências cinematográficas de Bento, teremos que, necessariamente,

reconhecer que sem o acesso às tecnologias de gravação e reprodução de conteúdos audiovisuais, e sem o acesso aos equipamentos, a sua vivência com a sétima arte não teria sido tão complexa e intensa.

O privilégio de Bento em acessar a câmera filmadora e os respectivos aparelhos capazes de exibir os conteúdos gravados na TV, permitiu que suas vivências com o cinema ocorressem de uma maneira mais imersiva do que poderiam ocorrer sem o seu contato com os dispositivos, e materiais envolvidos na produção dos filmes.

Por isso, entendemos que o processo educativo no qual Bento estava inserido, junto com o cinema, foi ocupado por emoções, afetos da sua relação com seu pai e sua família, mas também em relação aos diversos equipamentos técnicos da produção do audiovisual.

Nesse cenário, a sétima arte apareceu para mim – e aparece a outros - como um ponto de fuga: uma saída alternativa para os processos de espetacularização e embrutecimento forjados em moldes neoliberais das estratégias transmídias. O cinema oferece outras velocidades, outros ritmos, outra “dinâmica dos sentidos, potencializando capacidades de escuta, visão e atenção” (Migliorin, 2015, p. 152).

No início da década de 1990, não havia acessibilidade à *internet* e ao *ciberespaço* como se tem hoje. No entanto, já havia formas de controle das narrativas das imagens, inclusive por instituições que ainda atuam na contemporaneidade, como as *big techs* e veículos de imprensa. Por isso, quando analisamos o contato de uma criança com a arte num período analógico, isso também deve ser considerado. Essas formas de controle se multiplicaram após o período digital, e isso afeta os processos educativos contemporâneos, especialmente no que diz respeito ao escape das estratégias do mercado transmídia e do audiovisual.

Na era digital e cibernética, o cinema pode ser vivenciado por meio de uma atividade tática que inverte a lógica do mercado global. Ou seja, por uma atividade que desloca as estratégias de um consumo passivo para a agência das crianças em relação aos recursos e instrumentos da cultura midiática. Especialmente por meio da imaginação e da criação que se desenvolvem a partir das vivências em arte.

Os processos educativos que defendemos, então, não devem nem ser alheios aos recursos e dispositivos transmidiáticos, nem se ocupar em reproduzir as estratégias neoliberais da indústria do entretenimento. Pensamos, em concordância com Versuti e Silva (2017), em uma educação que permita a participação das crianças na criação de novas possibilidades de narrativa, outras formas de combinar e imaginar o mundo e a si mesmo por meio da prática da **transmídiação**.

Então, trataremos a transmídia como as estratégias da indústria de entretenimento no que diz respeito à distribuição de universos ficcionais que aparecem em produtos em diversos formatos. Enquanto a transmídiação é a atividade de criação de novas histórias e narrativas que resultam da imaginação de pessoas comuns, que a princípio seriam apenas receptores passivos da transmídia.

Ao possibilitar que as crianças criem suas próprias histórias e narrativas, especialmente por meio do audiovisual, permitimos que possam se desviar do monopólio da transmídia, criando seus próprios universos diegéticos, mesmo que por vezes possam se valer de personagens e mundos já inventados pelas narrativas ficcionais do mercado. Assim, os processos educativos podem oferecer uma janela de emancipação para crianças, dando-lhes liberdade para expressar e viver o audiovisual como arte e, portanto, como cinema.

A posição política da transmídiação dialoga com nossa proposta educativa, já que tem como princípios éticos a democracia e a emancipação das crianças. Esses princípios se estabelecem antes de qualquer prática educativa. Uma educação democrática tem como ponto de partida a capacidade humana de aprender e ensinar com o outro, num ambiente onde todos os elementos humanos e não-humanos estão em constante deslocamento, onde não há proprietários do saber, tampouco indivíduos passivos que devem ser “salvos” por uma explicação qualquer sobre as leis da natureza. No que diz respeito ao princípio da emancipação, consideramos um processo educativo que permite o surgimento do novo, que impulsiona a imaginação e a criação de professores e estudantes na invenção de outros mundos, outras realidades, outras relações.

Nesse sentido, notamos que o excesso de produções e criações nas redes provoca a “banalização” de obras canônicas, populariza a invenção de novas “Monalisas”, desierarquiza autores e espectadores, artista e público, adultos e crianças. Apesar de muitos acreditarem que a dessacralização das obras clássicas de arte é despotente, vemos, no entanto, um ponto positivo nisto tudo: a perda da aura das obras de arte – como diz Walter Benjamin (2012) - no universo digital inverte as ordens estabelecidas, equilibrando as capacidades artísticas entre “Leonardos”, “Michelângelos” e “Franciscos”, anônimos ou não.

As crianças e jovens apropriam-se das obras presentes no universo transmídia e permitem-se inventar novas combinações entre os elementos artísticos, posicionando-se, assim, como criadores e fazedores de arte. Em diálogo com Pierre Levy¹¹¹ (1999, p. 148), podemos dizer que as obras de arte no *ciberespaço* estão em “metamorfose contínua”, justamente por permitir os múltiplos atravessamentos dos sujeitos histórico-culturais na participação ativa na coautoria. Isso “contribui para destituir um eventual autor de suas prerrogativas de fiador do sentido”.

Então, entendemos que o meio digital e transmídia devem estar envolvidos nos processos educativos não para perpetuação das lógicas do mercado, mas como táticas políticas a favor de uma educação democrática e emancipatória.

Para fortalecer esse argumento, nos valem dos conceitos de estratégia e tática, definida por Michel de Certeau (1998): as estratégias são lugares de poder “capazes de produzir, mapear e impor” (Certeau, 1998, p. 92) regras e práticas globais, sustentadas pela força do capital e dos interesses políticos e comerciais dos proprietários das instituições. Pode-se afirmar, inclusive, que “os algoritmos são o aparato disciplinar de nossa época” (Beiguelman, 2021, p. 39).

¹¹¹ Pierre Levy (1956 -) é professor em Paris e dedica-se ao estudo da filosofia da informação e da comunicação. Ele é reconhecido por seus estudos sobre a cibercultura e a transformação da sociedade na era digital. Suas principais obras são: “O que é Virtual” (1995) e “Cibercultura (1997).

Por outro lado, as táticas são “procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos)”, que “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (Certeau, 1998, p. 41).

Portanto, as maneiras de fazer (táticas)

formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...] Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, - rede de uma “antidisciplina” (Certeau, 1998, pp. 41-42).

Assim como Versuti e Silva (2017), entendemos que a transmediação é a agência dos sujeitos cotidianos, tratada como tática, em relação à tentativa hegemônica das estratégias transmídia em dominar o uso e as aplicações das técnicas difundidas, visando despotencializar os processos criativos dos indivíduos e, por fim, torná-los passivos no processo de consumo. Por isso, a maneira com que os sujeitos utilizam as técnicas e os conteúdos do universo transmídia é uma ação de resistência política de decolonização. Ou seja, a favor da liberdade de imaginação e de criação dos indivíduos em sua constituição humana, que é histórica e cultural, frente ao poder da indústria de consumo.

A transmediação como tática é a “engenhosidade do fraco para tirar partido do forte” (Certeau, 1998, p. 41). É a maneira de fazer dos sujeitos a partir da potência da sua imaginação emancipada. É por isso que Certeau (1998, pp. 103-104) diz:

Meu trabalho [...] consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo **tático**. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos. [grifo nosso]

Dessa forma, a transmediação é o golpe ético, político e estético dos indivíduos anônimos contra a ação estratégica do universo digital, virtual e algorítmico. Ela é a falha, a fissura, a rachadura dos sistemas hegemônicos por onde entra a luz da imaginação.

Continuando o diálogo com Versuti e Silva (2017), a resistência política da transmidiação se fortalece na medida em que as crianças se libertem das armadilhas do discurso ideológico do mercado, e emancipem sua imaginação. Isso não quer dizer, contudo, que as técnicas globais do audiovisual não sejam importantes, ao contrário, são a ferramenta que o sistema hegemônico fornece aos sujeitos para que superem o próprio sistema.

Além disso, podemos afirmar também que a arte, como meio nos processos educativos, é uma tática contra o sistema embrutecedor do mercado do entretenimento, baseado em algoritmos e inteligências artificiais que tendem a desumanizar os sujeitos.

A ampliação de acesso das crianças ao meio digital e o aperfeiçoamento do domínio das técnicas e recursos, favorecem o exercício da transmidiação (Fechine, 2014; Lima, Versuti e Mercado, 2023). O domínio das técnicas do audiovisual, por exemplo, é cada vez mais comum nas crianças envolvidas pela *cibercultura*¹¹². “Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (Levy, 1999, p. 11).

Sob a perspectiva vigotskiana, podemos dizer que a transmidiação é um importante componente do processo de criação artística, uma vez que depende da relação entre os significados generalizantes do signo artístico e os sentidos particulares atribuídos a eles na própria vivência estética. Nesse sentido, a transmidiação seria o deslocamento da estrutura artística para o campo da imaginação, cuja associação das experiências de cada criança está diretamente ligada ao seu sentido afetivo.

Ou seja, a gênese da transmidiação está no processo de imaginação, que decorre, por sua vez, da particularização das emoções por meio das vivências estéticas. Acreditamos que a transmidiação ocorre quando as crianças vivenciam as artes, atribuindo-lhes sentidos de acordo com suas próprias experiências passadas, associando, inevitavelmente, diversas

¹¹² Utilizamos o termo *cibercultura* conforme Pierre Levy (1999, p. 17): “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

situações anteriores aos sentimentos gerados pela sua própria vivência artística.

A vivência em arte resulta numa “bricolagem” da imaginação, um processo de associação e dissociação interna, que tendem ao infinito. Durante suas vivências em arte, as crianças combinam imagens internas, ligadas a um sentimento estético, e esse processo de imaginação já compõe em si uma ação tática, que ultrapassa os limites da racionalidade, da tecnocracia e da autoria.

Do ponto de vista histórico-cultural e material, a transmidiação também pode resultar em uma criação externa, em que se cristaliza no meio circundante aquilo que foi imaginado. No entanto, diferentemente de processos educativos conservadores, evitamos atribuir à criação das crianças uma centralidade técnica, cujo domínio de linguagens e procedimentos são hierarquicamente superiores à capacidade imaginativa. Os processos educativos voltados apenas para a reprodução de técnicas e recursos do audiovisual, negligenciam o caráter tático da arte e se aproximam de modelos educativos embrutecedores, que replicam as estratégias transmídias e reforçam a produção de ciborgues.

Entendemos que, ao cristalizar a imaginação em um produto social acessível, o indivíduo inicia outro processo criativo, numa reação reversível (Vigotski, 2003), pois sua ação volta a si mesmo em forma de um novo estímulo, que será catalizador para uma nova vivência, dando seguimento ao processo de desenvolvimento das emoções. Concordando com isso, Flusser (1985, p.7) diz que os sentidos atribuídos às imagens “é o contexto mágico das relações reversíveis”.

Dessa forma, entendemos que um processo criativo das crianças, a partir de uma atividade de transmidiação, é composta de inúmeras etapas. Por serem reversíveis, (re)começam a partir das vivências afetivas em arte, passando pela elaboração interna das emoções e sentimentos estéticos, chegando até a autoconsciência e a autorregulação.

Então, a relação que pretendemos estabelecer entre o cinema e a transmidiação envolve dois pontos de vista: o primeiro diz respeito à criação de imagens em movimento, a partir das vivências afetivas, como um ato de resistência ética, estética e política. O segundo ponto de vista diz respeito à

bricolagem de técnicas e imagens de inúmeras fontes artísticas que cada indivíduo fabrica para si, na imaginação, ou para o mundo circundante, na cristalização da imaginação no meio social.

Essa materialização social da imaginação só se tornou possível no cinema a partir da invenção da câmera de vídeo (ainda no século XIX), que permitiu aos seres humanos capturar o movimento do mundo circundante e reproduzi-lo quantas vezes e em quais locais julgarem necessário (Flusser, 1985; André Bazin, 2018). Contudo, é importante lembrar que a “captura” e a “reprodução” do movimento do mundo sempre ocorreram na imaginação humana, fortemente ligada à base filogenética da memória.

No entanto, a invenção da máquina permitiu que os seres humanos pudessem, pela primeira vez, se relacionar com imagens em movimento geradas automaticamente, “sem a intervenção criativa do homem, segundo um rigoroso determinismo” (Bazin, 2018, p. 32). Só após as primeiras impressões sobre o equipamento, os indivíduos passaram a refletir sobre ele, até chegar à ideia de que nenhuma máquina, ou qualquer outro elemento cultural, nunca prescinde da atuação dos seres humanos.

Esse argumento não é unânime entre cientistas que pesquisam os possíveis impactos históricos, sociais, espaciais, culturais, econômicos e políticos que a tecnologia provoca no século XXI. Muitos argumentos surgem como um manifesto contra as tendências tecnocráticas da revolução técnico-científico-informacional - o que nos parece justo. No entanto, acreditamos que a presença e a ação dos indivíduos criam as funcionalidades e finalidades de todos os produtos e elementos por eles manipulados, com alta ou baixa tecnologia empregada. Resistimos em crer que a cultura é maior que a técnica e a tecnologia e que, por isso, sempre haverá uma fuga, uma maneira de não cair nas armadilhas deterministas das máquinas.

Abrir os processos educativos para as tecnologias contemporâneas é a melhor maneira de libertar as crianças e jovens das estratégias neoliberais. Afinal, elas precisam saber utilizar os equipamentos da cultura de forma a potencializar a justiça e o bem-estar do coletivo, e só aprenderão na relação com esses elementos. Ninguém ensinará às crianças a maneira mais adequada de expressar os seus sentimentos por meio da câmera de um *smarthphone*, muito menos os adultos que demonizam o digital.

No caso das câmeras, por exemplo, sempre haverá um sujeito que fará escolhas antes, durante ou depois das filmagens, seja em como enquadrar, combinar planos, distanciar e aproximar do real ou da ficção, ou mesmo na intuição e na afetação emocional daquilo que foi filmado e daquilo vivido. Portanto, a câmera nunca atua sozinha na produção de sentidos de si e do mundo; é ela quem está subordinada à vontade e à emoção humana, não o contrário.

De maneira semelhante, quase um século depois da invenção da primeira filmadora, cientistas dividiram-se, também, em relação aos impactos do ambiente digital no dia a dia das pessoas do século XXI. Muitos se mostram preocupados – e com razão – pelas poucas opções dos novos jovens e crianças para fugir dos hábitos de consumo e estilo de vida estimulados pelas redes. Então, poderíamos utilizar o mesmo argumento que usamos há pouco: o ambiente virtual, assim como a tecnologia que o envolve, deve estar disponível nos meios educativos das crianças, a fim de que exerçam a sua posição de emancipadas para criar novas possibilidades de relação a partir do que existe.

Foi o meio digital, por exemplo, que permitiu infinitas imaginações artísticas anônimas, ou não, se cristalizassem socialmente e se tornassem acessíveis para milhares de pessoas. O *ciberespaço* permitiu que os sujeitos não só criem coisas novas a partir dos conteúdos já existentes nas diversas plataformas, como também possam disponibilizar suas criações para o universo digital. O processo fortalece a interação, as trocas e a democratização do fazer arte, sempre vinculada a uma atividade de uma elite privilegiada. O digital favoreceu a livre manifestação artística das pessoas, dando-lhes o poder de inventar ou até de “profanar” as obras canônicas. Nos elementos pós-textuais da dissertação, inserimos algumas dessas “profanações” do digital, como o rosto de Marx na cédula de 1 dólar; o Abaporu de Tarsila calçando *Allstar* e usando *mouse* e celular; O Grito de Munch com fone de ouvido; o *Batman* no cenário da Noite Estrelada de Van Gogh; e o *álcool* em gel na mão de Deus na Criação de Adão de Michelangelo¹¹³.

¹¹³ As obras citadas estão em Anexos.

Dessa forma, podemos entender que não há tecnologias boas ou más, porém existem padronizações de consumo dessas tecnologias que despotencializam as relações e as vivências em arte. Mas, inseridas em processos educativos emancipatórios, tornam-se ferramentas para o desenvolvimento humano. Tanto a câmera filmadora quanto o universo digital são suportes que permitem a cristalização da imaginação das pessoas, democratizando o acesso aos equipamentos e a intervenção artísticas de cada indivíduo inserido nas redes.

O maior acesso ao meio digital, e o domínio técnico das crianças em relação aos recursos digitais, trouxe para perto da realidade deles diversas técnicas do audiovisual. O interesse das crianças pelos recursos e instrumentos da *cibercultura* pode, inclusive, ser um ponto de partida para expressarem seus sentimentos e impressões de si e do mundo, através da criação de imagens em movimento. A partir disso, cada criança combina imagens internas com a intenção consciente de criar algo novo, para que, enfim, possa cristalizar sua imaginação em uma obra de arte – no caso do cinema, em um filme.

Nesse processo, a criança cria aquilo que não pode ser traduzido em palavras, justamente porque é composta de materiais tão íntimos, que há sempre uma dificuldade de conceituar em palavras aquilo que se sente internamente. Por isso, todas as técnicas e tecnologias do audiovisual, que estão dispostas para as crianças, devem servir para a maior função da arte: a particularização do sentimento, seja por meio da imaginação – imagens internas – ou da sua cristalização no mundo circundante – obra de arte (Vigotski, 2018a).

Nesse sentido, estamos confiantes em afirmar que a arte do cinema transcende sua técnica, sua tecnologia e sua estrutura lógico-formal – que muitos chamam de linguagem. Acreditamos que tudo isso está em função da particularização do sentimento, contida na atribuição de sentidos emocionais de cada pessoa que é atravessada pelo filme.

Dessa forma, a sétima arte não teria criado uma linguagem artística nova, capaz de generalizar o pensamento racional ou a fala interna por meio de combinação de signos de imagem e som. Por mais tecnológica e dinâmica que seja a arte cinematográfica, ela não compromete sua centralidade na

representação correspondente ao pensamento lógico em imagens, tampouco na transmissão de conhecimento. A arte do cinema tem em sua centralidade as expressões afetivas, cujos sentidos são mais opacos do que o significado transparente da palavra.

Cada criança atribui sentidos aos filmes, que se originam na emoção e no sentimento que despertam. Esses sentimentos são simultaneamente individuais e sociais; primeiro porque surgem com base nas experiências afetivas anteriores que cada criança acessa na vivência com um filme; em segundo lugar, porque esses sentimentos estão em constante movimento em cada contexto histórico e cultural. Logo, a criança tem a oportunidade, por meio da arte (do cinema), de avaliar criticamente o equilíbrio – ou desequilíbrio – entre o que ela sente e a maneira mais potente em expressar este sentimento em favor de si e do coletivo, tendo como princípio ético o amor e a liberdade.

A nossa proposta, portanto, evoca um processo educativo tendo o cinema como meio para o aprofundamento do campo dos afetos. Então, uma educação **em** cinema deve começar pelas emoções, e não pela técnica ou pelo procedimento. Buscamos potencializar o desenvolvimento da imaginação da criança e da cristalização dessas imagens internas no meio circundante, tendo como base os sentimentos. Essa maneira de pensar a educação em cinema inverte a ordem convencional do ensino **de** cinema, que começa pela técnica ou pela manipulação de tecnologias e dispositivos. É uma proposta tática (Certeau, 1998) de transformar instrumentos em aparelhos (Flusser, 1985), devolvendo às imagens a mágica função de expressão do sentimento (Vigostki, 2018a; 1999).

Com essa crença em mãos, quando construímos nossa presença nas escolas, nosso problema não é nem a exclusão dos dispositivos digitais das escolas, nem a essencialização dos jovens como capazes ou incapazes de utilizar os dispositivos desta ou daquela maneira por serem nativos digitais. A rede em que esses dispositivos nos permitem navegar e da qual eles mesmos fazem parte, nos demanda antes que nos perguntemos quais são as conexões e ritmos que eles permitem (Migliorin, 2015, p. 120).

A materialização, distribuição e circulação da imaginação da criança depende dos instrumentos e recursos técnicos de cada contexto histórico-cultural. Aliás, em diálogo com Flusser (1985), propomos que estes

instrumentos da cultura digital se tornem aparelhos, no sentido tático do termo, uma vez que

Instrumentos trabalham. Arrancam objetos da natureza e os informam. Aparelhos não trabalham. Sua intenção não é a de “modificar o mundo”. Visam modificar a vida dos homens. De maneira que os aparelhos não são instrumentos no significado tradicional do termo (Flusser, 1985, p. 14).

Os aparelhos “emancipam o homem do trabalho, liberando-o para o jogo” (Flusser, 1985, p. 16), para a bricolagem da imaginação. Nesse sentido, se considerarmos o meio digital como um aparelho, com potencialidades táticas, podemos nos valer dele como meio para os processos educativos, a favor da transmídiação. Dessa forma, as táticas educativas devem se apoiar nas técnicas de audiovisual produzidas pela indústria do entretenimento para organizar ambientes educativos que permitam às crianças superar as estratégias transmidiáticas, e se expressarem a partir de suas próprias vivências.

Criar condições para vivências estéticas da criança no cinema é um exercício de reconhecimento das emoções como um valioso catalisador da imaginação, da criação e, portanto, do desenvolvimento humano. Por isso, devem ser materiais fundamentais nos espaços educativos. Isso nos permite pensar uma educação que dispensa uma estrutura curricular rígida, com disciplinas específicas enquadradas em metodologias científicas positivistas.

Dessa forma, não pretendemos criar roteiros pedagógicos de como o cinema pode - ou não - ser utilizado em sala de aula; especialmente porque não consideramos o cinema apenas como uma ferramenta pedagógica, mas um meio pelo qual o desenvolvimento humano pode ocorrer em sua integralidade, em sua dimensão afeto-intelectiva.

Não há dúvidas que os recursos técnicos de captação, edição e distribuição do audiovisual podem ampliar a vivência estética das crianças. Contudo, esse não é nem o início nem o fim da arte cinematográfica. Ou seja, sua técnica e seu procedimento não é a centralidade do processo educativo. A arte do cinema, enquanto meio dos processos educativos, não

deve estar empenhada em “modificar o mundo, mas em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades” (Flusser, 1985, p. 15).

Portanto, as crianças devem desenvolver a imaginação e encontrar estratégias próprias para expressá-la de maneira mais profunda por meio da criação de imagens em movimento, mesmo que “apenas” de maneira interna. Nesse processo, entendemos que a educação dos afetos potentes, por meio do cinema, pode constituir uma situação social de desenvolvimento que conduza o processo educativo à emancipação das crianças em relação às suas próprias emoções, dando condições de elas promoverem sua autorregulação. Por meio da arte, a criança pode reconhecer suas emoções e encontrar, dentro de si mesma, a possibilidade de superá-las, educando seus afetos de acordo com sua autorregulação, transformando sua maneira de ser e estar no mundo (Vigotski, 1999, 1982).

A apropriação das crianças em relação às técnicas do audiovisual e o acesso aos conteúdos transmidiáticos podem estar nos processos educativos enquanto tática, permitindo o tratamento do cinema como arte, ou seja, como técnica social dos sentimentos. Por isso, concluímos que a arte cinematográfica é um meio potente para a educação e desenvolvimento dos afetos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta dissertação, apresentamos as contribuições que a pesquisa pode oferecer para o avanço nos estudos que investigam a relação entre educação e arte, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e dos estudos que investigam a relação entre educação e cinema. Além disso, comentamos sobre alguns “pontos cegos” da pesquisa, evidenciando os desafios da investigação. A última questão abordada nesta seção diz respeito à identificação de lacunas sobre os temas de pesquisa que podem ser preenchidas por estudos futuros.

Acreditamos que este trabalho contribui para a educação oferecendo alternativas aos modelos convencionais e conservadores da educação básica e da prática de escrita academicista. Apresentamos reflexões metodológicas e conceituais que legitimam ferramentas e materiais pedagógicos, infelizmente negligenciados em muitos processos educativos, como a criação de memórias, a autonarrativa, a fantasia, a imaginação e, especialmente, os afetos.

As contribuições que acreditamos ter deixado com este trabalho para a Teoria-Histórico-Cultural e para os estudos vigotskianos, dizem respeito ao aprofundamento das discussões em torno da autonarrativa e, principalmente, sobre a aplicação do método das vivências, inclusive das vivências estéticas, na análise da arte cinematográfica.

Como dissemos, não encontramos produções significativas sobre a análise do cinema pelas lentes teóricas da THC. Portanto, este trabalho se propõe a ocupar um pequeno espaço desta lacuna, apresentando resultados de como o cinema, enquanto meio das vivências estéticas, pode ser uma potente ferramenta para os processos educativos e, enfim, para o desenvolvimento dos afetos.

No caso investigado pela pesquisa, encontramos indícios de que Bento transformou sua forma de ver o mundo e a si mesmo por meio das vivências cinematográficas. A partir de uma perspectiva de autonarrativa, analisamos nossas próprias vivências com o cinema durante a infância, especialmente por meio dos filmes caseiros feitos por meu pai, Seu Francisco.

A nossa narrativa pessoal é incorporada como metodologia, refletindo a íntima relação entre vida e pesquisa. A partir das nossas memórias, discutimos

como as vivências da infância e as vivências atuais do pesquisador com o cinema de seu pai, tornaram-se fundamentais para o nosso desenvolvimento afeto-intelectivo.

Apresentamos o cinema destacando sua capacidade de criar novas realidades e, por isso, não é apenas um instrumento de instrução formal, mas sim uma criação humana em prol dos sentimentos. Sendo assim, consideramos o cinema como uma ferramenta capaz de engajar as pessoas em um processo de autoconsciência sobre suas próprias emoções. Ao utilizar o cinema como uma técnica social dos sentimentos, este trabalho reafirma que a educação deve acolher as dimensões afetivas e estéticas como parte inseparável da formação humana.

Com base em Vigotski, analisamos o comportamento humano a partir da unidade entre o interno e o externo, corpo e mente, indivíduo e sociedade. A unidade dialética pessoa-meio é apresentada como a chave para entender as vivências das crianças com o cinema, uma vez que a arte afeta tanto o campo intelectual quanto o afetivo. Tratamos essas unidades dialéticas a fim de aprofundar o método das vivências estéticas como um momento de intersecção entre o sujeito e a obra de arte, nesse caso, o cinema.

Ainda de acordo com nossa base teórica, definimos o que consideramos como estrutura artística nos filmes de Seu Francisco. Essa definição foi fundamental para que pudéssemos identificar os materiais, a forma e os conteúdos que compõe as suas criações cinematográficas. Assim, pudemos investigar como a atividade estética de Seu Francisco criou ambientes educativos, mesmo que não tivesse esta pretensão.

Justificamos nossa abordagem em relação ao tratamento das gravações em VHS de Seu Francisco enquanto arte, demonstrando que suas criações possuem uma estrutura artística, com sensibilidade e intenção estética. O cinema de Seu Francisco vai além do simples registro técnico; ele é uma manifestação de afeto. Tratamos seus filmes, portanto, como produto daquilo que lhe chegou à via final, o que nos dá indícios de emoções profundas e incomuns a partir da criação artística.

Apresentamos, também, uma análise das fontes a partir de quatro situações vivenciais, três delas ocorridas na infância de Bento com o cinema do pai, e uma na vida adulta, enquanto pesquisador. Com esse ponto de partida,

criamos cenas novas, compostas por planos originais de Seu Francisco que dialogassem com as situações vivenciais que escolhemos.

Em nossa pesquisa, destacamos também as potencialidades democrática e emancipadora do cinema. Ele pode desestabilizar o modelo hierárquico tradicional de ensino, proporcionando um ambiente onde as crianças têm a liberdade para criarem e se expressarem, desenvolvendo não apenas sua cognição, mas também seus afetos. Com isso, criticamos modelos educacionais que utilizam o cinema reduzindo-o a uma ferramenta de diversão ou ensino técnico, pois acreditamos que nesse modelo, a arte cinematográfica perde sua essência afetiva e estética, que poderia ampliar as vivências das crianças.

Dito isso, julgamos importante comentar sobre os desafios enfrentados durante a pesquisa. Além da dificuldade em investigar as próprias memórias de infância, especialmente devido à saudosa lembrança de seu Francisco, identificamos outras questões que desejamos compartilhar. De acordo com o objetivo da pesquisa e com o método adotado, enfrentamos o desafio de trabalhar com os indícios estéticos da obra do meu pai sem nos deixar cair em outros campos teóricos, como a subjetividade e a semiótica.

Nos esforçamos em manter a coerência com a teoria vigotskiana, analisando as minhas próprias vivências e não as vivências de Seu Francisco. Não podemos saber os resultados dos processos artísticos em seu desenvolvimento, contudo, temos materiais suficientes para analisar o meu próprio desenvolvimento por meio do cinema. Esse limite foi um desafio para a pesquisa.

Outra dificuldade que enfrentamos na dissertação diz respeito também a uma lacuna de pesquisa. Apesar de termos informações sobre a relação direta de Vigotski com o cinema, por meio do cineasta Eisenstein, não há registros, nem textos, nem documentos do autor sobre a arte cinematográfica. Por um lado, precisamos de um esforço a mais para enfrentar este ineditismo. Por outro, essa lacuna é um dos estimulantes para continuarmos os estudos sobre o tema.

Seguindo os trabalhos já concretizados do grupo de pesquisa do qual faço parte (GEPPE, UnB), pensamos também na possibilidade de estudar o cinema a partir de sua microgênese, a exemplo de como Pederiva fez com a atividade musical.

Ao final da dissertação, ainda propomos a transmidiação como tática educativa. Essa prática encoraja as crianças a se apropriarem da arte cinematográfica, utilizando suas experiências pessoais como base para novas criações; aproveitando, assim, a popularização das narrativas transmídias e das técnicas do audiovisual disponíveis atualmente para transgredir o que é canônico, e criar rotas alternativas de vivência.

A pesquisa conclui que o cinema tem um papel transformador na educação. Além de contribuir para a formação cognitiva, o cinema permite o desenvolvimento de uma educação mais afetiva e democrática, onde as crianças possam experimentar a si e ao outro por meio da atividade de criação artística.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de. **Vivência/perejivânie**: Diversidade de compreensões do conceito e articulações à luz do sistema teórico de Vigotski. Tese de doutoramento. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. (115f.). Disponível em: [Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Vivência/Perejivânie: diversidade de compreensões do conceito e articulação à luz do sistema teórico de Vigotski](#). Acesso em: 24 out. 2024.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da Recordação**: formas e transformações da memória cultura. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2011.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- BAZIN, André. **O que é cinema?** São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. 1ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BEZERRA, Douglas Bento. As distâncias e aproximações entre Vigotski, o cinema e Serguei Eisenstein: primeiras impressões. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de; BEZERRA, Douglas Bento; CARVALHO, Leandro José de; MELO, Viviane Vieira Alves de. (org.). **Educação estética histórico-cultural: Vigotski nas artes**. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, v. 1, p. 117-140. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/02/EBOOK_Educacao-Estetica-Historico-Cultural.pdf . Acesso em: 24 out. 2024.
- BEZERRA, Douglas Bento. **Cinema e Ensino de Geografia**: o uso de obras fílmicas em sala de aula. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Faculdade Integrada de Araguatins, 2016.
- BEZERRA, Douglas Bento. **Geografia e Cinema**: representação do espaço de Brasília nos filmes *Insolação* e *A Concepção*. Trabalho de conclusão de curso de bacharel em Geografia. Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7055/1/2013_DouglasBentoBezerra.pdf . Acesso em: 24 out. 2024.
- BEZERRA, Douglas Bento. **O Mítico em Édipo Rei e Medéia**: da tragédia ao cinema de Pasolini. Trabalho de conclusão de especialização *latu senso* em Estudos Clássicos. Universidade de Brasília, Departamento de Filosofia, Cátedra Unesco Archai, 2013.

BEZERRA, Douglas Bento. **História e Cinema**: assertivas sociais nas representações de A Navalha na Carne. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História. Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Formosa-GO, 2010.

BLANK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: Uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

BRASIL. Lei 13006, de 20 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DESCARTES, René. Discurso do Método. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 24 out 2024.

EISENSTEIN, Serguei (1923). Montagem de atrações. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei (1932). Da Literatura ao cinema: uma tragédia americana. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei (1935). Novos problemas da forma cinematográfica. In: XAVIER, Ismail (org). **A Experiência do Cinema**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal: 2008.

EISENSTEIN, Serguei. **A forma do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

EISENSTEIN, Serguei. **O sentido do filme**. Trad. Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FECHINE, Yvana. Transmídiação e cultura participativa: pensando as práticas textuais de agenciamento dos fãs de telenovelas brasileiras. **Contracampo**: Revista de Pós-Graduação em Comunicação. Contracampo, Niterói (RJ), v. 31, n. 1, dez-mar/2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17533/11159>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. 277 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/31392/1/2017_AugustoCharanAlvesBarbosaGon%C3%A7alves.pdf. Acesso em 24 out. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **O Ser e o Tempo**. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª Ed, 1993.

HERÓDOTO (484 A.C. - 425 A.C.). Histórias. eBooksBrasil, 2006. Versão digital dos Volumes XXIII e XXIV Clássicos Jackson W. M. Jackson Inc., Rio, 1950. Versão para o português de J. Brito Broca. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf>. Acesso em: 24 out 2024.

HOOBS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

KRAVTSOV, G. G.; KRATSOVA, E. E.. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: **Psicologia, educação e**

desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski; organização e tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LÊNIN, V. I. **Sobre a Cultura Proletária**, 1920. Disponível em: <https://lisboa.pcp.pt/wp-content/uploads/2020/03/T31T035.pdf> . Acesso em: 04 out. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Daniella de Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Potencialidades da liberdade criativa na produção de *fanfics* para o desenvolvimento de aprendizagens. **Boletim de Conjuntura**, Ano VI| Volume 14| Nº42| Boa Vista | 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8056667>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil:** espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LURIA A. R. **A little book about a Vast Memory:** The Mind of a Mnemonist. Translated from the russian by Lynn Solotaroff. New York/London: Basic Books, inc., 1969. Disponível em: <http://lutetium.org/uploads/pdf/Luria-The-Mind-of-a-Mnemonist.pdf>. Acesso em 04 out. 2023.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski:** escritos sobre arte. São Paulo: Editora Mireveja, 2022.

MARQUES, Valéria e SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, Daniela Marinho. **Os filmes da minha vida:** exibição e salas de cinema em Brasília de 1960 a 1965. 2013. 246 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: Os filmes da minha vida : exibição e salas de cinema em Brasília de 1960 a 1965](#). Acesso em: 24 out. 2024.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A educação estética em sala de aula para além da instrumentalização da arte e da vida na escola. Em: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de [Organizadores]. **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São

Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-estetica-a-arte-como-atividade-educativa/>. Acesso em: 24 out. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Ed, 1999.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema de brincar. Cezar Migliorin, Isaac Pipano. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá / Cezar Migliorin. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araújo de. **Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças**. 180f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/39227/1/2020_DaianeAparecidaAraujodeOliveira.pdf. Acesso em 24 out. 2024.

PEDERIVA Patrícia; OLIVEIRA, Daiane; MIRANDA, José Valdinei; PEDERIVA, Marta. Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116929, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/twZJmyf4bK8V8vsVg6fY6kc/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

PEDERIVA, P. L. M. P.; PAULA, T. R. M.; NASCIMENTO, D. L. **O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PEDERIVA, P. L. M.; MARTINEZ, A. P. de A (Orgs). **A escola e a educação estética**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da Atividade Musical e sua Expressão Psicológica**. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.

PEDERIVA, P.L.M. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 207 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/4430>. Acesso em: 24 out. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins (org.). **Educação e vida: enraizamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A arte da música e a consciência da particularidade das emoções: análise psicológica da atividade musical à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**. V.2, n1, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/116153827/A_Arte_Da_M%C3%BAsica_e_a_Consc

[i%C3%Aancia Da Particularidade Das Emo%C3%A7%C3%B5es](#). Acesso em: 24 out. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de [Organizadores]. **Educação estética**: a arte como atividade educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 317p.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª Ed, 1975.

PLATÃO. Doxologia de Heráclito. In: **Os Pensadores**. Trad. de Wilson Regis. São Paulo: Victor Civita, 1973.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação: Universidade de Brasília (295p.), 2010. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 24 out. 2024.

RANCIERÈ, Jacques. **O Mestre e o Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RANCIERÈ, Jacques. **As distancias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

RANCIERÈ, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

REZENDE, Murilo Silva. **A Folia do Palmital**: experiências que tecem musicalidades. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação: Universidade de Brasília (153p.), 2018. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/33047/3/2018_MuriloSilvaRezende.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

TROTSKY, L. A Vodka, a Igreja e o Cinema. In: TROTSKY, L. **Questões do Modo de Vida**, 1923. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1923/vida/index.htm>. Acesso em: 05 out. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org). **Perspectivas da Geografia**. Editora DIFEL, SP, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Trad. Zoia Prestes, jun. 2008. Disponível em: [Revista Virtual de Gestão de iniciativas Sociais - n 8 - Avante](#). Acesso em: 03 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla**.- 1ª ed. - Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia del arte**. Traducción del ruso de Victoriano Imbert. Barcelona: Barral Editores, 1970.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Edición en lengua castellana, dirigida por Amelia Alvarez e Pablo del Río. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1991.

XAVIER, Ismail (1994). **Eisenstein**: a construção do pensamento por imagens. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/eisentein-a-construcao-do-pensamento-por-imagens/?sf_action=get_data&sf_data=all&sf_s=cinema&sfm_data=1982+2017&sf_paged=2. Acesso em: 04 out. 2023.

6.1. Filmografia

A GREVE. Direção: Serguei Eisenstein. Produção de Boris Mikhin. União Soviética: 1925 (82 min.).

BEE Movie. Direção: Steve Hickner e Simon J. Smith. Produção de Jerry Seinfeld, Christina Steinberg e Cameron Stevning. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 2007. (91 min.).

DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL. Direção: Glauber Rocha. Produção: Renata de Almeida Magalhães. Brasil: Versátil e Riofilme, 125 min, p&b, 1964. (Restauração digital DVD: Cinemateca Brasileira e Estúdios Mega, 2003).

DJANGO LIVRE. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Stacey Sher, Reginald Hudlin e Pilar Savone. Estados Unidos: Sony Pictures Releasing, 2012. DVD. (165 min.).

HORTON e o Mundo dos Quem. Direção: Jimmy Hayward e Steve Martino. Produção de Blue Sky Studios e 20th Century Fox Animation. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2008. (86 min.).

ILHA das Flores. Direção: Jorge Furtado. Produção de Casa de Cinema de Porto Alegre. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989 (13 min.).

JUNO. Direção: Jason Reitman. Produção de John Malkovich, Lianne Halfon, Mason Novick e Russell Smith. Estados Unidos, Hungria e Canadá: Fox Searchlight Pictures, 2007. 1 DVD. (96 min.).

MATRIX. Direção: Lilly Wachowski e Lana Wachowski. Produção de Joel Silver. Estados Unidos e Austrália: Mundial Warner Bros; Pictures Austrália Roadshow Entertainment, 1999. 1 DVD. (136 min.).

MEU Pé de Laranja Lima. Direção: Marcos Bernstein. Produção de Kátia Machado. Brasil: 2012. 1 DVD. (97 min.).

O CONTO da Princesa Kaguya. Direção: Isao Takahata. Produção de Yoshiaki Nishimura. Japão: Studio Ghibli, 2013. 1 DVD. (137 min.).

O ENCOURAÇADO Potemkin. Direção: Serguei Eisenstein. Produção de Iakov Bliokh. União Soviética: 1925. (74 min.).

O SHOW de Truman. Direção: Peter Weir. Produção de Scott Rudin e Andrew Niccol. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD. (103 min.).

OS GOONIES. Direção: Richard Donner. Produção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Warner Bros, 1985. 1 DVD. (111 min.).

OUTUBRO. Direção: Grigory Aleksandrov e Serguei Eisenstein. União Soviética: Sovkino, 1928. (104 min.).

PONTE para Terabítia. Direção: Gábor Csupó. Produção de David L. Paterson, Lauren Levine e Hal Lieberman. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2007. 1 DVD. (95 min.).

SANEAMENTO Básico, o Filme. Direção: Jorge Furtado. Produção de Zu Escobar. Brasil: Columbia Pictures, 2007. 1 DVD. (112 min.).

UP: Altas aventuras. Direção: Pete Docter. Produção de Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2009. 1 DVD. (96 min.).

7. ANEXOS

7.1. Obras Digitais de “profanação”

a) O dólar de Marx



Obra digital anônima. Rosto de Karl Marx na cédula de 1 dólar americano. Disponível em: <https://es.pinterest.com/pin/521643569311445098/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

b) Allstarporu



Obra digital. Autor: Gláucio Henrique Moro. ALLSTARPORU. Disponível em: <https://www.urbanarts.com.br/quadro-111445-allstarporu-abaporu-remastered/p>. Acesso em: 18 fev. 2024.

c) No ouvido do grito



Obra digital. Releitura de "O Grito" de Edvard Munch. Autor anônimo. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/172192385728516293/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

d) Gotham estrelada



Obra digital. Releitura de "A Noite estrelada" de Van Gogh. Autor: Vartan Garnikyan. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/1108941108233012288/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

e) Desinfete suas mãos



Obra digital elaborada pelo Ministério da Cultura da Ucrânia, durante a pandemia de Covid-19. Releitura de “A Criação de Adão”. Disponível em: <https://looma.pro/portfolio/art-of-quarantine/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

7.2. Cine Alvorada, Sobradinho-DF



Foto do antigo Cine Alvorada, Sobradinho-DF. Essa foto foi publicada em 22 dez. 2022, em uma comunidade do Facebook dos moradores da cidade. Não foi divulgada a data da foto.

8. APÊNDICES

8.1. Atividades do Projeto Filosofia e Cinema

Nesta seção constam as atividades elaboradas por mim enquanto professor de Filosofia para os Anos Finais no Projeto mencionado no Capítulo 3.

a) Filme: “Horton e o mundo dos quem”.

Questão 1

Faça um pequeno resumo do filme.

Questão 2

Em uma das primeiras cenas do filme, a Canguru usa o seguinte argumento para convencer Horton de que o mundo dos Quem não existia: “Se você não pode ver, ouvir, nem sentir, a coisa não existe.” Você concorda com ela? Justifique.

Questão 3

Katie, o pequeno amigo amarelo de Horton, se solidariza com ele e cria um mundo que “todos são pôneis, comem arco-íris e o cocô é de borboletas”. Crie você também seu próprio mundo na poeira.

Questão 4

No decorrer do filme, a Canguru diz que Horton é uma ameaça por fazer as crianças usarem a imaginação. Hoje, em nosso mundo, também encontramos pessoas que reprimem a imaginação e a fantasia. Por que essas pessoas temem a imaginação das crianças?

Questão 5

Jo-jo, o único filho do prefeito do mundo dos Quem, gostava muito de passar o tempo no observatório estelar da Quenlândia. Lá, ele se sentia livre. E você, onde se sente livre? Por que?

Questão 6

Em vários momentos do filme existe a necessidade de uma experiência direta das pessoas para que elas acreditassem. Os amigos de Horton precisavam ouvir um ruído da poeira.

Os Quem precisavam ouvir a voz do Horton ou qualquer outra manifestação que provasse que existia alguém ‘superior’. Exponha alguma crença que você tem que não precisou de provas ou experiências para te convencer. E por que você acredita?

Questão 7

Você passaria pelos mesmos riscos que Horton para salvar um mundo que não é seu?

Questão 8

Quando foi cercado pelos adversários, Horton podia acabar com a confusão se dissesse que não tinha gente na poeira. Mas ele confirma. Por quê?

Questão 9

Todos os habitantes do mundo dos Quem se mobilizaram para salvar a comunidade. A nossa sociedade se mobiliza coletivamente para preservar o planeta Terra? Dê exemplos.

Questão 10

Qual a relação da história do filme com o conceito de mito?

Questão 11

É possível que exista vida consciente que não conhecemos, ou mundos pequenos e distantes?

Questão 12

Será que animais como os elefantes se comunicam entre si, com outros animais e com os seres humanos? Por quê?

b) Filme: “Saneamento Básico”

Questão 1

No começo do filme, ainda nos créditos iniciais, ouve-se a voz da personagem Marina fazendo um convite para que todos se acomodem. Podemos entender que esse convite foi direcionado para mais de um grupo de ouvintes. Aponte os possíveis ouvintes de Marina.

Questão 2

O que motivou as personagens a produzirem um filme?

Questão 3

Marina e Otaviano (o pai de Marina) usam linguagens diferentes para se referir ao problema de saneamento básico da comunidade. Enquanto Marina usa a palavra ‘esgoto’, Otaviano faz uso da palavra ‘cocô’. Quais são os tipos de linguagem adotados por um e outro. Justifique.

Questão 4

Há um momento em que Marina e Joaquim discutem sobre o significado de ficção. Essa

discussão os leva a falar sobre a quimera e, conseqüentemente, a discutirem também os limites entre mitologia e história. De acordo com isso, responda:

- a) Explique com deve ser feito um roteiro para um filme de ficção. Lembre-se de diferenciar os conceitos de ficção e ficção científica.
b) Estabeleça os limites entre história, mitologia e filosofia.

Questão 5

Na divisão de funções para a produção do filme, Marina se responsabiliza por quais delas?

Questão 6

Se você fosse um diretor, como poderia filmar "o aroma das corticeiras em flor"?

Questão 7

Na elaboração do roteiro, Marina e Joaquim leem a frase: ela ouve um ruído na mata e se assusta. Logo em seguida, decidem substituir a expressão 'se assusta' pela expressão 'assusta-se'. Segundo a norma culta da língua, eles acertaram na escolha? Por quê?

Questão 8

Joaquim foi o personagem que mais se esforçou para entender a relação entre roteiro e imagem. Certa feita ficou em dúvida acerca do posicionamento da câmera quando pensou que o monstro já fosse aparecer na segunda cena. Marina explicou para ele que o monstro não apareceria, mas que a câmera faria a visão dele. No cinema, esse posicionamento da câmera recebe um nome específico. Defina qual o nome que recebe esse tipo de câmera e explique o seu efeito.

Questão 9

Sobre o direito autoral, responda: O que é? Como se relaciona na produção de um filme? Qual sua opinião sobre isso?

Questão 10

Por que as cenas de semi-nudez da Silene no final do filme não são de cunho sexual?

Questão 11

Descreva uma metáfora que você percebeu em qualquer outro filme que assistiu.

c) Filme: Juno

Questão 1

Quais adjetivos você daria a Juno? Justifique. (no mínimo 3 adjetivos)

Questão 2

Qual foi o maior problema enfrentado pela personagem? Por quê?

Questão 3

De acordo com o filme, qual seria a importância da família de Juno para orientar as suas decisões? Se a família dela fosse diferente ela teria tomado outra decisão?

Questão 4

Se você estivesse no lugar de Juno, o que você faria?

Questão 5

Se você estivesse no lugar do menino (pai da criança), o que você faria?

Questão 6

Sobre o aborto. Apresente argumentos contra e a favor e depois defenda sua opinião.

Questão 7

Sobre a "barriga de aluguel". O que você acha? Isso funciona? Você concorda?

Questão 8

O que você achou sobre a relação entre Juno e o homem que adotaria a criança?

Questão 9

Escreva sobre as manifestações de sexualidade na adolescência.

Questão 10

Qual a cena que mais lhe chamou a atenção? Justifique?

d) Filme: Matrix

Questão 1

Faça uma análise crítica do filme e prepare um texto de no máximo 10 linhas com suas conclusões:

- Texto discursivo, deve ser escrito em fonte Arial, 10, cor automática (preto). *Elencar os principais pontos positivos e negativos do filme com relação à elaboração do roteiro e do enredo.

ENREDO = história do filme. ROTEIRO = maneira pela qual é contada a história do filme.

Questão 2

O personagem Neo foi escolhido para conhecer a Matrix por ser hacker. O que é um hacker? Pesquise os pontos positivos e negativos dessa atividade.

Questão 3

No decorrer do filme, fala-se muito sobre destino. Você acha que destino existe? Há possibilidade

de o nosso futuro já ser definido, ou somos livres para construí-lo?

Questão 4

Segundo o filme, a Matrix é o verdadeiro mundo real. A realidade que as pessoas comuns acham que existe, é apenas um programa de computador. Quando Neo toma a pílula vermelha, ganha a chance de acessar a Matrix. O que representa a pílula vermelha na sua vida? O que te faz enxergar além da realidade a sua volta e experimentar outra realidade?

Questão 5

O que é o mito da caverna? Compare a Matrix com a Caverna de Platão.

Questão 6

“Você já teve um sonho em que você estava tão certo de que era real?”. Essa frase foi dita por Morfeu a Neo. Certamente todos nós já passamos por essa situação. Mas o que garante que o sonho não é a verdadeira realidade? Será

que quando estamos acordados, estamos vivendo uma ilusão e só acessamos a realidade quando dormimos? O que te faz acreditar que vive uma realidade?

Questão 7

Morfeu é também o nome de um deus grego. Pesquise sua história e função e estabeleça uma relação com o personagem do filme.

Questão 8

A Matrix transforma as pessoas em máquinas, controlando suas ações e emoções. O que controla os seres humanos no mundo atual?

Questão 9

Qual é a função de Neo? O que ele tem que fazer na Matrix?

Questão 10

Na Matrix existem os agentes da polícia que perseguem Neo e sua equipe. O que representa esses agentes no mundo real?

e) Filme: O Show de Truman

Questão 1

Faça um pequeno resumo do filme.

Questão 2

Qual a metáfora que você entendeu do filme, ou seja, qual o significado maior que o filme representa?

Questão 3

Quando Truman sentiu-se preso em sua própria cidade e em seus próprios hábitos, procurou fugir do padrão e ir atrás de uma aventura. Nessa ocasião, ele ultrapassa, mesmo que apenas em desejo, a afirmação: “aceitamos a realidade que nos é dada” (dono do canal). Até que ponto é necessário aceitar a nossa realidade? Quando devemos buscar alternativas para quebrarmos o protocolo e realizarmos desejos pessoais?

Questão 4

No mundo contemporâneo, onde a tecnologia da informação ganhou o papel central na vida dos homens, há uma estranha sensação de sermos vigiados. Por que temos a impressão que nunca estamos sozinhos? Qual a relação disso com o desenvolvimento da tecnologia?

Questão 5

Assim como Truman, temos parte da nossa vida controlada pela mídia em geral. Fale sobre isso citando pelo menos dois exemplos.

Questão 6

O dono do canal pode ser comparado a deus? Por quê?

Questão 7

Explique a teoria da caverna de Platão e estabeleça uma relação com a vida de Truman.

Questão 8

Truman deveria saber a verdade desde o começo? Ele teve sua liberdade castrada? Qual a relação entre verdade e liberdade?

Questão 9

Por que as pessoas se interessaram pela vida de Truman? Por que assistimos Big Brother?

Questão 10

Pesquise curiosidades: sobre o filme; e/ou sobre o diretor; e/ou sobre os atores; e/ou sobre a gravação.

8.2. Equipamentos, mídias e suportes

Nesta seção constam as fotografias dos equipamentos, mídias e suportes do audiovisual que comentamos no texto.

a) Fitas VHS



Fitas VHS. Acervo familiar. Registro do pesquisador

b) Fita e capa



Fita VHS. Acervo familiar. Registro do pesquisador

c) Fita Magnética



Fita Magnética VHS, acervo familiar. Registro do pesquisador

d) Câmera Filmadora Sharp SlimCam 12x, 1990



Câmera Filmadora Sharp SlimCam 12x, 1990. Acervo pessoal. Registro do pesquisador

e) Visor da filmadora



Câmera Filmadora Sharp SlimCam 12x, 1990. Acervo pessoal. Registro do pesquisador

f) Videocassete



Videocassete Gradiente. Acervo familiar. Registro do pesquisador

g) DVDs



DVDs. Acervo pessoal. Registro do pesquisador

h) DVD e capa.



DVD. Acervo pessoal. Registro do pesquisador

i) Camada de gravação do DVD.



Camada de gravação do DVD. Acervo pessoal. Registro do pesquisador

j) Cabos Componente



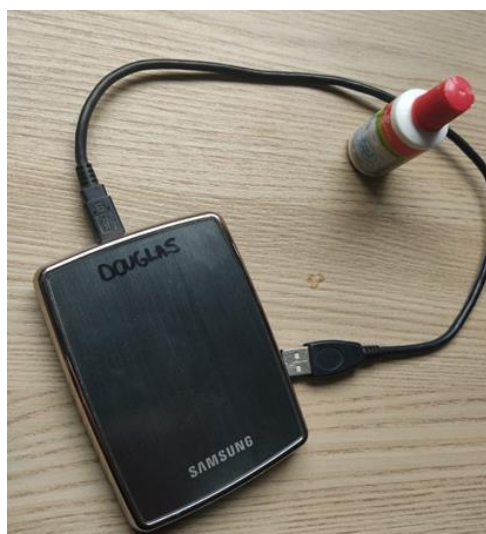
Cabos Componente. Registro do pesquisador

l) Entradas Componentes



Entradas Componente na TV. Registro do pesquisador

m) HD externo



HD externo usado para armazenar as cópias digitalizadas das gravações em VHS. Capacidade 1T. Cabo USB. Registro do pesquisador