

## Cinema na escola: a alteridade em primeiro plano

### Cinema at school: the alterity in the foreground

Andreza Berti<sup>1</sup>

#### Resumo

As plataformas digitais de comunicação e de entretenimento, sobretudo as plataformas de *streaming*, vêm produzindo narrativas e imagens as quais comumente compreendem o outro como representação, como reprodução de um idêntico. Na interlocução com estudos que colocam a alteridade como eixo central da experiência com o cinema, este texto versa sobre a aproximação entre escola e arte cinematográfica, tendo como objetivo friccionar conceitos dos campos da filosofia, da arte e da educação. Alicerçada na pesquisa qualitativa, circunscrita pelas experiências no/com o cotidiano escolar, pretendo encorajar práticas pedagógicas cinematográficas na escola que potencializem encontros com o outro. A partir do agenciamento teórico-prático como professora-pesquisadora, os resultados sugerem que o cinema na escola, na perspectiva da alteridade, possibilita uma experiência radical com o outro. Nota-se, no encontro potente entre o “eu” e o “outro”, a afetação dos/as estudantes por uma obra artístico-cultural. Percebe-se, portanto, um mergulho pujante em um universo composto por uma multiplicidade de pessoas, histórias, memórias, territórios e afetos.

**Palavras-chave:** Alteridade; Cinema; Escola.

#### Abstract

The digital platforms of communication and entertainment, especially streaming platforms, have been producing narratives and images that commonly understand the other as representation, as reproduction of an identical one. In the dialogue with studies that place alterity as a central axis of experience with cinema, this text deals with the approach between school and cinematic art, aiming to rub together concepts from the fields of philosophy, art and education. Based on qualitative research, circumscribed by experiences in/with the school daily life, I intend to encourage cinematographic pedagogical practices in the school that enhance encounters with others. From the theoretical-practical agency as a teacher-researcher, the results suggest that cinema in school, in the perspective of alterity, allows a radical experience with others. It is noted, in the powerful encounter between “I” and the “other”, the allocation of students for an artistic-cultural work. One perceives, therefore, a powerful dive into a universe composed of a multiplicity of people, stories, memories, territories and affections.

**Keywords:** Alterity; Cinema; School.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), com Doutorado Sanduíche no Exterior na Universidade de Barcelona (UB/Espanha). Diretora Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (IEF-UFF/UERJ-FFP) e integrante do grupo Questão de Escola: diferença, desconstrução e intersubjetividade (CAp-UFRJ). E-mail: [andrezaberti@hotmail.com](mailto:andrezaberti@hotmail.com)

## 1. Introduzindo planos de abertura

Este artigo surge como fruto de um exercício filosófico-educativo em torno de um conceito-chave para a filosofia, a educação e o cinema: a alteridade. Nesse movimento, o agenciamento desses campos nesse texto terá como potência afirmar os processos e a pertinência do estudo da categoria alteridade para tecer relações entre a arte cinematográfica e a escola.

Em um contexto de ampliação das tecnologias da informação e da comunicação, a aproximação do cinema com a educação não se traduz em uma tentativa de seduzir os/as estudantes pela busca de atenção por meio da diversificação dos métodos de ensino e aprendizagem, tampouco em uma capitulação à lógica de instantaneidade do consumo da indústria de entretenimento. O que se pretende aqui é vislumbrar a arte cinematográfica como uma aliada no processo educacional.

Friccionar (filosoficamente) o conceito como criação se aproxima tanto do campo artístico quanto do campo educacional, pois produzir conceitos nesses campos é uma forma de conceder estilo ético-estético ao conhecimento, aos afetos, aos encontros e, portanto, a vida. Inventar e experienciar práticas pedagógicas com o cinema é noticiar o processo educativo como obra de arte.

Quando somos afetados pela experiência cinematográfica, afirmamos e ressignificamos alteridades. Ao estabelecemos relações com o outro (o “outro” filme, o “outro” personagem, o “outro” da língua desconhecida, o “outro” de idade, o “outro” de gênero, o “outro” território etc.), com esse outro tão diferente de nós (por vezes quase raro), assumimos o caráter ético-político da produção de sentidos com aquilo que ostenta múltiplos significados, com a possibilidade de tornar o outro visível e de tornar-se visível.

Neste texto, intenciono agenciar argumentos em torno do conceito de alteridade com base nos aportes filosóficos, educativos e cinematográficos de Bergala, Deleuze, Guattari e Gallo, tecendo algumas reflexões sobre o cinema na escola. Na interlocução com esses autores e com as pistas apontadas pelo processo investigativo constituinte da formação continuada de uma professora-pedagoga-pesquisadora, percorro planos de imanência cuja ação moveante permite suspender o pensamento instrumentalizado, ao passo que oferece condições para a ampliação de momentos mais dinâmicos, criativos e críticos nas ações pedagógicas cotidianas.

Sendo a arte cinematográfica uma potente (e ressonante) materialidade de manifestação e encontro de alteridades, os atos de ver, fazer e debater filmes nos convoca a experimentar imagens, desvelá-las. Exercitar essa tríade na escola se constitui como primordial para a compreensão das intenções ético-político-estéticas de cada materialidade fílmica.

Diante das reverberações em torno das análises e ruminações sobre os desafios e potencialidades de se trabalhar com a arte cinematográfica na educação, traço um panorama sobre a alteridade, entrecruzo planos do cinema na escola, evoco (em um corte seco) considerações provisórias e, por fim, ofereço ao/à leitor/a as referências que me fizeram companhia até a última palavra desse artigo.

## 2. O outro: um panorama sobre a alteridade

Pensar o conceito de alteridade na educação é imprescindível, pois o trato com outro é condição *sine qua non*<sup>2</sup> para as relações na escola. Antes da pergunta dirigida ao outro – exterior (distante de mim) ou interior (próximo de mim) –, é importante lembrarmos que, em primeira e última instância, o outro sempre se voltará para nós mesmos (Gallo, 2008).

A partir dessas observações, com a perspectiva de articular aspectos educativos, artísticos e filosóficos, indago: de que maneira a escola, tendo o cinema como aliado, pode desterritorializar conceitos predominantes sobre o outro? Como inventar novas relações educativas a partir do encontro da escola com a arte cinematográfica? Na tentativa de dialogar com essas questões, trago à cena a advertência de Deleuze e Guattari (1992, p.27) de que “todo conceito remete a um problema”.

Pensar que todo conceito criado endereça uma questão nos lança diretamente ao contexto escolar, o qual é permeado de problemas conectáveis com muitos acontecimentos (da ordem do filosófico, político, econômico, cultural, social e histórico) que compõem o plano educativo. Esses acontecimentos provocariam deslocamentos conceituais, capazes de ressoarem e convocarem mais conceitos, não com o propósito de definir e fechar em uma solução, mas como exercício do

<sup>2</sup> Expressão originária do latim *sine qua non*, traduzida como "sem a qual não". Filosoficamente, refere-se ao caráter de imprescindibilidade de um argumento, ao qual atribui-se centralidade. Neste artigo, parte-se do pressuposto de que a alteridade é uma condição indispensável no campo educativo, em especial, na escola.

pensamento. Na operacionalização disso, Deleuze e Guattari (1992), na obra “O que é a Filosofia?”, inscreveram diferenças entre três dimensões do pensamento: pensar por conceitos (Filosofia), por funções (Ciência) e por sensações (Arte).

Essas relações com o pensamento são fundamentadas no caos. No confronto entre a ordem e a desordem, a Filosofia, a Ciência e as Artes traçam planos para definir seus conceitos. No que diz respeito ao modo científico, a atenção é dada às funções ou proposições, uma vez que orientam o mundo empírico. Assim, ao ocupar-se do caos, a Ciência tenta compreendê-lo, ordená-lo, extrair funções a fim de regular os estados das coisas a partir de um plano de referência. As imagens científicas trazidas pelos autores são exclusivamente a das ciências naturais, entretanto, podemos aproximar das ciências humanas, em específico da educação, quando percebemos a forte pressão pela regulamentação curricular, pela ordem disciplinar e pela função reprodutora da escola.

Ao ocupar-se do caos, a Filosofia excede funções e determinações espaço-temporais. Ela opera por prospectos e conceitos a partir de um *plano de imanência*<sup>3</sup> capaz de oferecer condições para que os conceitos se instaurem e sejam inventados, extraído do estado das coisas um acontecimento consistente, não essencializado.

Na vinculação com o caos, a Arte visibiliza-o em sua obra, para retirar a sua parte intemporal e virtual, para tornar sensíveis os acontecimentos e conservá-los, para “arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 217). Ao transbordar as dicotomias e conferir múltiplos sentidos ao estético, a arte, através das experiências afetivas, extraí “bloco de sensações” na relação com o outro.

Quando Larrosa (2011) traça um percurso pelas dimensões da experiência a fim de que se possa ensaiar um pensamento educacional, aponta princípios orientadores para se refletir a respeito do que “nos acontece”, sobre “isso que nos passa”, que também significa algo que não sou eu, isto é, alguma coisa acontece comigo, mas não depende inteiramente de mim – o que para o filósofo constitui-se como o “princípio alteridade”.

<sup>3</sup> Por ser a filosofia um devir, “ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas [assim] o plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado do pensamento. É a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo no pensamento, e todavia o fora absoluto” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 78).

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, pp. 5-6).

Em diálogo com o pensamento de Larrosa (2011), podemos considerar a escola como um lugar vibrante capaz de provocar encontros incomuns, inusitados e alheios a quaisquer dos sujeitos que transitam por esse território, possibilitando pensar a relação explícita entre a alteridade e a experiência. Não a percepção restrita ou colonialista da alteridade que banaliza, reduz, extingue, classifica e burocratiza o nosso olhar para o outro, resultando em experiências pobres e novas dominações. No entanto, aquela que potencializa encontros com a diferença, com a multiplicidade de outros que nos habitam e habitam o mundo, corresponsáveis por ele.

De acordo com Gallo (2008), existem duas perspectivas filosóficas bem diferentes quando o tema é a alteridade: o outro como representação ou o outro por si mesmo. Por representação podemos entender o movimento (de pensar e conceber) que o “eu” faz internamente com o intuito de produzir o outro, portanto, o “outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo” (Gallo, 2008, p. 2). Por outro lado, pensar o outro por si mesmo, significa perceber o outro em sua diferença, em sua multiplicidade.

Na filosofia moderna, o que ressoa é a conhecida sentença trágica do filósofo existentialista francês Jean-Paul Sartre, interpretada na peça teatral “Entre Quatro Paredes”, escrita em 1944, de que “o inferno são os outros”. Gallo (2008) problematiza o sentido “de fora” concedido à alteridade, como o anunciado nessa sentença, ao movimentar-se para o exterior, para perceber o mundo, o retorno possível é para a interioridade, com a finalidade de compreender o ser. A ação fundante do sujeito – da consciência para Sartre – é a inversão da ordem cartesiana do “penso, logo existo” como constituição racional do ser. Para a filosofia sartriana, a consciência do ser só pode vir à tona quando se olha para o outro e “(...) descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro” (Gallo, 2008, p. 3). Essa descoberta não é nada cômoda. Tal desconforto gerado nessa relação com o outro parece infundável, porque nos faz oscilar entre o que o outro é e o que nos faz ser.

A questão básica do conflito é que a “aceitação” do outro significa o apagamento de minha subjetividade. Na medida em que a consciência não encontra em sua interioridade – a subjetividade absoluta, em

registro cartesiano – o fundamento de seu ser, sua identidade, ela vai encontrá-la projetada no reconhecimento pelo outro. É na captura que o outro faz da consciência que esta se descobre idêntica a si mesma; mas, a descoberta da identidade está, então, na objetificação. Um “eu” só pode ser idêntico a si mesmo quando reconhecido, capturado por um “outro”. Só que, em tal captura, a subjetividade do eu torna-se objetividade para o outro (Gallo, 2008, p. 4).

Esse movimento que ora objetiva ora subjetiva, pode gerar sentimentos conflitantes que desencadeiam desejos de negação e até de extinção do outro, mas que nunca resolverá o problema, porque o outro sempre estará ali, ainda que em sua representação.

Em se tratando de educação, o outro aparece (hegemonicamente) como representação – o que explica grande parte dos métodos desenvolvidos ao longo da tradição pedagógica para ensinar algo a alguém, tendo como referência a figura do/a professor/a que planeja e explica suas aulas para estudantes idealizados/as por ele/a, tornando-os objetos desse modelo de ensino e de aprendizagem onde todos/as aprendem as mesmas coisas e da mesma forma. Contudo, para Gallo (2008), mesmo em uma educação que se pretenda progressista, o outro ainda permanece objeto (respeitável e tolerável), persistindo, desse modo, como problema, visto que “a educação moderna foi pensada e produzida no contexto da filosofia da representação, tomando o outro como conceito, pensando a formação como sendo a repetição do mesmo” (Gallo, 2008, p. 14).

Nesse fluxo, é muito sedutor reduzir o outro ao próximo, àquele com o qual precisamos conviver, pois, fatalmente, ao incorporar o discurso da tolerância nas práticas pedagógicas, consente-se a permanência desse outro, desde que siga as normas impostas, desde que saiba o lugar que deverá ocupar dentro do contexto escolar.

Contrapondo a essa ideia reducionista, a prática artístico-pedagógica evidenciada na escola, vai na direção de afirmar a potência do outro, disposta a encontrar o outro, “não o outro como um “outro eu”, e sim do outro “enquanto tal”, do outro que está, inclusive, no eu” (Gallo, 2008, p. 9). Acredita-se, pois, que em um

[...] projeto anarquista, o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro, o que dissolve a noção de um eu monolítico. A coletividade é possível porque, sendo singularidades, sendo todos diferentes, irreduzíveis ao mesmo, podemos construir projetos coletivos. Podemos construir situações que aumentem nossa potência, a potência de cada um, situações em que a liberdade de um não é um limite da liberdade

do outro, mas sua confirmação e sua elevação ao infinito (Gallo, 2008, p. 14).

Por isso é importante elevar a potência, criar condições, ampliar cenários, extrapolar enquadramentos, colapsar o tempo até descontinuar a mesmidade, para, quiçá, permitir que a diferença apareça extracampo, fora de um tempo fixado, “fora dos eixos”, conforme anunciou Derrida (1994) no exórdio do livro *Espectros de Marx*, a partir da peça “Hamlet” de Shakespeare.

Na tentativa de romper com a linearidade temporal, traçada por fatos sucessivos entre o passado, presente e o futuro, Derrida (1994) acena para o engajamento no/com o tempo “fora dos eixos”, disjunto, que no presente, no “aqui” e no “agora”, abriga inúmeras imprecisões entre o “ser” e “não ser”, jamais essencializados, apenas como espectro (rastro) da suposta presença de outros e de nós mesmos. Para o filósofo, a alteridade, o outro, é sempre um espectro, um rastro. O que é estrangeiro a nós é mais próximo do que nós mesmos, visto que o outro é condição de possibilidade para a nossa própria constituição.

Observando os rastros – “não uma filosofia do rastro, mas uma experiência do rastro. Não um pensamento do absolutamente Outro, mas um pensamento absolutamente Outro” (Haddock-Lobo, p. 153, 2008) –, podemos perceber na nossa relação com o cinema uma experiência radical da alteridade. Quando nos afetamos por um filme, por exemplo, mergulhamos em um universo composto por rastros de pessoas, histórias, políticas, condições socioculturais, memórias, territórios e afetos. O “eu”, na relação com o “outro”, é convidado a operar com a diferença produzida a partir desse encontro. Percebemos, então, nessa relação com o “outro” (tempo, espaço, personagens, movimentos de câmera, som, iluminação, narrativa etc.) a afirmação da nossa singularidade no/com o mundo.

A alteridade radical do outro não é “ser”, mas sim, disseminação. Uma intensa propagação de singularidades – que sempre escapa da “reconciliação” com o sentido originário. Uma alteridade que é sempre da ordem da subversão, da suspensão de fronteiras e certezas, desestabilizadora de tudo o que se impõe enquanto tal, enquanto Natureza.

[...] toda e qualquer relação com o outro (e qualquer relação é uma relação com o outro) se constitui como uma relação que é, simultaneamente, de proximidade (porque não se pode abrir mão dos sistemas habituais de práticas e regras disponíveis de cognição) e distância (determinada pela própria alteridade do outro). Isto quer dizer

que nunca se pode atingir o outro, apropriar-se dele, conhecê-lo “por dentro” etc (Duque-Estrada, 2008, p. 21)

De acordo com o pensamento derridiano, é fundamental que se faça justiça à alteridade. E fazer justiça, significa a não exclusão, a não coerção do outro e, sobretudo, a fuga de qualquer nomeação identitária do “Ser”.

Uma possibilidade filosófica perturbadora para escapar de posições identitárias essencializadas é apontada por Deleuze e Guattari (1992). É por meio do devir<sup>4</sup>, na coexistência com o mundo, que nos tornamos mundo. Nessa direção, podemos enunciar que o devir se relaciona intimamente com a alteridade, na medida em que esgarça a promessa de nos tornarmos outros na relação com as singularidades e com os mais variados tipos de agenciamentos na multidão, isto é, a relação com (...) cada indivíduo é uma multiplicidade infinita, e a Natureza inteira uma multiplicidade de multiplicidades perfeitamente individuada” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 39).

Desse modo, o outro, o devir-outro, anuncia-se como uma possibilidade infindável de afetação. Diante da multiplicidade de afetos (possíveis) desencadeados pelo devir-outro, Deleuze e Guattari (1997) afirmam a potência do encontro. O que se passa entre os encontros, o que mobiliza e é mobilizado na experiência com o outro. Com tal característica, é de suma importância deslocar o pensamento na direção do outro como outro, não do outro como mesmo, abrindo espaço para o caos, o indeterminado, a incerteza, a descontinuidade, o desassossego.

### 3. Plano geral: cinema e escola

Atualmente as tecnologias vêm ocupando boa parte do debate educacional e influenciando o cotidiano das crianças, jovens, docentes, famílias e sociedade em geral. As plataformas digitais de comunicação e de entretenimento, sobretudo as plataformas de *streaming*, têm produzido imagens as quais comumente compreendem o outro como representação, como idêntico, invocando a problematização da alteridade no regime de visualidade das artes. No caso da relação com as imagens

<sup>4</sup> O conceito de devir é fortemente explorado por Gilles Deleuze e Félix Guattari tanto no volume quatro de *Mil Platôs* (1997) quanto em *Kafka: por uma literatura menor* (2014), quando expõem o caráter não reprodutivo, evolutivo e generalista do devir. “Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 19).

cinematográficas, esse entendimento representacional pode ser ainda mais frequente, o que visibiliza a escassez de oportunidade para encontros com a alteridade radical.

No diálogo com as questões levantadas por Rancière a respeito da articulação histórica do conceito de imagem ao termo destino, para o qual “o destino das imagens é o destino desse entrelaçamento lógico e paradoxal entre as operações da arte, os modos de circulação da imageria e o discurso crítico que remete à sua verdade escondida as operações de um e as formas da outra” (Rancière, 2012, p. 27), nota-se na contemporaneidade a contradição entre a presença do outro como representação e a sua aparição como diferença.

Seguindo os rastros do filósofo francês, podemos indagar: o que faz um regime de visualidade ser representativo e o outro estético como força política? A existência de um duplo no debate imagético – que ora representa uma realidade, ora é a própria realidade – não poderia se tornar um tema potente de discussão com os/as nossos/as estudantes? Considerando que o outro é fundamental para a existência de uma visualidade nas artes, à medida em que existe tanto na composição da imagem (em sua presença) quanto nos processos de significação a ela atribuída, o cinema na escola surge como materialidade possível para convocar a atenção do/a estudante a olhar para o mundo, para fora de si mesmo.

Como observou Berti (2015, p.48), “o entrelaçamento entre cinema e educação pode inventar diferentes formas de relação com as imagens, transbordando seu uso apressado e explicativo”, uma vez que permite a multiplicação de distintas formas de ser/estar no mundo. A partir da crença de que o encontro entre cinema e educação pode perturbar as ordens instituídas, ao apresentar outros rumos para as práticas cotidianas e, com base no aporte teórico-metodológico da alteridade, em sua potência de produzir e partilhar diferenças; a experiência com o cinema provoca múltiplas possibilidades de relação com o outro (outro-cinema, outro-spectador, outro-realizador, outro-educação).

Após tomar a decisão de ver um filme, de conversar sobre um filme, ou até mesmo de fazer um filme, nossas escolhas serão entrecruzadas por múltiplas experiências de alteridade: o que nos aproximará (ou nos distanciará) do outro? Quais afetos serão mobilizados em nós, a partir da presença do outro? Como podemos nos expor e nos posicionar no mundo na relação com o outro? Quais são as possibilidades

ético-estético-pedagógico-políticas que podem surgir diante da aparição do outro na escola?

A presença do cinema na escola tem a potência de produzir muitas alteridades possíveis, proporcionando a invenção de si e do outro, a partir do encontro de diferentes subjetividades, de distintas formas de ver, sentir, pensar e agir no mundo. O deslocamento de experiências que o cinema pode proporcionar extrapola o uso didático das decodificações e interpretações dos signos cinematográficos, uma vez que possibilita a construção de um caleidoscópio na relação com as referências filmicas, ora como elementos disparadores do debate e da desnaturalização do olhar para os temas abordados; ora como aprofundamento do fazer cinematográfico, explicitando, por conseguinte, as “metodologias” dos cineastas.

Por meio de longas-metragens, curtas-metragens, fragmentos e oficinas, é possível cultivar uma constelação de vozes, ideias e imagens dos mais distintos estilos educativos e filmicos, além de promover experiências de produção de conhecimentos, uma proximidade amorosa com a arte e encontros com a alteridade – elementos fundamentais no processo educativo. O que significa ressaltar dois gestos imprescindíveis à prática pedagógica cotidiana: despertar o interesse pelo mundo e promover uma abertura ao outro.

Partindo da premissa de que a escola é um *espaçotempo* potente de formação, de invenção e de encontros dos/as estudantes com o cinema, crendo que a arte cinematográfica deva “ser exposta sem risco aos jovens” (Bergala, 2008, p. 98), o meu percurso formativo como professora-pesquisadora vem sendo atravessado por questões como o que faz com que uma escola seja realmente uma escola? e, congregando o campo do cinema-educação, a partir do conceito de alteridade, o que o cinema, como prática sociocultural, é capaz de suscitar nos/as estudantes?

Essas questões seguem reverberando nas minhas práticas pedagógicas, pois junto com Bergala (2008) aposto na convocatória de que o cinema na escola é uma hipótese de alteridade, de que para muitos/as estudantes é a única possibilidade de se experienciar a arte. Diante disso, assumo o risco de oferecer atividades artísticas incessantemente, uma vez que o filme, nessa concepção alteritária, é apreendido “como marca final de um processo criativo” (Bergala, 2008, p.33).

Esse entendimento do cinema como arte, como criação, é o cerne da proposição do cinema na escola como alteridade. A presença do “outro-cinema” no

ambiente escolar, realça a potência de uma arte que “não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (Fresquet, 2013, p. 40). Nessa direção, “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura” (Bergala, 2008, p. 46), além de oportunizar momentos em que os mais variados tipos de afetos possam se encontrar e intensificar devires na relação com o cinema. Devir-outro. Tornar-se outros – não no sentido de apropriar-se do lugar do outro, mas de abrir-se para o outro.

O cinema tem uma capacidade ímpar de capturar a alteridade do mundo, de nos fazer ver em um filme, às vezes em um mesmo quadro, elementos radicalmente heterogêneos e diferentes entre si. No cinema podemos nos colocar no interior do outro, no lugar do outro, experienciar coisas que desconhecemos – o que na “vida real” é extremamente difícil. E, a partir do encontro com a sétima arte e com os cineastas, perceber que o artista “(...) é inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles (...)” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 227).

Partindo da ideia de que não podemos obrigar estudantes a serem tocados/as pelos filmes, uma vez que a experiência é singular, Bergala (2008) propõe que a escola seja um *espaçotempo* de iniciação, de encontros dos/as estudantes com filmes potentes. Para isso, cabe a escola a tarefa de *organizar a possibilidade do encontro com os filmes*, àqueles os quais dificilmente poderão ser encontrados fora do ambiente escolar; *designar, iniciar, tornar-se passador*, através da relação amorosa estabelecida entre professores/as e estudantes. O adulto “passador”, diferente da figura do mestre explicador, abandona-se no filme e deixa vir à tona preferências que o toca pessoalmente, permitindo instaurar uma relação mais íntima com os/as estudantes; *aprender a frequentar os filmes* e entender que esse processo é lento e atravessado por múltiplas condições. Aqui, é importante perceber a constituição do “spectador-criador” que se revela a partir de cada encontro com a obra, de cada momento de atenção aos sons e imagens que se passam na tela; *tecer laços entre os filmes* e situá-los em seu contexto histórico, político, artístico, cultural e social.

Essas considerações sobre o papel da escola e a presença do/a docente são imprescindíveis, porém não podemos em nome de nossas boas intenções

pedagógicas, traçar um caminho para ser seguido pelos/as estudantes. Eles/as precisarão descobrir sozinhos, experienciar intimamente cada filme apresentado. Não temos como controlar ou prever, o que podemos, e temos como compromisso, é diversificar os gostos. Por esse motivo, a ação pedagógica desejada é a de iniciar a arte cinematográfica como alteridade.

A escola é este lugar capaz de provocar encantamento por algo. Cada situação pedagógica pode conectar distintos fios de sentidos para a construção de um significado educativo, de um conhecimento escolar e de um conhecimento sobre o mundo. Dessa forma, considerar a entrada do cinema na escola sob o ponto de vista da alteridade requer, inclusive, pensá-lo em uma relação estreita entre criação, ação e resistência.

Sobre esse aspecto, é importante resgatar aqui uma conferência do filósofo Deleuze (1987), intitulada “O que é o ato de criação?”, proferida para estudantes de cinema, embasada na formulação do escritor e diretor francês André Malraux, para o qual “a arte é a única coisa que resiste à morte”. A partir disso Deleuze (1987, p. 13) afirma: “a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste”. Nessa perspectiva, a arte assume uma forma de resistência, na medida em que convida todo àquele/a à experiência, a deslocar-se e a movimentar-se entre duas dimensões: a humana e a artística.

A arte cinematográfica, como expressão artística humana, está intimamente relacionada ao crédito que damos àquilo que vemos, ouvimos e sentimos; mobilizando, portanto, todo um regime de crença. Aqui, uma aproximação com as ideias de Migliorin (2010) torna-se inevitável, pois a apostila na possibilidade de se trabalhar o cinema na escola está baseada em três crenças: a primeira é motivada pela afirmação de que o cinema intensifica as invenções de mundo; depois no reconhecimento que a escola é um espaço propício para invenções e, por último, porque a criança cria com/no mundo. Deste modo, a eleição do cinema como tema comum, como algo que está no meio, como “objeto” cultural e de conhecimento colocado pela escola, pode “dar a ver” (Rancière, 2009) coisas do/no mundo.

Em tempos como estes, não seria importante “esperançar”, conforme nos ensinou Paulo Freire, para construirmos (e inventarmos) mundos possíveis?

#### 4. Corte seco: considerações provisórias

Com o intuito de finalizar este artigo, contudo sem encerrar a discussão, destaco alguns pontos que merecem atenção. O primeiro ponto passa por esgarçar a compreensão de que o cinema na escola é apenas uma “linguagem”, cuja finalidade evidencia uma abordagem conteudista instrumental. O segundo ponto passa por extrapolar o uso ilustrativo da sétima arte, de que serve para apresentar temáticas disciplinares – ou mesmo em um uso bem-intencionado (de forma transdisciplinar).

O que procurei destacar nesse texto foi uma aposta de aproximação sensível com o cinema, com momentos individuais e coletivos de reflexões em torno da alteridade, considerando as possibilidades artísticas dessa prática sociocultural. Acentuo, portanto, a relevância de uma aproximação da comunidade escolar com filmes (especialmente brasileiros), em seus mais distintos gêneros, repletos de imagens de tirarem o fôlego, com ritmos muito diferentes dos habituais, imprevisíveis, de roteiros primorosos, poéticos, com posicionamento político-estético explícito e contundente, ao mesmo tempo, delicado, capazes de revelar a capacidade de o cinema promover um território comum de encontro entre as alteridades.

Da mesma forma que existem cineastas que não se submetem às regras estruturalistas e previsíveis; professores/as que não se acomodam ao uso didático (puramente) explicativo do filme e filósofos que não se contentam com a lógica do pensamento representacional, binário e hierarquizante; há experiências cinematográficas na escola que desterritorializam conceitos, descontroem discursos hegemônicos e deslocam olhares. Aglutinando, assim, questões emergentes que circulam entre os mais distintos processos educativos, filosóficos, artísticos e da própria vida.

Podemos, por meio da realização de exercícios cinematográficos na escola, deslocar o uso comum do cinema. Não precisamos (na escola) apresentar para os/as estudantes o uso mercadológico de uma gramática cinematográfica, ensinar regras de edição, decupagem, montagem, enquadramentos ou planos, por exemplo. Todos estes conceitos podem aparecer como consequência do estudo e do aprofundamento dos exercícios, em articulação com o que o mundo despertou interesse e solicitou atenção. Depois de um olhar atento para alguma coisa do mundo, o cinema se transforma em matéria de estudo, não ao contrário. Primeiro há um despertar de

interesse para alguma materialidade para seguidamente debruçar-se sobre as questões que esse assunto envolve, incluindo seu arcabouço teórico-conceitual.

Ao abrirmos os nossos olhos e observarmos o mundo de maneira atenta, essa atitude de atenção com o mundo pode nos expor ao mundo, no mesmo momento em que nos revela alguma coisa dele. Indubitavelmente, alguém pode estabelecer uma conexão extremamente íntima com o cinema, tanto na condição de espectador como na de proponente da ação. Em ambos os casos, o cinema provoca uma afetação passível de aproximar uns dos outros na relação com a imagem.

Em suma, os elementos cinematográficos se apresentam como disparadores de reflexões tanto consensuais quanto discordantes, criando momentos ricos de debates. As relações pedagógicas estabelecidas entre professores/as e estudantes, mediadas pelo cinema, podem alimentar as análises em torno do campo cinematográfico e oferecer subsídios para problematizá-lo, do mesmo modo que a ampliação das práticas artísticas no campo educacional pode possibilitar a expansão dos modos de ver, viver e prestar atenção ao mundo, e, portanto, ao outro.

## Referências

- BERGALA, A. **A hipótese-cinema:** Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BERTI, A. O. (2015). Reflexões pedagógicas sobre o cinema. In: **Revista De Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2015, 20(1), 41–49. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n1a2942>. Acesso em 20 de jul. 2025.
- DELEUZE, G. O ato de criação. Palestra de 1987. **Edição brasileira:** Folha de São Paulo, 27/06/1999. Tradução: José Marcos Macedo. Disponível em <<https://ladcor.wordpress.com/textos-de-apoio/>>. Acesso em 22 de julho de 2025.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DERRIDA, J. **Espectros de Marx.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- DUQUE-ESTRADA, P.C. (Org.) **Espectros de Derrida.** Rio de Janeiro: NAU Editora: Ed. PUC-Rio, 2008.
- FRESQUET, A. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano:** Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro Universidade Federal Fluminense, 2008.

HADDOCK-LOBO, R. Percursos do outro: ontologia, ética e desconstrução. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César. (Org.) **Espectros de Derrida**. Rio de Janeiro: NAU Editora: Ed. PUC-Rio, 2008.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, julho/dezembro. 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444> . Acesso em 10 de jul. 2025.

MIGLIORIN, C. Posfácio: Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: **Revista de Educação Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - janeiro/julho 2010. <https://doi.org/10.20500/rce.v5i9.1604>. Acesso em 10 de jun. 2025.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo. Ed. 34, 2 edição, 2009.

RANCIÈRE, J. **O Destino das Imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.