

FEUSP



ROGÉRIO DE ALMEIDA

CINEMA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

OS FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA

CINEMA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

OS FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal

Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil

Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal

Ana Mae Barbosa, USP, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil

Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil

Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile

Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal

Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil

Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina

Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil

Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil

Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália

Elaine Sartorelli, USP, Brasil

Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil

Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador

Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México

Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha

Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão

Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia

Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil

Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França

João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil

João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália

Luiz Jean Lauand, USP, Brasil

Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil

Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil

Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España

Mario Miranda, USP, Brasil

Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador

Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil

Regina Machado, USP, Brasil

Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil

Rogério de Almeida, USP, Brasil

Soraia Chung Saura, USP, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

ROGÉRIO DE ALMEIDA

CINEMA, IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO

OS FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO CINEMA

DOI: 10.11606/9786587047706



GALATEA

· FEUSP

SÃO PAULO, SP
2024

© 2024 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Coordenação editorial: Rogério de Almeida

Projeto Gráfico e Editoração: Rogério de Almeida e Marcos Beccari

Capa: Marcos Beccari, a partir de aquarela de sua autoria que recria cena de *Blow Up*



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A447c Almeida, Rogério de. Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema. / Rogério de Almeida. São Paulo: FEUSP, 2024. 190 p.

ISBN: 978-65-87047-70-6 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047706

1. Cinema e educação. 2. Arte-educação. 3. Imaginário. 4. Estética.
5. Filosofia da educação. I. Almeida, Rogério de. II. Título.

CDD 22^a ed. 37.01

Ficha elaborada por: **José Aginaldo da Silva** – CRB8a: 7532

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdfe@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP

SUMÁRIO

prefácio	7
Cesar Zamberlan	
antes de começar	10
parte I – cinema e educação	17
capítulo 1	18
os fundamentos do cinema	
capítulo 2	65
os fundamentos educativos do cinema	
parte II – imaginários contemporâneos	97
capítulo 3	98
imaginários distópicos	
capítulo 4	118
imaginários niilistas	
capítulo 5	150
imaginários afirmativos	
para terminar	175
referências	178

Prefácio

Cesar Zamberlan

Primeiro, o cinema.

Hugo Mauerhofer, em *A psicologia da Experiência Cinematográfica*, texto de 1949, afirma que “quando o homem moderno, particularmente o habitante da cidade, deixa a luz natural do dia ou a luz artificial da noite e entra no cinema, opera-se em sua consciência uma mudança psicológica crucial”. Essa abertura para um mundo novo será definida como “situação cinema”, ou seja, “o isolamento mais completo possível do mundo exterior e de suas fontes de perturbação visual e auditiva” que configuram, quanto mais preservadas forem essas condições, a fuga voluntária da realidade cotidiana, com uma sensação alterada de tempo e espaço e entrega do espectador, anônimo, à ação que se desenrola na tela. Palavras de Mauerhofer.

O tempo e os novos dispositivos mudaram e mudam essa experiência, mas da situação cinema, descrita por Mauerhofer, às situações mais instáveis, com a realidade cotidiana berrando e interrompendo um filme visto numa tela doméstica, não há como negar o quanto o ser humano ainda é atingido pelo cinema e como essas luzes afetam e moldam nosso estar no mundo.

Em relação ao espectador, vale lembrar a definição que André Bazin, numa crítica ao filme *Suspeita*, no *L'Écran Français* de 1946, dá ao cinema de Hitchcock: “Hitchcock consegue até a última imagem fazer-nos caminhar sobre uma corda estendida sobre um abismo, empurrando-nos ligeiramente ora para a esquerda, ora para a direita, para nos segurar todas as vezes no exato momento em que acreditávamos cair”.

Ainda que nas duas citações estejam associados ao cinema e ao espectador termos como fuga, abismo e queda, parece-me oportuno pensar estes termos também à luz mais radiante e sob o movimento – cinema em sua essência – do pensamento de Michel Mourlet, quando trata da relação cinema e espectador para pensar a *mise-en-scène*, ou a “realidade” posta aos nossos olhos.

Diz Mourlet, no artigo *Sobre uma arte ignorada*, Cahier du Cinema, agosto de 1959: “Porque o cinema é um olhar que se substitui ao nosso para nos dar um mundo em acordo com nossos desejos, ele nos colocará sobre rostos, corpos radiantes ou feridos, mas sempre belos, dessa glória ou desse fracasso que testemunham uma mesma nobreza original, de uma raça eleita que, com embriaguez, reconhecemos nossa, último avanço da vida rumo a deus”.

Mas em que medida é possível essa substituição, esse deslocamento? Como saímos, impunes, dessa situação de fuga, embriagada, da realidade cotidiana? A que mundo voltamos quando o filme acaba? E quem é agora este espectador que retorna? Ou, pensando em Hitchcock, como será o nosso mundo depois de visto o abismo e ter quase caído nele? Quem é esse deus que nos segura nesse avanço da vida/filme?

A todas estas perguntas, sem respostas óbvias, é que se dirige este livro que, inteligentemente, as multiplica, numa engenhosa montagem de saberes vindos de outras artes, ao sabor da filosofia e pensando, como fim, na educação e no nosso processo formativo, alunos que somos o tempo todo.

Não se trata, como logo ficará claro, do filme em sala de aula, ou da aula matando o filme e o filme matando a aula, mas de uma relação mais essencial, da vida com vários filmes, unidos num fluxo nada claro, numa torrente/movimento de imagens e em projeções de mão dupla: nós e a imagem, a tela e a vida, a caverna e o imaginário.

Por fim, o cinema.

Em *Branca de Neve* (2000), filme do diretor português João César Monteiro, temos umas das relações mais generosas de um filme com o seu espectador. João Cesar Monteiro adapta para as telas o texto *Schneewitchen*, de Robert Walser, no qual o escritor suíço retoma a história da Branca de Neve dos irmãos Grimm, mas corroendo aspectos do conto original para discutir os dilemas existenciais da personagem e a crueldade humana.

O filme tem 75 minutos e o cineasta português mantém a tela escura, sem imagem, praticamente durante todo filme, usando como elemento narrativo apenas a narração e os diálogos entre as personagens. As poucas imagens que surgem na tela mostram ou ruínas ou um céu azul. O espectador surpreso diante da tela, quase que sempre às escuras, precisa, portanto, se entregar ao jogo, elaborar na sua cabeça o filme que não é projetado – pelo menos, no sentido convencional –, para dar completude à experiência. Esse funcionamento do espectador como projetor das imagens na tela/cérebro, no entanto, é interrompido de tempos em tempos quando uma imagem aparece e o cineasta reassume, mesmo que precariamente, o seu papel.

A ausência, a negação da imagem una, além de ser representativa no contexto da adaptação, no seu casamento com a proposta de Walser; bem como o papel generoso dado ao espectador, cada qual a seu modo tornado um diretor, preenchendo as lacunas do filme, nessa experiência radical que lê o *Lector in fabula* de Umberto Eco, ajudam a pensar a proposta do livro de Rogério de Almeida.

O filme só se forma a partir da adesão voluntária do espectador, a partir da sua escolha; e, formado, o filme, por sua vez, evanesce. Evanesce para formar um outro: um outro filme e um outro ser. Aquele que tendo visto o filme já é – espera-se – estranho ao que entrou pela tela virgem do filme. O filme visto também estranho ao filme virgem ao olhar. E nessa operação sucessiva de olhares a novos filmes, dada por diferentes contextos, fundamentos e processos, o cinema, como bem diz o autor desse livro, intensifica a vida.

Na pior das hipóteses, digo eu, para aprovar o sentido trágico da vida, e nos (des)educar, temos os filmes.

Cesar Zamberlan

Pesquisador das relações entre literatura e cinema

antes de começar

A palavra é metade de quem a pronuncia e metade de quem a escuta.

Michel de Montaigne

O termo cinema é polissêmico, designa muitas coisas, um pouco como o termo literatura, que se relaciona tanto à arte de escrever poemas, contos e romances quanto, num sentido mais vasto, a um conjunto de obras de uma dada área do saber. Cinema pode designar o espaço físico onde se projetam filmes, o conjunto de trabalhadores que desempenham funções na produção de filmes, ou ainda a arte de realizar filmes, logo um conjunto de filmes (o cinema de Hitchcock, isto é, seus filmes) ou uma arte poética (o cinema de Hitchcock, ou seja, os procedimentos estilísticos empregados pelo cineasta). Neste livro, o uso do termo cinema não foge dessa abrangência, designando por vezes a arte de produzir filmes, em outras um conjunto de filmes, às vezes os procedimentos estilísticos, enfim, o contexto elucidará o sentido ou, se for conveniente, manterá a ambivalência.

O cinema é tratado aqui, portanto, como arte e também os produtos dessa arte, um conjunto de filmes. Nesse sentido, não difere dos usos que fazemos do termo literatura, quando queremos designar a arte literária, mas também um conjunto de romances, por exemplo, ou mesmo do termo pintura, que se refere tanto à arte de

pintar quadros, para seguir a analogia, quanto a um conjunto de quadros. A pintura de Van Gogh. Por vezes, trataremos de filmes e aludiremos à narrativa ou à ficção ou ainda à imagem e, conquanto estejamos tratando efetivamente do cinema, muitas reflexões e observações poderiam ser aplicadas a outras artes, pois considero o cinema, com todas as particularidades que o caracterizam, como uma arte de contar histórias, ainda que se valha de imagens, como a fotografia ou a pintura (composição), e de diálogos e encenação, como o teatro. Não cairemos, no entanto, na tentação de dizer, ainda mais quando nos lembramos de seus atributos sonoros, que é uma arte que reúne outras artes (teatro, literatura, música, pintura...). O cinema é uma arte com características e procedimentos próprios, dependente de dispositivos mecânicos, analógicos, digitais, portanto de uma mediação própria da modernidade, do uso tecnológico da eletricidade, do domínio de procedimentos químicos, enfim, uma arte de seu tempo. Isto posto, o diálogo com outras artes é sempre bem-vindo, já que, quando usamos o termo cinema aqui, nos referimos a uma arte e, inevitavelmente, ao que eventualmente as artes possam ter em comum, como figurar uma realidade.

O outro termo em questão neste livro – educação – é ainda mais complexo. A educação é um campo vasto, multidisciplinar, às vezes também inter ou mesmo transdisciplinar, no qual se interpõem fundamentos, metodologias, políticas, envolvendo discussões sobre currículo, linguagens, psicologia, filosofia, sociologia, artes, políticas públicas, financiamento etc. Ainda assim, é muito comum a associação quase imediata entre educação e escola, como se todas as teorias e pensamentos provenientes da educação tivessem como ponto de convergência a escola.

A escola como conhecemos é uma instituição recente da modernidade, surge na Europa subordinada ao Estado, por isso é gratuita e laica, e se torna gradativamente obrigatória, embora também seja um direito de todo cidadão, já que a escolaridade passará a influir nas estratificações sociais. Assim, por exemplo, as famílias abastadas do Brasil do século XIX enviavam seus filhos para uma graduação, normalmente em Direito, no exterior. Voltavam doutor. E, mesmo sem exercer a profissão, ostentavam o título diferenciador. Não é de se estranhar, portanto, que no século XX, principalmente em seu início, proliferassem no Brasil Faculdades de Direito.

Contudo, à medida em que a atuação profissional se torna cada vez mais dependente da formação, a escola alinha-se ao mercado, não tanto em termos de

currículo, mas sobretudo de mentalidade. A escola deve formar cidadãos para o trabalho e a continuidade nos estudos, daí emular, nos seus primórdios, as linhas de montagem das fábricas, que requeriam disciplina comportamental e ações repetitivas. Decorar era um simulacro intelectual da ação de apertar parafusos. A escola atual, embora pouco tenha mudado em seu formato, investe, no entanto, em outra mentalidade, herdada dos pilares do neoliberalismo, cujo mantra contemporâneo é o empreendedorismo. De todo modo, com o declínio da industrialização, habilidades e competências passaram a dominar o imaginário escolar. Não mais apertar parafusos, mas ter habilidades (de cálculo, escrita etc.) para exercer as mais diversas profissões do mercado, muitas das quais ligadas à administração, serviço e comércio.

Desse modo, a escola exerce uma função educativa, não somente na “transmissão” de conhecimentos, mas também de “formação” de mentalidades, de imaginários, inculcando a ideia de que a destinação da vida é o trabalho. Entretanto, embora a escola seja a instituição oficial responsável pela formação educacional, há outras instâncias de educação das mentalidades. O imaginário do consumo, com itens de luxo que vão de tênis a carrões, passando por assessórios cujo valor é mensurado pela capacidade de suscitar admiração e inveja, por exemplo, trabalha incessantemente para despertar o desejo de consumir, enquanto imaginários de valorização da sensibilidade, da transformação social, da resistência, do reconhecimento da diversidade e dos saberes tradicionais, de preservação do meio ambiente e dos ecossistemas se contrapõem e tensionam o instituído.

Como pesquisador, meu interesse na educação é justamente por essa dimensão que envolve o imaginário, a cultura, as artes e, mais especificamente, o cinema, cuja abordagem transita entre a filosofia e a arte-educação, entre a hermenêutica e os processos formativos, o que requer que se considere a participação ativa do espectador. De fato, um filme jamais se realiza sem o olhar do espectador. Parafraseando Montaigne, a imagem é metade de quem a filma e metade de quem a assiste. Portanto, a educação do olhar é uma dimensão fundamental da relação entre cinema e educação.

O cinema, como manifestação artística e cultural, diversa e polimorfa, é um importante vetor de assimilação, formação e circulação de imaginários, os quais contribuem para a (trans)formação de mentalidades e atitudes, modos de vida e compreensão da realidade. Desse modo, embora não trate especificamente dos usos

de filmes na sala de aula, acredito que a perspectiva educativa do cinema tratada aqui contribua para abordagens inovadoras no interior da escola, menos para reforçar os imaginários vigentes e mais para questioná-los, tensioná-los e, quiçá, transformá-los, pois o cinema, enquanto imaginário, exerce uma *pressão pedagógica* sobre as imagens de mundo, confluindo para dadas interpretações da realidade.

Não há, portanto, apreensão direta da realidade para a condição humana. Todo conhecimento que produzimos é uma construção – lógica, discursiva, matemática, científica, simbólica etc. – que não pode prescindir da linguagem e da relação entre quem a formula e quem a recebe. Dentre essas construções de conhecimento, interessa aqui o modo – cognitivo, sensível, estético, simbólico etc. – com o qual o cinema (con)figura o mundo, o modo como o cinema, enquanto narrativa de ficção, dialoga com o real e produz (ou contribui para a produção de) imaginários sobre a contemporaneidade.

Minha tese, portanto, é que o cinema opera uma mediação simbólica, figurativa, estética, sensível e cognitiva com o mundo concreto, constituindo-se como uma forma de conhecimento do real, uma via de acesso às categorias inteligíveis, sensíveis e imaginárias da vida contemporânea. Desse modo, o cinema é uma forma de conhecimento, o que justifica o estudo sobre o saber que ele possibilita, o modo como se constitui esse saber e como somos afetados e educados por ele.

Este livro é sobre isso, sobre essa dimensão educativa do cinema. Sua elaboração remete há mais de 15 anos de pesquisa, com apoio de importantes agências de fomento, a quem agradeço, como FAPESP (modalidade auxílio regular), CNPq (bolsa produtividade) e CAPES (Programa Novos Talentos)¹ e parcerias internacionais, nomeadamente com a Universidade do Minho (Portugal)², o que resultou em numerosas publicações, muitas das quais foram revisitadas para compor este livro³. Remete também à disciplina de

1 De 2011 a 2014, por meio do Programa Novos Talentos, criamos, eu e o Prof. Marcos Ferreira-Santos, o Cineclubes Lab_Arte, com exibições mensais de filme e debates com convidados, o que resultou na publicação dos livros: O cinema como itinerário de formação; Cinema e contemporaneidade; O cinema e as possibilidades do real, publicados pela Képos.

2 A coleção Mitos da Pós-Modernidade, um conjunto de 4 livros organizados por Alberto Filipe Araújo, por mim e por Marcos Beccari, pode ser acessada em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portalde-livrosUSP/catalog/series/mitos>

3 Mais especificamente os artigos Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas (2017); Cinema, educação e imaginários contemporâneos: estudos hermenêuticos sobre distopia, niilismo e afirmação nos filmes O som ao redor, O cavalo de Turim e Sono de inverno (2018). Impotência, Ressentimento e

pós-graduação do programa de educação da FEUSP *Fundamentos Educativos do Cinema: hermenêutica e contemporaneidade* e à disciplina optativa da graduação *Cinema e Educação: pressão pedagógica e imaginários contemporâneos*. Agradeço às alunas e alunos que cursaram essas disciplinas e contribuíram para a maturação da perspectiva aqui adotada, e especialmente ao Prof. Dr. Cesar Zamberlan, pela amizade e parceria, pelas indicações, orientações, e pelas conversas acompanhadas de charutos... As aulas de pós-graduação que ministramos juntos para a primeira turma da disciplina foram fundamentais para a constituição de uma dinâmica interativa com as/os estudantes e um método de aula pautado pelo estudo hermenêutico de filmes.

Por fim, agradeço a todas e todos coordenadoras/es de núcleo do Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura) – são 20 anos de história! – e ao Cineclube Lab_Arte Imaginários Alugados – agora Cineclube Café –, à Christiane Matos, Christiane Pereira Souza e Sarah Helena Schissato, por levar esse sonho adiante, e ao Paulo Kuchembuck, pela ajuda em torná-lo realidade. Agradeço também aos numerosos parceiros de pesquisa que publicaram comigo, como o próprio Cesar Zamberlan, mas também Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, Marcos Ferreira-Santos, Alberto Filipe Araújo, Marcos Beccari, Celso Luiz Prudente, Kabengele Munanga, Sabrina da Paixão Bresio, Luiz Antonio Callegari Coppi, Juliana Michelli Oliveira, Júlio César Boaro, Christiane Pereira Souza, Elni Elisa Willms, Caio Chung Micca, Livia Bombana, Fabiana Tavolaro Maiorino, Fábio Takao Masuda, Christian Hugo Pelegrini, Tito Pérez, Mercedes Rodriguez, Patricia Pérez Morales, entre outros.

Espero que este livro contribua para os estudos sobre Cinema e Educação e, de algum modo, possa chegar também às escolas, não como um guia de como trabalhar com filmes em sala de aula, mas para uma desejável transformação da escola, para que seja um espaço de cultivo da imaginação e da sensibilidade, da experiência (primordialmente estética) e do conhecimento.

Quanto à estrutura, o livro articula-se em duas partes. A primeira – cinema e educação – traz os fundamentos do cinema (capítulo 1) e os fundamentos educativos do cinema (capítulo 2), abordando como o cinema se constitui como linguagem, narração,

Incredulidade: o niilismo no Cinema e na Educação (2022); Filosofia trágica e pedagogia da escolha: imaginários cinematográficos sobre a afirmação da vida (2023); além do capítulo de livro *Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo* (2017).

imersão e espectralidade, para então aprofundar seus aspectos propriamente educativos, o que envolve os fundamentos cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. A segunda parte – imaginários contemporâneos – apresenta três estudos hermenêuticos sobre a distopia, o niilismo e a afirmação trágica, como vetores que possibilitam compreender filosoficamente o contemporâneo por meio do cinema.

Dessa forma, este livro se destina a pesquisadores do cinema e da educação, da filosofia da educação, a professores de artes, literatura, história, geografia e áreas afins, a estudantes de pedagogia e das demais licenciaturas, além de um público mais geral, interessado nas potencialidades do cinema para a compreensão da realidade contemporânea.

Encerro esta introdução com um poema que escrevi para figurar no curta-metragem *Desta vez Ulisses não sairá de casa* (2020)⁴, dirigido por mim e exibido internacionalmente em festivais de cinema. É um exercício desprezioso de imaginar como seria viver em um filme.

Cinema

Arte de desastres
Fábrica de fábulas
O cinema jamais foi moderno
Atado à arte do trágico
Aspira ao mito
Ao inaudito
Ao que não foi escrito
O cinema não existe
O cinema não existe ainda

Existisse o cinema
Seríamos múltiplos
Plurais
Seríamos heróis
Palhaços, vampiros,

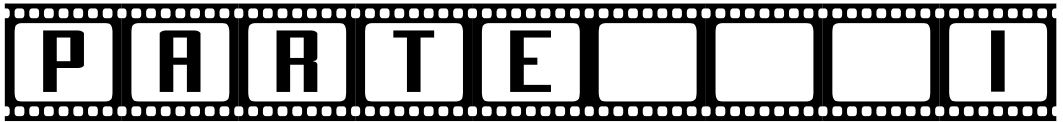
4 <https://www.youtube.com/watch?v=CTKE99fOr8A>

Vilões
Cowboys, prostitutas,
Formas fajutas
De sonho
Existisse o cinema
Seríamos intensos.

O cinema que existe
É o cinema do engano
Entre distraído e triste
Atiça traição, medo e perversão
A câmera em riste
Insiste no close do rosto,
O riso fácil
O dorso belo da loira
Espelho e janela
A ilusão rasga a tela
E habita o instante.

Existíssemos no cinema
Seríamos outros na vida
Menos comuns
Triviais
Mínimos nas maneiras
Do cotidiano
Seríamos como do outro lado
Do pano
Mistura de fantasia e pose
Alegria e uma boa dose
De frases feitas
Como quem espreita
O momento de se apagar.

Não existisse a vida
Viveríamos num filme.



CINEMA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

os fundamentos do cinema

Os potenciais da ficção, da contrafactualidade, de uma futuridade incerta caracterizam profundamente as origens e a natureza da linguagem. Eles a diferenciam ontologicamente dos diversos sistemas de signos disponíveis no mundo animal, determinam a maneira peculiar e geralmente ambígua da consciência humana e tornam criativas as relações desta consciência com a “realidade”. Com a linguagem, boa parte da qual é voltada para dentro de nossas próprias pessoas, rejeitamos a inevitabilidade empírica do mundo.

George Steiner

A dificuldade das definições

Um dos problemas que está no cerne da definição das artes – o que implica a definição de cinema – é que os conceitos que buscam abarcá-las são, mais cedo ou mais tarde, desafiados pelo surgimento de obras que escapam ao conjunto circunscrito por eles. Embora os conceitos não sejam propriamente necessários para a realização das artes, ou mesmo para sua apreciação, são fundamentais para o pensamento, para a reflexão e teorização da experiência estética, principalmente para a filosofia, cujo *modus operandi* é, ao menos para Deleuze e Guattari (1992), a criação de conceitos. E deve ser

também para a educação, ou ao menos deveria ser, se esta se ocupa das sensibilidades e dos modos sensíveis de compreensão do mundo. Portanto, o que está em jogo na busca das definições é como pensar a experiência com as artes, como prolongar essa experiência por meio de sua compreensão.

Quando examinamos o conjunto das definições propostas para as obras de arte, nenhum conceito parece satisfazer, ou por serem muito abrangentes ou por serem muito restritivos, ou por serem essencialistas ou meramente funcionais. Mas a dificuldade em questão não se resume somente às artes. A própria filosofia tem dificuldade em se definir e certamente não são poucos os filósofos que se opõem à definição proposta por Deleuze e Guattari. Parece haver, portanto, um limite de alcance do pensamento lógico em sua tarefa de apresentar enunciados que satisfaçam as condições necessárias e suficientes para definir aquilo a que se propõem.

Isso não significa que abdicaremos de estudar as obras de arte pela dificuldade de defini-las, ou que renunciaremos às definições, ainda que insuficientes, provisórias ou mesmo conflitantes, já que a hermenêutica pode colocar em questão justamente o alargamento da compreensão pelo reconhecimento da pluralidade de perspectivas de compreensão (Ricoeur, 1969). A estratégia adotada é, a partir do impasse entre as definições, mobilizar os elementos funcionais que estão em jogo na relação com a obra de arte, tendo em vista que artista e apreciador são coautores desse processo, ainda que desempenhem papéis distintos. Isso significa que a definição da obra de arte atrela-se ao contexto em que se insere e sobre o qual intervém, daí a necessidade do reconhecimento de que o que está em jogo são perspectivas. Segundo Nietzsche (1998, p. 109), “*existe apenas uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo*”, o que enseja a busca por olhares díspares para maior “objetividade” do conceito.

Desse modo, as reiteradas críticas às definições tradicionais de arte – miméticas, expressionistas e formalistas – parecem esquecer que em seus contextos enunciativos respondiam, mais ou menos adequadamente, a um certo programa a que visavam. A teoria da imitação, por exemplo, serviu para que Aristóteles abstraísse da tragédia grega sua finalidade de educar as emoções por meio da catarse. Na visão de Nietzsche (1999, p. 132), entretanto, para além dos fenômenos médicos e morais da tragédia, havia outro, que chama de “jogo estético”, e que nada tem a ver com o julgamento crítico e abstrato das obras de arte. O “ouvinte estético” da tragédia grega vivenciava o mito, “a imagem concentrada do mundo” (Nietzsche, 1999, p. 132).

De modo análogo, quando as definições expressionistas reduzem a arte à expressão das emoções e defendem a emoção estética, ou quando os formalistas buscam o significado na própria forma, não estão propriamente errados quanto ao programa a que visavam, já que a expressão da emoção serve muito bem à estética romântica, do mesmo modo que a forma explica bem a arte abstrata, o impressionismo e o cubismo da virada do século XIX para o XX.

Quanto às definições mais contemporâneas, parecem repetir o mesmo padrão: conseguem ajustar o conceito a dado conjunto de obras de arte, mas não a todas, de modo que os contraexemplos terminam por frustrar o intento. Adilson Koslowski (2013, p. 5-7) enumera diversas dessas definições, como é o caso, por exemplo, da teoria institucional de Dickie, que subordina a arte ao julgamento das pessoas que atuam em nome de uma determinada instituição social; da teoria histórico-intencional de Jerrold Levinson, pautada pelas intenções do artista de que sua obra, seja ela qual for, seja vista como obra de arte; Berys Gaut defende a teoria do agrupamento do conceito de arte, com uma lista de dez propriedades definitórias do que é arte ou não. Todas essas abordagens receberam diversas críticas e contraexemplos que mostraram suas insuficiências. Não é difícil imaginar que, diante de tanta dificuldade, surgisse quem desistisse do problema, como Warburton, que prefere tratar de obras particulares, ou mesmo Nelson Goodman, que desloca a questão para “quando há arte?” (Koslowski, 2013, p. 7).

A mesma dificuldade reside quanto ao cinema, ao menos desde que Ricciotto Canudo inventou de agregá-lo ao conjunto das artes (arquitetura, escultura, pintura, música, poesia e dança) como a sétima arte, o que só ocorreu em 1923. Não que seja difícil saber o que seja cinema, a dificuldade está na definição da experiência que ele propicia. Um dicionário como o Houaiss define cinema como “o conjunto de princípios, processos e técnicas utilizados para captar e projetar numa tela imagens estáticas sequenciais (fotogramas) obtidas com uma câmera especial, dando impressão ao espectador de estarem em movimento”, mas também a “realização de obras cujo suporte físico é o filme de cinema e cujo objeto é a expressão artística da subjetividade humana, ou a criação de material documental, educacional ou de entretenimento, na forma de produtos de cunho semicomercial ou fundamentalmente comercial”. O cinema pode ser definido também pelo conjunto das atividades relacionadas com a produção de filmes, ou mesmo como o local físico onde são projetados. Também o termo *filme*, como o

vocábulo *cinema*, é polissêmico, indicando inicialmente a película onde se gravavam as imagens, e depois, por extensão, a obra editada e exibida. No entanto, desde 2011, embora a era digital no cinema tenha se iniciado uma década antes, não se fabricam mais câmeras de cinema que utilizam *film*. Nem por isso, dadas as conotações consagradas, o termo deixará de definir uma obra cinematográfica.

Se não há grandes dificuldades em se definir o cinema como dispositivo – o qual envolve processos, técnicas e profissionais que engendram um produto audiovisual a ser apreciado por espectadores –, a definição se torna complexa quando envolve o conjunto das obras cinematográficas e a espectadorialidade. Um filme, materialmente considerado, nada mais é que uma película que porta imagens, a luz grafada (ou a partir deste século, um conjunto ordenado de dados armazenados em memória digital). Está para a pintura como a tela e as tintas. Mas o que de fato interessa é a articulação dessas imagens em movimento – caráter abstrato –, o modo como produzem sentido, exatamente da mesma forma como, numa pintura, se observa o tema, a figura, o motivo. E, assim como na pintura, em que se avalia a palheta de cores, a textura e as pinceladas, entre outros aspectos, também no cinema importa a fotografia, o *mise-en-scène*, a montagem e assim por diante.

Em outras palavras, o cinema envolve produção de sentidos (caráter abstrato), os quais são obtidos por meio da materialidade das imagens e, sobretudo, das relações entre essas imagens, com todos os elementos necessários para produzi-las, desde os profissionais envolvidos na produção de um filme até a própria materialidade dos objetos, lugares etc.

Entretanto, conquanto o cinema envolva todas essas etapas, interessa-nos, aqui, a experiência de assistir a filmes, experiência que envolve a compreensão dos sentidos (ou de sua ausência), os efeitos estéticos (sensações, emoções etc.), as operações cognitivas para construção da história narrada (quando é o caso) e a reflexão sobre essa experiência. É nessa atividade, ou nessa espectadorialidade, que reside a dificuldade de definir cinema. Porque, se de um lado é uma máquina de contar histórias, de outro é uma arte de desconstruir narrativas, de escandi-las ou acelerá-las no tempo. Se de um lado é um processo de visualidade, uma educação ou pedagogia do olhar que ensina modos de ver, de outro é uma tática de desaprendizagem das imagens naturalizadas, ou seja, uma mostraçãõ do que do que não se vê.

Cineastas como Luiz Buñuel e David Lynch ou filósofos como Clément Rosset associam o cinema ao sonho acordado. É como um devaneio. Merleau-Ponty observa sua potência psicológica de nos colocar em estado poético, Morin aposta num cinema como mundo de identificação-projeção onde habita o homem imaginário, e Gilbert Durand o compreende como a mitologia do século XX. Para Deleuze ou Julio Cabrera, o cinema pensa, já Badiou o considera como criador de ideias. As definições poderiam se multiplicar. Se enveredássemos então pelas teorias do cinema – Balázs, Bazin, Aumont, Metz, Bordwell etc. – as perspectivas e definições se multiplicariam ainda mais. E a pergunta a ser feita é onde chegaríamos com uma conceituação que se pretendesse única, abrangente e universal; ao fim das teorias e dos estudos sobre as artes e o(s) cinema(s)?

Uma alternativa ao problema das definições é admitir que o pensamento lógico-racional não pode ser, ao menos em matéria de arte e cinema, prescritivo, e que seu afã de estabilizar conceitos e teorias pode muito bem ser moderado por uma perspectiva pluralista, em que se procura trabalhar com definições de arte e de cinema de acordo com as estratégias argumentativas. Abre-se mão do intento de se buscar a definição definitiva, de resto impossível – é o que a história da filosofia e da arte permitem inferir –, para se trabalhar com as noções estrategicamente mais adequadas para determinados intentos de estudo.

Nessa perspectiva, consideramos haver, quando trazemos a arte, o cinema e a estética para o campo da educação, duas grandes concepções (ou meta-teorias) norteadoras do papel da arte numa educação de sensibilidade: a primeira, de matriz racionalista-iluminista-idealista, que alinhava a arte com os demais procedimentos críticos e metodológicos de estabilização de enunciados e a quer com uma função cognitiva, moralizadora ou catártica, portanto como modo de explicação ou representação do mundo, como modelo de valoração dos costumes ou meio de alívio das tensões pela descarga emocional; a segunda, de matriz hermenêutica-simbólica-trágica, que considera a arte como forma simbólica (Cassirer, 1994), expressão de imaginários (Durand, 1997), com função de pluralização das perspectivas (Nietzsche, 1998), desestabilização de sentidos (Favaretto, 2011) e educação da sensibilidade (Ferreira-Santos; Almeida, 2020; Duarte Junior, 2004; Pillotto, 2007), portanto, em estreita relação com a experiência e a vida.

Transcrição

É nesta última perspectiva metateórica, de matriz hermenêutica-simbólica-trágica, que se insere a noção de transcrição. E aqui opto pelo termo *noção*, por entender que é mais abrangente, aberto e provisório, menos restritivo que *definição*, menos peremptório que *conceito*. A transcrição é compreendida como um processo dinâmico que envolve elementos presentes no engendramento, na elaboração de uma obra de arte e em sua recepção pelos apreciadores, que operam como coautores dos sentidos das obras. Quanto menos desdobramentos perspectivos uma obra gera, tanto menor seu interesse para a formação, porque ela teria menor potencial de desestabilização de enunciados, tendendo a se reduzir a uma mera ilustração de um discurso qualquer.

Como as obras de arte mobilizam imaginários (Durand, 1997), suas operações, capitaneadas pela faculdade da imaginação, agem diretamente nas sensações, isto é, na vida psíquica de quem as aprecia, já que “muito longe de ser faculdade de ‘formar’ imagens, a imaginação é potência dinâmica que ‘deforma’ as cópias pragmáticas oferecidas pela percepção” (Bachelard, 2004, p. 5). É por isso que convém menos tratar as obras como criação – humano como símile do deus criador –, em que algo passa a existir *ab ovo*, do que como *transcrição*, em que os elementos existentes, transcriados pela intencionalidade humana (imaginação, razão, emoção etc.), são *deformados* e *reformados* pelas sensações.

A base, portanto, de toda obra são as sensações, como resultado complexo das interações perceptivas, afetivas, cognitivas etc., que fornecem a matéria-prima a ser transformada pela imaginação em obras de arte. E se a percepção, os afetos, os saberes, enfim, as sensações, são a matéria-prima da imaginação, e a própria imaginação o processo dinâmico que as transforma, então o fundamento das obras não pode derivar da razão (funcionalidade, utilidade ou finalidade), mas da dimensão estética. Isso não quer dizer que as obras não tenham funcionalidade, utilidade, finalidade ou que a razão não opere no engendramento das artes. Não se trata de isolar ou proscrever a razão, mas de compreendê-la em consonância com a imaginação, já que sem o conluio dessas tendências dificilmente haveria o impulso criador.

É nesse contexto que nos cabe indagar se efetivamente é possível a criação. O que os artistas concebem, suas realizações, pode ser chamado efetivamente de criação,

no sentido de trazer à existência algo que, sob qualquer outra forma, jamais existiu? Clément Rosset (1989a, p. 183) afirma que não, sendo toda criação impossível, “se se entende por criação uma modificação trazida ao estatuto do que existe”, e isso porque não podemos modificar o acaso. O artista, então, celebra o que existe acrescentando mais acaso ao acaso, essa é a única criação possível, experimentar esteticamente o acaso do mundo por meio da “aceitação sem reticências do acaso ambiente, e acolhimento benevolente do acaso de seus próprios achados” (Rosset, 1989a, p. 186). A criação contribui com o acaso do que existe acrescentando “arranjos imprevistos – ainda que em última instância previsível – ao jogo sem regras da existência” (Rosset, 1989a, p. 186). Mais do que expressar uma faculdade “criadora”, a criação estética apresenta-se como “a expressão de um *gosto*” (p. 183):

Esse “gosto”, pelo qual a filosofia trágica designa simultaneamente o que é chamado ora talento, ora gênio, ora potência criadora ou capacidade produtiva, não significa uma aptidão em transcender o acaso em criações que escapariam ao acaso, mas uma arte (originalmente sofisticada) de discernir, no acaso dos encontros, aqueles que dentre eles são agradáveis: arte, não de “criação”, mas de *antecipação* (prever, por experiência e delicadeza, os bons encontros) e de *retenção* (saber “reter” sua obra num desses bons encontros, o que significa que se pode apreender no voo o momento oportuno). (Rosset, 1989a, p. 183).

A obra é um processo de organização, de corte, retoque e montagem, que estabiliza determinado arranjo de elementos por meio de certas escolhas estéticas, mais ou menos intencionais; que se vale das sensações (ideias, emoções, impressões etc.); que expressa um gosto e se abre à prova de outros gostos.

Se a arte não pode criar, no sentido estrito do termo, por outro lado pode expressar os gostos que experimentamos continuamente no trato com as coisas do mundo. Por mais estranha, dolorosa ou complexa que seja a experiência com o real, sua transcrição em arte pode provisionar prazer, injetar mais intensidade ao modo como experimentamos a vida. Admitida essa perspectiva, que se ancora na filosofia trágica de Nietzsche e Rosset, admite-se que a arte não está restrita aos objetos, mas ligada à vida:

A vida como obra de arte inscreve-se como sua afirmação, como *amor fati*, ou seja, amor pelo destino, não como futuro preestabelecido, mas como o sentido que dou à minha história, somatória das escolhas que faço com o fortuito da existência. Daí a necessidade de uma *pedagogia da escolha*, que restabeleça a faculdade criativa na própria inscrição da arte de viver. (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 153).

O termo *transcrição* vicejou no campo linguístico e definiu um modo de traduzir obras poéticas que demandam recriações em outra língua. No campo da tradução, podemos entender a transcrição como uma “transposição criativa” (Jakobson *apud* Campos, 1969, p. 110), já que não se trata da reconstituição da mensagem, mas “do sistema de signos em que está incorporada esta mensagem, da *informação estética*, não da informação meramente semântica” (Campos, 1969, p. 100). A tradução não se restringe, entretanto, a meros processos de câmbio linguístico, e acrescentaríamos também à recriação estética interlínguas, embora funcionem como modelo analógico para a compreensão do próprio termo *compreensão*. Isso significa que a compreensão de um texto, de uma situação, de uma época, intenção ou mesmo gesto é um ato de *tradução*. George Steiner (2005, p. 53) explica esse ato recorrendo ao termo francês *interprète*: “Um ator é *interprète* de Racine; um pianista dá *une interprétation* a uma sonata de Beethoven. Por meio do envolvimento de sua própria identidade, um crítico torna-se *un interprète* de (alguém que dá vida a) Montaigne ou Mallarmé”.

Para Steiner (2005, p. 54), a “tradução diacrônica no interior da própria língua é tão constante, nós a realizamos tão inconscientemente que raramente paramos para observar seja sua complexidade formal, seja o papel decisivo que ela exerce na própria existência da civilização”. Como implicação, temos de reconhecer que a *experiência do passado* é um construto verbal e que a cultura não poderia existir se não fossem os sentidos múltiplos em torno do sentido unificado da palavra. Essa multiplicidade de sentidos dada pela *tradução* impede o silêncio definitivo da cultura, pois é o atrito da vontade de compreender com a *imprecisão* sempre renovada da palavra (do que se compreende dela) que põem em movimento a compreensão. Entretanto, não compreendemos apenas a palavra, isoladamente, mas, como demonstrou Ricoeur (2008), a própria proposição de mundo que essa palavra, urdida em texto, emana. E essa compreensão de mundo, por sua vez, provoca no intérprete a compreensão de si.

Desse modo, o conhecimento é um ato de tradução, não meramente de *passagem* de uma forma a outra, de uma língua a outra, de uma gramática ou de um imaginário, mas sobretudo de transcrição de construtos simbólicos, ou seja, de formas simbólicas como a linguagem, a religião e, no caso em questão, as artes (Cassirer, 1994). Assim, a tradução é um “caso especial do arco de comunicação que cada ato de linguagem bem-sucedido fecha no interior de uma dada língua”. Portanto, a recepção de uma mensagem é um ato de tradução: “*entre línguas ou no interior de uma língua, a comunicação humana é igual à tradução*” (Steiner, 2005, p. 72).

Compreender assemelha-se a traduzir na mesma proporção em que ler um gesto, um texto ou uma imagem implica conferir-lhe sentido. A compreensão decorrente das leituras, das traduções, das transcrições de mundo é um ato de interpretação. Por esta perspectiva, embora as artes possam ser apreciadas de distintas formas, o que une uma obra a quem a aprecia não é a intenção do artista ou o sentido oculto supostamente escondido nela, mas a possibilidade de interpretação, de compreensão, seja da obra, seja do mundo a que ela eventualmente alude, seja do próprio intérprete diante da obra transcrita a lhe exigir transcrição. É o processo descrito poeticamente por Fernando Pessoa (1980, p. 104):

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas da roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.*

O processo é circular: forjamos racionalmente nossa dor, transcriamo-la em obra, para que então seja lida e transcrita em sentimento pelos leitores. E é essa dor traduzida que realimentará o circuito no qual razão e sentimento se retroalimentam na mediação do homem consigo e com os outros:

O poeta não mente sua dor, mas a finge de tal forma que a dor fingida é a que ele mesmo sente. Esse duplo da dor, dor transformada esteticamente em palavras, possibilita a comunicação, por meio da mediação poética, entre o poeta e os leitores. Nessa relação, o leitor sente, não a dor do poeta – nem a primeira, sentida, nem a segunda, seu duplo poético – mas a que ele não tem. [...] O sentido do texto irrompe, então, da relação do leitor com o texto, num complexo jogo de mediação simbólica e experiência estética. (Almeida, 2011, p. 173).

O exame das artes sugere que a relação do homem com o mundo é transcriativa, pois as mediações se dão menos por invenção do que por transformação das experiências, as quais podem assumir sua condição estética. A língua, as linguagens, as artes não se reduzem à comunicação de fatos, à expressão de pensamentos ou ao embelezamento do mundo, dimensões secundárias dos discursos humanos, no entender de George Steiner (2005, p. 494-495), para quem:

Os potenciais da ficção, da contrafactualidade, de uma futuridade incerta caracterizam profundamente as origens e a natureza da linguagem. Eles a diferenciam ontologicamente dos diversos sistemas de signos disponíveis no mundo animal, determinam a maneira peculiar e geralmente ambígua da consciência humana e tornam criativas as relações desta consciência com a “realidade”. Com a linguagem, boa parte da qual é voltada para dentro de nossas próprias pessoas, rejeitamos a inevitabilidade empírica do mundo.

A ficção literária, as artes plásticas, a música ou o cinema são, pois, expressões estéticas dessa mediação simbólica entre a pessoa e o mundo, pela qual o imaginário, tal como o concebeu Gilbert Durand (1988; 1997), realiza sua função de eufemização, que nada mais que é a própria função da imaginação, que opera como fator importante de equilíbrio biopsicossocial. “Negar eticamente o negativo”, que é o que a eufemização

faz, corresponde simbolicamente à “negação do nada, da morte e do tempo” (Durand, 1988, p. 117).

Essa função da imaginação, de eufemização, realiza-se por meio da mediação simbólica. E aqui é importante diferenciar símbolo de signo, já que, enquanto este, em sua arbitrariedade, refere-se a um objeto sensível, a um referente exterior, o símbolo é “signo que remete a um indizível e invisível significado, sendo assim obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação” (Durand, 1988, p. 19). O símbolo busca preencher essa inadequação que irrompe entre a insignificância, irracionalidade, insensibilidade do mundo concreto e os signos significantes, racionais e sensíveis da linguagem. Encarna, portanto, um *sentido*. Embora a mediação operada pelos símbolos entre a linguagem humana e o mundo seja sempre insuficiente em sua pretensão de exatidão, é por outro lado rica na multiplicação de sentidos e possibilidades interpretativas, mantendo em movimento o processo dinâmico que caracteriza as culturas.

Desse modo, é forçoso concluir que leitor/espectador/apreciador é parte constitutiva do processo chamado de transcrição. Não é somente por meio da elaboração de obras que se opera a mediação do mundo, lê-las, compreendê-las, traduzi-las, interpretá-las são atos complexos e – dada a inadequação inerente do símbolo e a imprecisão renovada da língua – transcritivos. Somos, portanto, coautores das obras com as quais interagimos: “leitura e interpretação são, em última análise, ‘tradução’ que dá vida, que empresta vida à obra gelada, morta. Através da ‘tradução’, a minha própria linguagem torna-se uma com a do criador” (Durand, 1998, p. 252).

Essa dimensão transcritiva estabelecida entre as obras e seus apreciadores, de ordem simbólica e imaginária, propicia uma experiência de inflexão estética, que não se limita à contemplação de objetos, mas se espalha pela própria vida e a intensifica.

Estética da experiência

Para Jorge Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2014, p. 18). Primeiro, porque, segundo o autor, estamos soterrados de informações, de conhecimentos;

segundo, porque há um excesso de opinião, somos o tempo todo instados a opinar; terceiro, por falta de tempo:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (Larrosa, 2014, p. 22).

O sujeito da experiência não é, para Larrosa, o sujeito da informação, da opinião, do trabalho ou do saber. O sujeito da experiência é um “território de passagem”, um sujeito “ex-posto”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (Larrosa, 2014, p. 26).

Nessa acepção, o sujeito da experiência é um território de passagem afetado pelas paixões, o que quer dizer que está fora de prumo, fora de si, tensionado pela vida e pela morte, o que possibilita produzir outras formas de saber, o saber da experiência. Para explicar esse saber, Larrosa (2014, p. 31-24) retoma os tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista para resgatar a noção de *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Não se trata de um saber que tende à objetividade ou à verdade, mas de um saber ligado à existência do homem concreto e singular, saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber da experiência revela o sentido ou o sem-sentido de uma existência encarnada, de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser significados do interior, por aquele que os viveu.

Com a ciência moderna, a experiência se converte em experimento e o conhecimento se volta para a leitura do mundo, para a detecção das regularidades a partir das quais se impõem as políticas da verdade, da realidade e do domínio. O

conhecimento deixa de ser *páthei máthos* para se tornar *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas e exteriores aos homens.

A experiência, então, estaria em risco devido aos modos de vida contemporâneos, já que o século XX teria colocado em “funcionamento massivo uma série de dispositivos que tornam impossível a experiência, que falsificam a experiência ou que nos permitem nos desembaraçarmos de toda a experiência” (Larossa, 2014, p. 53). O autor então indaga sobre a pertinência de usar o termo experiência:

Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece, porque é tão impossível ter uma vida própria quanto uma morte própria [...] porque a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece, porque a experiência de nossa língua é que não temos língua, que estamos mudos, porque a experiência de quem somos é não sermos ninguém. (Larossa, 2014, p. 54).

Essa visão desencantada encontra bastante eco entre autores contemporâneos, tais como, entre outros, Agamben (2009, p. 47), que diagnostica a catástrofe da proliferação de dispositivos que estão dessubjetivando os homens: “o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral”. Para Gilles Lipovetsky (1989, p. 13), a sociedade atual “já não possui qualquer imagem gloriosa de si própria ou projeto histórico mobilizador; doravante o vazio nos governa, um vazio sem trágico nem apocalipse”. Zygmunt Bauman (2008, p. 20) também tem uma visão negativa: “A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*; ou antes, sua dissolução no mar de mercadorias”. Alain Finkielkraut (1988, p. 159) é ainda mais enfático: “A barbárie acabou por se apoderar da cultura. [...] E a vida com o pensamento cede suavemente o lugar ao face-a-face terrível e irrisório do fantástico e do zumbi.”

Há, portanto, uma profunda desconfiança em relação à experiência na contemporaneidade, não só estética, mas de toda ordem. E não é de todo inútil especularmos, como fez Nietzsche (2014, p. 17-23), se a fonte desse descontentamento com a realidade já não estaria contida no nascimento do próprio pensamento ocidental,

ou mais especificamente com Sócrates e Platão. Se assim o for, o problema estaria menos na experiência estética que no pensamento lógico-racional, que busca impor as condições para que a experiência possa ser considerada experiência.

Voltando a Larrosa (2014, p. 10), quando escreve que “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão”, não nos caberia supor que tal experiência seja acessível à grande maioria das pessoas comuns? Não passaríamos todos nós em alguns momentos justamente por essas situações? E não seria essa luta pela expressão, esse desejo de cantar, uma experiência estética, uma vontade de transcrição?

Nas palavras de Maturana,

A experiência humana não tem conteúdo. Em nossa experiência, nós não encontramos coisas, objetos ou a natureza como entidades independentes, como nos parece na simplicidade da vida cotidiana. Nós vivemos na experiência, na práxis de viver de seres humanos no fluir de sermos sistemas vivos na linguagem, como algo que acontece em nós e a nós à medida que linguajamos. (Maturana, 2001, p. 154).

Parece-nos inegável que a vida experimentada no mundo moderno não é igual a que se experimentou ao longo da tradição e não há por que imaginar que o seja nas variações contemporâneas. Entretanto, embora a experiência não ocorra mais como supomos que ocorria, nem por isso deixa de ser significativa para os sujeitos da experiência, e sobretudo em sua dimensão cotidiana, agora atravessada pela estética:

*Oferecer à visão diz respeito a toda a criação no cotidiano. Esta não é uma subcultura mensurável de acordo com o referencial do bom gosto burguesista, mas possui uma qualidade intrínseca. A fotografia, como arte de massa, os clubes de pintura, as oficinas literárias, todas as formas do kitsch, do poço confeccionado com pneus aos anões de jardim, tudo isso dá testemunho de uma busca da felicidade a partir da *forma*. (Maffesoli, 2007, p. 187, *grifos no original*).*

Não se trata, então, de colocar a experiência ao lado do excepcional, do excêntrico ou do inenarrável, mas justamente no seio do cotidiano mais banal e repetitivo, ligada à escala humana, à celebração, à narrativa:

Em todos os setores, é a experiência a palavra-chave para explicar a relação que cada um estabelece com o grupo, a natureza, a vida em geral. Experiência que ignora escrúpulos racionais, repousando essencialmente no aspecto nebuloso do afeto, da emoção, da sintonia com o outro. É precisamente por estar a vibração na ordem do dia que convém adotar uma postura intelectual que saiba dar conta dela. [...] Perspectiva hermenêutica que está de acordo, metodologicamente, com o desenvolvimento das histórias de vida e, empiricamente, com o das *homepages* da Internet e outras formas romanescas de autoficção. (Maffesoli, 2007, p. 203-204).

Como constata Favaretto (2011), a ampliação do campo da arte e da estética liquidou o princípio moderno de uma arte compromissada com o novo, com a ruptura: “A prática artística está desterritorializada, para bem e para mal; isto é, para o exercício das singularidades ou para a efetuação da razão comunicativa, quando não para o oportunismo modista” (p. 105). Este deslocamento da arte das obras para uma arte de viver manifesta-se na estetização da vida cotidiana: lugares, cenas, acontecimentos: “Assim, o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações de vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver” (p. 108).

Essa disseminação estética contemporânea requer, paradoxalmente, a desapropriação da própria estética praticada nos moldes modernos. Não mais estética como julgamento, como ciência, disputa de regras para a boa apreciação ou estudo do estado da arte pelo conjunto das obras significativas de uma época ou de seus artistas, mas abertura às proposições de toda ordem, às transcrições coletivas, aos *embelezamentos* gratuitos do mundo. Não se trata de uma hiper-estética como desejo desesperado de camuflar o vazio com a proliferação dos excessos – tese de adoecimento da arte por metástase (Baudrillard, 1997) –, mas de revisar as significações da estética rumo ao dinamismo das transcrições dadas ao acaso pela injeção de aparências na aparência do mundo. Estética que se afirma como intensificação da vida.

Em relação ao cinema, é o que parece acontecer com o cinema expandido (Youngblood, 1970) ou o pós-cinema (Machado, 1997), com a multiplicação de formatos audiovisuais e modos de assistência, ainda mais depois da pandemia de Covid-19, que intensificou o deslocamento de plataformas, da tela do cinema para as telas da TV,

computador, *tablets* e mesmo a telinha do celular. A oferta de filmes por *streaming*, como MUBI, Reserva Imovision, Amazon Prime, Globoplay, Netflix, amplifica o acesso a públicos de perfis diversos. O fato de também produzirem filmes, a serem ou não exibidos em salas de cinema, modifica a lógica consagrada de produção e comercialização, ainda mais quando diminuem a diferença entre filmes e séries, disponibilizados lado a lado no cardápio. O cinema, não mais restrito às salas, está em todos os cantos, multiplicando as experiências.

Linguagem e narração

O projeto do cinematógrafo dos irmãos Lumière não visava engendrar uma máquina de contar histórias. A ambição era registrar imagens em movimento e não criar uma arte. Quando muito, para além da curiosidade dos primeiros espectadores, serviria para registros técnicos, um mero dispositivo científico. Enfim, era uma invenção sem futuro.

O devir do cinema em arte dominante só se tornou possível com sua romancização, isto é, quando se tornou narrativo, valendo-se de aproximações com a literatura e o teatro para constituir sua própria linguagem, a linguagem cinematográfica. Não bastava mostrar ações humanas – um ferreiro trabalhando, pessoas na estação de trem, a saída da fábrica –, era preciso contar histórias, inventar uma nova forma de narrar.

As primeiras experiências nesse sentido eram muito próximas do teatro. Num quadro fixo, personagens agiam como se estivessem em um palco, encenando para a câmera. Não havia ainda nada que se assemelhasse ao que entendemos como linguagem. Como o campo de visão é maior que a tela, não havia nenhum ganho em ver silenciosas imagens em tons de cinza em vez de uma peça de teatro. Era preciso desenvolver uma linguagem específica para o cinema.

Essa linguagem começa a ser desenvolvida com o processo de linearização da história, adaptado da linguagem escrita, como demonstra Arlindo Machado (1997). Uma personagem mostrada em plano aberto a situava num cenário. Um corte para uma tomada em primeiro plano permitia ao espectador ver detalhes da personagem, mostrá-la em ação. Um novo corte podia mostrar o efeito dessa ação. No lugar da imagem

estática e distante, como a do teatro, passamos a ver fragmentos de imagens, signos icônicos que se sucedem, algo análogo à narrativa literária.

Uma breve ilustração: *Um homem caminha na rua, passa as mãos em seus cabelos, de repente para e olha para o outro lado da rua. A vendedora de flores, enquanto arruma um buquê, ergue o rosto e seus olhos se encontram.* Uma frase como essa, transposta para o cinema, pode ser *montada* com fragmentos de imagens. Um plano aberto mostra o homem caminhando. Corte. Em primeiro plano vemos as mãos ajeitando os cabelos. Um novo corte para o plano fechado de seus olhos aguça nossa atenção. Para onde olha? O que ele vê? O corte seguinte para a vendedora de flores nos dá a resposta.

Para nós, espectadores do século XXI, esses fragmentos costurados para narrar uma cena clichê parece-nos natural, mas foi preciso uma sucessão de tentativas para se chegar a isso. Era preciso inventar não apenas uma nova linguagem, mas também desenvolver uma nova psicologia, uma psicanálise do olhar. A questão era entender como vemos imagens, algo diferente do modo como percebemos a realidade concreta. Nesse sentido, as imagens fílmicas se assemelham ao universo onírico, não apenas do sonho que se experimenta enquanto dorme, mas também do sonho acordado, do devaneio.

Entretanto, embora a analogia com as imagens oníricas seja possível, parece-nos incompleta, já que no cinema, via de regra, as imagens estão concatenadas com objetividade, querem dirigir o nosso olhar e nos mostrar elementos que contam uma história. Se estou à mesa de um café e olho para a rua, meu olhar pode passear e, eventualmente, se concentrar em um ponto qualquer, talvez algo interessante que se passa do outro lado da calçada. Num filme, o realizador comanda meu olhar, me diz o que devo ver. Se for preciso, aproximará essa personagem do outro lado da rua e mostrará, em detalhes, o instante exato em que guarda um bilhete entre os seios. Há aqui um índice, um vestígio, um elemento que retornará em algum momento do filme como parte da narrativa.

Seria interessante nos exercitarmos, em partes com a imaginação, em partes com os registros fílmicos do início do século XX, para remontar, uma a uma, as ideias que contribuíram para o desenvolvimento da linguagem cinematográfica. Por exemplo, a montagem paralela, por meio da qual cortes sucessivos relacionam dois espaços diferentes, unidos por uma mesma ação. *Uma casa em chamas, um bombeiro entra pela janela para resgatar a moradora. Corte para o exterior, o bombeiro ajuda a mulher a descer*

as escadas. Essa cena, que nos parece *natural*, não foi montada assim por Porter em *Life of an american fireman* em 1903. Primeiro vemos a cena do interior da casa. O resgate da primeira e da segunda moradoras. Na sequência, vemos a mesma cena do lado de fora, como se voltássemos no tempo. Enfim, o desenvolvimento da linguagem não vem desacompanhado, como dito antes, do desenvolvimento psicológico da percepção das imagens. A solução inicial (mostrar primeiro de dentro e depois de fora) obedecia a lógica espacial, mas não temporal. A montagem paralela obedece a lógica temporal, mas não a espacial. Essa segunda opção funciona melhor, por isso foi consagrada, mas primeiro foi preciso descobrir que nosso olhar se adapta bem com a mudança espacial, compreendendo de imediato que se trata de uma mudança de perspectiva. Com a consolidação dessa linguagem, estaremos aptos também a desenvolver nosso olhar para compreender saltos mais complexos, como as elipses temporais. Nesse sentido, não é de se espantar que chegássemos à famosa cena de *2001: uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrick, quando um osso lançado por um hominídeo é substituído por uma nave espacial. Do passado distante a um futuro incerto no ápice de um corte seco.



A consolidação dessa linguagem se dará, segundo Arlindo Machado (1997), com *Intolerance* (1916) de D.W. Griffith, que antes já havia contribuído para a complexificação da linguagem com *The lonelade operator* (1911), quando muda a posição da câmera no interior de uma mesma cena, e *The birth of a nation* (1915), com cortes no ápice da ação. A continuidade temporal e a homogeneidade do espaço são os pontos centrais da organização da linguagem cinematográfica nesse primeiro momento.

Não importa, para nossos propósitos, avançar na discussão sobre os vários elementos que constituem a linguagem cinematográfica e como ela vai se transformando ao longo do tempo, mesmo porque um aspecto essencial da arte é sua capacidade de inovar e se renovar. Assim, a consolidação da linguagem cinematográfica, longe de ser a cristalização de um *modus operandi* é, antes, uma abertura para sua constante transformação, de modo que o cinema, ao longo do século XX, será *reinventado* diversas vezes e sob diferentes circunstâncias, como ocorre com todas as artes desde que se consolidaram como tal.

Isso não nos impede de trazer alguns poucos exemplos ilustrativos dessa linguagem própria do cinema. A clássica cena da ampliação da fotografia tirada no parque, em *Blow up* (1966) de Michelangelo Antonioni, sugere que há algo de invisível na realidade que só pode ser captado por meio de dispositivos. Não é uma ideia propriamente nova, uma vez que as ciências se valem há séculos de telescópios, microscópios ou, mais recentemente, raios X, ultrassonografia ou ressonância magnética para lidar com imagens que a limitada vista humana não enxerga. Mas o propósito das ciências é totalmente outro, já que sua investigação é pelas causas, enquanto o filme defende a imagem é uma outra realidade.

Thomas (David Hemmings), um fotógrafo de moda entediado, registra uma sucessão de imagens em sua máquina fotográfica enquanto passeia pelo parque, flagrando um encontro fortuito entre um casal. Quando revela o filme e faz a primeira ampliação no laboratório de sua casa, observa um vulto entre as moitas do canto direito da foto. Instigado pelo que poderia ser esse vulto, procede a sucessivas ampliações – técnica que se chama justamente *blow up* –, *explodindo* a imagem, revelando o que estava oculto: uma mão segurando uma arma. Thomas está convencido de que havia, embora sem ter visto, capturado um crime.



A ideia subjacente à cena é que a realidade é insignificante, no sentido de mostrar e esconder indiferentemente o que se passa. É nosso olhar que *recorta* o que interessa, um pouco instintivamente, outro tanto pela força do costume, e atribui sentido. Assim, naquela tarde no parque, seu olhar não viu nada além do que parecia ser – hipótese de sentido – um encontro entre dois amantes, um homem mais velho e uma jovem. Após ampliar as imagens fotográficas, Thomas vê com nitidez uma mão surgir da vegetação empunhando uma arma. Teria havido um crime? Havia uma outra camada de sentido – hipótese de assassinato – que só a imagem poderia revelar?

Thomas retorna ao parque e não encontra qualquer vestígio. Olha para cima, vê os galhos de uma árvore balançando ao vento, teria sido uma sombra? Haveria um ponto de vista ideal para ver o que ele não viu? A realidade está, enfim, no que foi visto ou no que foi revelado pela imagem? Há como saber o que aconteceu – se de fato algo aconteceu – confiando apenas no olhar, seja da realidade percebida, seja da imagem ampliada?

Essas dúvidas todas surgem no espectador, talvez esteja no íntimo de Thomas, mas também não temos como saber, pois somos nós projetando interpretações, testando sentidos possíveis, construindo significados a partir não tanto do que foi visto, mas daquilo que não se vê no que se mostra. Não seria essa a hipótese da psicanálise? Demorar-se no que é visível e sabido até penetrar em seu sentido oculto, não revelado? Não é o que o romance policial idealizou como habilidade sherlockiana, *reconstruir* a realidade não testemunhada apenas com os indícios conhecidos?

A cena final é ainda mais instigante, porque Thomas presencia a simulação de uma partida de tênis entre *clows* e, finalmente envolvido com o que vê, entra na brincadeira e devolve a bola imaginária que havia sido lançada imaginariamente longe. Não seria essa a atividade humana mais corriqueira, tão comum e trivial que nem a percebemos? Não estaríamos todos nós, o tempo todo, atribuindo significado imaginário ao que concretamente vemos? Em analogia, o *glamour* da moda exibido nas revistas por meio de suas fotos não tem nada a ver com o trabalho de fotografar modelos – o filme mostra isso –, um encontro num parque não denota necessariamente um adultério, a arma na ampliação não é a verdade oculta da fotografia, um jogo de tênis pode ser jogado sem bola. O real é insignificante e o que vemos não é a realidade, mas a projeção de nossa imaginação. A superfície, portanto, não tem fundo. Uma imagem é, assim, outra realidade e não a representação da realidade. O cinema, portanto, não representa a realidade, mas é a constituição, por meio de imagens em movimento, de outra realidade, a realidade das imagens e, consecutivamente, a realidade de nossas projeções imaginárias.

Em diálogo direto e explícito com este filme, Brian de Palma, quinze anos após *Blow Up*, filma *Blow Out*, rebatizado em português como *Um tiro na noite*. O jogo de palavras no original é flagrante: enquanto *blow up* (*explosão*) se refere à ampliação da imagem, *blow out* (*soprar*) alude ao som de um estouro e/ou do ar escapando, como numa bexiga infantil ou num pneu furado, como de fato ocorre no filme. No entanto, com mais precisão, o título se refere ao processo de sincronização entre som e imagem que será promovido por Jack (John Travolta). Numa noite fria, enquanto gravava sons com seu potente microfone como parte de seu trabalho de sonoplasta, Jack vê um carro cair no lago, onde mergulha para tentar salvar seus ocupantes. Efetivamente, resgata Sally (Nancy Allen), mas o candidato à presidência dos Estados Unidos que liderava

as pesquisas de opinião morre. Como se tratava de um encontro às escondidas, há um esforço para abafar o caso. Ao ouvir as gravações, Jack ouve um estouro, um sopro e o baque do carro na água. Intrigado, descobre que um fotógrafo captara com sua lente as imagens do carro caindo na água. Nesse momento – e a narrativa do filme é um pretexto para esta cena – ocorre o diálogo com *Blow up*.

Jack não ampliará a imagem como Thomas – linearização da história –, mas sincronizará as imagens fotográficas (como se fossem *frames* de um filme) com o som registrado. Em palavras mais diretas, Jack realiza a montagem de um filme, dando vida na moviola às fotos estáticas, recriando o movimento real captado pela câmera e, sobrepondo a ele, o som do acidente. Após sincronizar som e imagem, as dúvidas se dissipam e fica evidente que houve um atentado ao candidato à presidência, com um tiro disparado contra o pneu, o que gerou o acidente que o vitimou.



Pouco importa saber que haverá um complô para que se mantenha a versão do acidente, mais conveniente para as forças políticas em jogo, as imagens são insuspeitas. No diálogo hermenêutico com *Blow up*, enquanto o filme europeu questiona a capacidade

heurística das imagens revelarem uma realidade oculta, o norte-americano crê em seu potencial revelador, em sua força referencial. Antonioni mostra que uma imagem é apenas uma imagem e que a realidade da imagem não precisa ter necessariamente uma relação com o real. Já Brian de Palma concede à realidade a possibilidade de ser manipulada pela opinião, pela versão dos fatos, mas não pelas imagens. A imagem é verdadeira, capaz não só de apreender a realidade, mas de *representá-la*.

São dois filmes que se unem pelo título e pelos procedimentos de ampliação das imagens e sincronização sonora, os quais se referem diretamente à linguagem cinematográfica, mais especificamente à linearização da história e montagem. No entanto, são também duas perspectivas diametralmente opostas sobre o modo como vemos a realidade (pelas lentes do cinema?), ou se quisermos, duas filosofias. Uma mais hollywoodiana, por assim dizer, em que a atividade do cinema é de recriar a realidade de modo a representá-la. Tese de que podemos penetrar tanto nas imagens do cinema quanto na aparência da realidade para extrair de sua profundidade a verdade dos fatos, o sentido oculto. A outra filosofia cinematográfica, mais europeia (ou godardiana, se preferirmos), é que a imagem é *apenas* uma imagem e não a representação de uma realidade. Nesta tese, não há essência ou profundidade, tudo paira à superfície. Tanto a imagem quanto a realidade não revelam nada, pois não há nada a ser revelado por elas. Somos nós que atribuímos a elas, imagem e realidade, os significados, os sentidos que, a partir do jogo instaurado entre a visualidade e o invisível, julgamos mais adequados, pertinentes ou, ainda, verossímeis.

Nessas duas perspectivas, o cinema não se opõe à realidade, ao contrário, é uma continuidade dela, mas por vias diferentes, já que, efetivamente, são dois modos distintos de conceber o real. Se o real é insignificante, somos nós que construímos os sentidos da realidade (*Blow up*) e as imagens (e filmes) são um modo de fazer isso. Temos, portanto, realidades distintas: a realidade das imagens não é igual à realidade percebida. Se o real tem um sentido, nós podemos apreendê-lo e, mesmo que a realidade percebida seja insuficiente, as imagens podem, ao representá-la, mostrar o invisível, pois as imagens não são outra realidade, mas apenas um outro modo de ver a mesma realidade.

Para avançarmos na relação entre cinema e educação, importa entender que o cinema se constitui como arte ao se consolidar com uma linguagem que é, propriamente, cinematográfica e, por conter uma linguagem própria, pode dialogar com outras áreas do saber – filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia etc. – e outras linguagens artísticas. Podemos tratar, portanto, da arte cinematográfica com as especificidades próprias dessa arte, mas também com as características gerais de outras artes.

Nesse sentido, ao lado da linguagem cinematográfica, o cinema se constitui como uma arte narrativa. E a arte narrativa é um modo, ancestral, de educação. Aedos e rapsodos gregos, griôs africanos, xerazades persas, menestréis e trovadores medievais, repentistas portugueses e brasileiros, slammers norte-americanos, rappers do mundo todo, o uso poético e oral da palavra remonta a uma longa tradição por meio da qual se busca narrar e compartilhar as experiências humanas, de modo que sirvam a uma comunidade.

Este é o primeiro ponto de contato entre cinema e educação. No próximo capítulo investigaremos outros fundamentos educativos do cinema, por ora basta retermos este aspecto primordial para entender que o cinema é eminentemente (trans) formador porque nos conta histórias e é por meio da partilha de histórias que nos tornamos humanos, seja qual for a definição que dermos a este termo.

A evolução da linguagem cinematográfica está imbricada à necessidade de desenvolver novas poéticas do narrar, de tal modo que é inútil conjecturar qual gera qual, uma vez que ambas são constitutivas do que podemos chamar de ideias cinematográficas. A famosa sequência do chuveiro de *Psicose*, por exemplo, conquanto dure apenas 45 segundos, é construída com 70 tomadas, filmadas em uma semana de trabalho. Os cortes rápidos montados em ritmo acelerado repetem movimentos muito limitados. Uma mulher toma banho, é atacada e cai. A repetição frenética de cada um desses movimentos, mostrados por ângulos diversos, prolongam e intensificam a duração do ato. Convencional hoje, em 1960 era uma ideia potente e nova, um uso criativo da linguagem cinematográfica para narrar um assassinato que, em si, não tinha nada de especial.



Não é o assassinato, como informação narrativa, que importa, mas o modo como é cinematograficamente narrado. O mesmo poderíamos dizer de uma obra literária. A morte de Brás Cubas não é uma informação relevante, uma vez que já constava do título, mas o modo como é narrada. E assim por diante.

A invenção dos irmãos Lumière encontra seu futuro ao se constituir como uma arte narrativa. George Sadoul (1983) registra como o cinema francês recorreu, na primeira década do século XX, a diretores e atores da *Comedie Française* para sobreviver, adaptando obras da literatura, em busca de um material que tornasse os filmes mais consistentes e atraísse um público que via na nova arte um entretenimento menor. *L'Assassinat du Duc de Guise* (1908), de Le Bargy e Calmettes é um ponto de inflexão do chamado cinema de arte, ao apresentar como novidade o estudo psicológico de um personagem. Aos olhos de hoje, é uma encenação muito mais *teatral* que cinematográfica, com uma câmera estática, como se estivesse à beira do palco. No entanto, a demarcação espacial, com a câmera mudando de salão a salão para acompanhar o desenrolar da ação, assinala elementos próprios da encenação cinematográfica. O gestual dos atores também difere – mais lentos, expressivos e dramáticos – da encenação teatral ou da agitação dos filmes de Georges Mèlies.



Ismail Xavier (2003, p. 66-67) explica esse momento de consolidação, não só na França, mas em todo mundo, lembrando que

o movimento do cinema em direção ao narrativo-dramático, mais preocupado com mensagens, faz parte da luta pela legitimação do espetáculo popular, seu esforço de enobrecimento naquela conjuntura, o que de fato se ligou às mudanças na formação de público e à conquista de novas esferas da sociedade para além dos trabalhadores iletrados. Ao mesmo tempo, em que definiu uma inscrição mais decisiva do cinema no conceito de representação da tradição burguesa, de modo a instalar essa dimensão de continuidade que ata o cinema ao teatro.

No entanto, esse vir-a-ser narrativo do cinema em busca de um futuro não vislumbrado pelos seus inventores, que tornou os filmes um espetáculo industrializado de massa, tal como o conhecemos hoje, como aponta Flávia Cesarino Costa (2005, p. 59), “só pôde se generalizar depois de um período de aculturação, de transição”, ou seja, “quando a compreensão uniforme das imagens se tornou uma prioridade e o cinema deixou de ser uma atividade marginal”.

Ainda na década de 1910, o teórico italiano Riccioto Canudo, o primeiro a utilizar a expressão “sétima arte”, preconiza a necessidade de o cinema se libertar da literatura e do teatro. Os europeus deveriam abandonar, segundo suas palavras, os empréstimos narrativos colhidos da literatura, e um dos caminhos para isso era “voltar os olhos para o povo jovem, dos Estados Unidos, isento de todo o passado livresco ou cênico que nada tiveram que esquecer, enquanto nós devemos tudo esquecer, toda uma tradição espiritual de milênios” (Canudo *apud* Agel, 1982, p. 10).

E de fato vem dos EUA as experimentações que constituirão a base da linguagem cinematográfica, principalmente com D. W. Griffith e sua organização simultânea de ações em uma mesma sequência dramática, com planos alternados e paralelos. Griffith promoveu, como explica Arlindo Machado (1997, p. 102), “a linearização do signo icônico e a construção de uma sequência diegética pelo desmembramento dos elementos da ação em fragmentos simples e unívocos, os planos”.

A partir de então, e não sem muitos percalços, o cinema seguirá sua própria história como uma arte autêntica e autônoma, o que não o impedirá de seguir dialogando com a literatura, seja por meio de numerosas adaptações de contos e romances, consagrados ou não, seja colocando em tela temas literários ou em diálogo com técnicas literárias, caso, por exemplo, dos filmes ensaio de Godard ou da polifonia de vozes literárias levadas às telas por Marguerite Duras.

A conquista dessa autonomia, no entanto, não livrou o cinema de abordagens que buscam estudá-lo a partir de teorias literárias, de conceitos formalistas, estruturalistas e da narratologia, discutindo, por exemplo, foco narrativo. Arlindo Machado (2007, p. 16) nos alerta, no entanto, que essas “tentativas de ‘adaptar’ as classificações literárias à narrativa cinematográfica já foram realizadas, mas os resultados não são satisfatórios”, exemplificando com o conceito de *focalização* que François Jost toma de empréstimo de Jean Genette para convertê-lo em *ocularização*. O que está no cerne da questão, entretanto, não é negligenciável, pois diz respeito ao modo como a narrativa se realiza pela arte cinematográfica.

Na literatura, a narrativa pressupõe um narrador, uma entidade que conta no presente acontecimentos ocorridos no passado. A ação narrada não coincide, portanto, com o momento da narração. O narrador dispõe de toda a história e quando a inicia já sabe o seu final. Assim, mesmo que remeta a um passado, o futuro desse passado

já está consolidado. Quando Bento Santiago se propõe a contar sua história em *Dom Casmurro*, ele já sabe o que se passou; e o que se passou contamina seu modo de narrar o passado. Não é à toa, portanto, que opta por passar mais da metade do livro nas recordações da infância. Não é a suposta traição de Capitu que ele quer recriminar, mas a Capitu por inteiro, cuja índole pode ser testemunhada – aos seus olhos, claro – desde a infância. Para contornar estilisticamente essa situação em que o narrador já sabe do final desde o início, existe o recurso da simulação do diário, que registra em suas entradas ocorrências localizadas no tempo. Assim, ao ler esses fragmentos narrativos, “sabemos”, ou supomos, que o narrador não sabe o que “aconteceu” depois do que ele acabou de narrar. Essa “ignorância” do narrador permite que acompanhem a narrativa como se os acontecimentos acabassem de ocorrer. Se ele se engana ou se surpreende, nos enganamos e nos surpreendemos juntos. Para não sairmos de Machado de Assis, *Memorial de Aires* utiliza esse recurso; há numerosos outros exemplos.

No caso do cinema é diferente. Quem é o narrador? Em que tempo ocorrem as ações? Há uma relação que se estabelece entre o ponto de vista da câmera e o quadro que ela capta. A câmera mostra e oculta, mas não trabalha sozinha, a trilha sonora, incluindo aqui diálogos, *voice off* (um registro sonoro que faz parte da cena, mas está fora do quadro, como o clichê da jornalista reportando uma notícia na TV), *voice over* (locução sobre a cena, como em *Blade Runner*), e outros sons também podem contribuir para a narrativa. Além disso, o ponto de vista da câmera é intercambiável, alterna quadros panorâmicos com quadros fechados, assume a perspectiva subjetiva da personagem, pode ser o olhar escondido atrás de uma árvore, o ponto de vista de uma personagem, um animal ou uma entidade sobrenatural que ainda não foi mostrada, como nos filmes de horror, pode ver de cima, como em *Viagem Alucinante (Enter the Void)* ou *Amarelo Manga*. Isso porque a câmera, em sua atividade de mostraçã, não cumpre apenas uma função narrativa (o narrador dos romances também não), mas também estética, provocando sensações, investindo em efeitos perceptivos, sensoriais, psicológicos, poéticos...

Há filmes, como os que fazem estudo de personagem, em que não há necessariamente uma narrativa, ou em que a narrativa é tão simples ou diluída que figura em segundo ou terceiro plano, deixando a centralidade do filme na construção de uma personagem que interessará o espectador mais por sua forma de pensar e agir do que por sua história, que se dilui na mostraçã do cotidiano. *Táxi Driver* (1976) de

Scorsese é um bom exemplo, mas também *Cisne Negro* (2010) de Darren Aronofsky ou *A professora de piano* (2001) de Haneke, entre tantos possíveis.

Desse modo, a narrativa é um elemento importante do cinema de ficção, porque de certo modo, com exceção de alguns filmes experimentais, os filmes contam uma história, ainda que essa história apareça enfraquecida, diluída ou subordinada a outras intencionalidades do cineasta. *Mullholland Drive – Cidade dos Sonhos* (2001) ou *A estrada perdida* (1997), ambas de David Lynch, são bons exemplos de como a história se torna secundária numa narrativa em que o simbólico se sobrepõe ao lógico. *Amnésia (Memento)* (2000), *Meu pai* (2020) ou *Vortex* (2021), ainda que tenham uma história, investem mais em transpor o efeito de perda da memória do que em narrar uma sucessão encadeada de eventos.

Assim, podemos dizer que, no cinema, há narrativa, mas não necessariamente narrador, uma vez que a ação é presentificada e testemunhada por uma câmera, que não narra, mas mostra. Essa entidade de mostração é certamente guiada, mas não necessariamente por um sujeito ou uma entidade transcendente (olhar onisciente veria tudo e nunca vemos tudo), mas por uma visualidade, o que incorre no que não é visto, mas suposto/imaginado, e no que é invisível. Embora a tela seja bidimensional, a câmera passeia pelo espaço e se posiciona no “melhor” ângulo para ver. Esse é o modo visual de narrar no cinema. Mas o cinematográfico envolve também som, gestos, diálogos, letreiros etc. O conjunto é o modo cinematográfico de narrar. Com a ressalva de que nem sempre o objetivo ou o mais importante em um filme é narrar, no sentido estrito do termo. Portanto, a narrativa opera como uma referência mais que uma qualidade, e deve ser entendida em sentido amplo, como a relação entre uma câmera que mostra, algo que é mostrado e a participação do espectador na significação dessa relação, a partir das possibilidades de compreensão dadas por esse conjunto de elementos.

O cinema se constitui em linguagem e essa linguagem narra uma história. É verdade que nem sempre é assim no cinema de ficção, mas é um modelo que ajuda a compreendê-lo em seus elementos. Como imagem em movimento, o cinema é dependente da câmera e de seus enquadramentos, bem como da montagem, que

consiste no encadeamento dos quadros, com a mudança constante dos pontos de vista, de ambientes, de localização, com elipses temporais etc.

É natural, portanto, que tratemos no cinema das imagens, das narrativas, daquilo que é mostrado, mas também é importante refletir sobre o que nele é invisível, mas fundamental para sua visualidade, que é o olhar do espectador. Podemos tratar desse tema a partir de *Las Meninas* (1656), de Velázquez, atualmente no Museu do Prado.



Há sobre o quadro uma série de análises e ensaios, mas o que nos interessa aqui é observar como o olhar do *espectador*, sem estar presente na tela, se presentifica por uma complexa relação de elementos. A jovem infanta Margarida Teresa está cercada por damas de companhia, anãs, um cão e um homem na entrada da porta, além do pintor Velázquez e do reflexo no espelho do rei Felipe IV e da rainha Mariana. Há, portanto, uma cena com vários elementos, entre eles o próprio pintor, retratado durante seu trabalho, de modo que o quadro não é apenas um retrato das meninas, mas também o (auto)retrato do pintor enquanto pinta. Mas o que é que o pintor está pintando? Não sabemos, porque a tela está de costas para nós. No entanto, podemos supor que retrata o rei e a rainha, já que são eles que aparecem frontalmente representados no reflexo do espelho. Vemos, portanto, não o rei e a rainha (a não ser pelo reflexo no espelho), mas o *olhar* do rei e da rainha, como se ocupássemos o seu lugar. Somos nós, os *espectadores*, o centro do quadro, o alvo do olhar do pintor, ainda que, como *espectadores*, não sejamos nós mesmos, mas o *olhar*, o *ponto de vista* do rei e da rainha.

Assim, interesse menos o que está pintado no quadro do que quem está olhando para o quadro. E quem olha para o quadro não é mais o rei e a rainha, mas nós, os *espectadores*, que olhamos para o quadro como se fôssemos o ponto de vista do rei e da rainha no momento em que eram retratados (e sabemos disso porque o reflexo do rei e da rainha – *nosso reflexo?* – está no espelho). Em suma, Velázquez não pintou um quadro, mas um ponto de vista, um olhar, uma *visualidade*.

Cabe aqui uma analogia com a chamada “quarta parede”, metáfora originalmente usada no teatro para se referir à separação entre o palco e o público. Quando a personagem olha para a plateia, sussurra um comentário ou dá uma piscadela, a quarta parede é quebrada e o espectador passa a participar da representação. No cinema, a quarta parede por vezes também é quebrada, com a personagem olhando ou mesmo conversando conosco, espectadores, atestando, portanto, que, de certo modo, também fazemos parte do filme. A título de exemplo, podemos lembrar de *Psicose* (1960), *Quando duas mulheres pecam* (1966), alguns filmes de Woody Allen, e principalmente *Violência Gratuita* (1997/2007), no qual Michael Haneke não só quebra a quarta parede como faz uma cena retroceder, desnudando o mecanismo da montagem e sua pretensão de gerar uma ilusão representacional.

No quadro de Johannes Vermeer *A arte da Pintura* (1666-1668), conhecido também como *A alegoria da pintura* ou *O pintor no seu estúdio*, o olhar do espectador está mais afastado, ele não vê a dama com seu brinco de pérola, ou vertendo leite, ou lendo uma carta, mas posando, com um livro e um instrumento musical, para o pintor. E então vemos o pintor – seria o próprio Vermeer? – no domínio de sua arte, sentado, de costas, concentrado, a mão acurada na reprodução das formas, alheio ao olhar do espectador – um *voyeur*? – que não contempla o retrato, mas o modo, o processo de retratar.



O quadro de Velázquez coloca o espectador no espelho, indica que é ele – ainda que como um ponto de vista – que está no centro da cena. Embora invisível, o espectador espelha-se no quadro. Já em Vermeer o espectador vê ao mesmo tempo a tela e o retrato, ainda que a moça retratada, que já está no quadro que vemos, não esteja no quadro que se pinta. É como se víssemos a moça real, que será representada na pintura. Mas a pretensa moça real é em si uma pintura e a moça a ser pintada, embora ainda não o tenha sido, será exatamente idêntica a que vemos (já que ambas são pinturas). Subjaz, no entanto, a ilusão de que a moça que vemos tem um grau a mais de realidade que a moça que será retratada, pois sabemos que as pinturas, por mais realistas que seja, não passam de uma representação. Então, estamos lidando com a representação da representação, ou se preferirmos com a representação do ato de representar.

Esse tema é interessante porque, para além da evidente metalinguagem, há, para além dos pintores pintando, o espectador olhando. O mesmo vale para os filmes – e poderíamos pensar aqui em *Cantando na Chuva* (1952) ou *8 e meio* (1963) do Fellini ou mesmo em *Cinema Paradiso* (1988) –, em que, à arte de fazer filmes, soma-se a arte de olhar, ou seja, o espectador, de algum modo, participa como um terceiro elemento na relação entre o artista e sua obra.

Portanto, podemos pensar na relação do espectador com o filme como uma atividade complexa que envolve as metáforas da tela, do espelho e da janela. Por mais que haja correntes teóricas que tomem a representação como ilusão, como se pudesse ser tomada como real ou se confundir com ele, o espectador sabe que o que vê num quadro é pintura e, num filme, encenação.

Desse modo, o cinema é tela porque sabemos que o que vemos é uma imagem, que estas imagens estão encadeadas pela montagem e que essa montagem busca produzir certos efeitos, dentre os quais, inclusive, o de fingir que o que se mostra é a realidade. Há, portanto, no cinema de ficção, uma linguagem, que encadeia uma série de elementos para contar uma história. Mas sabemos também que a imagem, para além de sua constituição material como imagem, é também *imagem de algo*, ou seja, alude a sentido que a extrapola. É esse mundo projetado pela imagem que faz do cinema janela, como se olhássemos *através da tela* para um horizonte ampliado, diferente, mas *parecido* com o mundo que conhecemos ou, ao menos, em diálogo com ele. Por fim, o cinema é também espelho, pois encontramos nos filmes nossos próprios devaneios, sonhos,

desejos, fantasias, pensamentos, ideias etc. Ou, por outras palavras, as imagens refletem ou instauram nosso ponto de vista, nos *forçam* a olhar não só para o que se mostra, mas para nós mesmos, para o modo como nós olhamos e significamos o que vemos. Assim, o cinema mostra um mundo, revela o modo como nos mostra esse mundo e, por fim, nos faz participar desse mundo.

É evidente que o espectador pode se recusar a participar do mundo do filme, mas então o filme não terá sobre ele qualquer efeito significativo. E a perspectiva aqui buscada, na interface do cinema com a educação, é justamente a do efeito significativo, portanto capaz de formar ou transformar, senão o espectador, seu modo de olhar, o que nos autoriza a pensar uma educação do olhar.

Essa pedagogia do olhar não perfaz um conjunto de normas disciplinares ou conteúdos teóricos a serem assimilados pelo espectador, mas antes investe num prazer – o de assistir a filmes – que se assemelha às brincadeiras de faz-de-conta inventadas pelas crianças. Desse modo, ao assistir a um filme, assumimos o ponto de vista do espectador, colocamo-nos em cena como no quadro de Velázquez ou Vermeer, fazemos de conta que acreditamos no que está sendo mostrado, narrado e, o que é mais importante, participamos de uma experiência, que é estética, sem dúvida, mas que está conectada com a vida, porque, efetivamente, nos emocionamos com o cinema, sentimos com os filmes, pensamos com eles, exercitamos novos olhares. Contudo, sem jamais nos enganarmos, do mesmo modo que as crianças não se enganam quando brincam de polícia e ladrão.

Imersão e espectralidade

Na cena inicial de *A noite americana* (1973), de François Truffaut, vemos em *travelling* uma mulher vestida de casaco vermelho comprar uma revista e seguir em direção ao metrô. Sempre em movimento da esquerda para direita, a câmera acompanha agora um jovem de terno cinza que sai justamente do metrô, mas então se desinteressa dele quando passa um carro conversível vermelho; depois se perde novamente, agora em movimento contrário, da direita para a esquerda, se imobilizando quando o jovem de terno se depara com outro homem, mais velho e de terno preto. O mais jovem desfere, então, um rápido golpe com a mão aberta no rosto do homem. O som do tapa coincide com a voz do diretor, que grita: “corta!”

Uma câmera na grua percorre então o cenário e o espectador se dá conta de que tudo o que vira até então era *encenação* ou, como chamam os franceses, *mise-em-scène*, a direção de uma cena por parte de um cineasta ou diretor. No caso, temos o próprio François Truffaut no papel do diretor. A equipe, então, repassa as instruções para a filmagem da cena, orientando os atores sobre como se mover, em que momento andar, falar etc. Em poucos instantes, a cena é repetida e a assistimos novamente, mas agora cientes, como espectadores, de que se trata de encenação para um filme.



O que chama atenção nesse início magistral de *A noite americana* é o efeito que diferentes registros de imagens provocam no espectador. A primeira cena transporta o espectador para o espaço da rua, ele está *imerso*, por assim dizer, no cotidiano da cidade, acompanha seu fluxo. Não há protagonista ou narrativa, mas uma câmera que “caminha” e “olha”, que se interessa aleatoriamente por uma ou outra personagem, um carro, um gesto, como se buscasse um ponto de interesse, até que o encontra. Nesse momento, coincidem acontecimento e disrupção, pois ao tapa no rosto se segue o “corta!” do diretor e a saída do espectador do estado imersivo. A partir de então,

passamos a outro registro de imagens, não mais o cotidiano de uma cidade, mas os bastidores da filmagem de *Je vous presente Pamela*. Os personagens agora são atores, seus movimentos são coreografados, tudo passa a ter outro propósito e é assim, distantes da situação filmada, que assistimos à segunda tomada da mesma cena, não mais imersos, mas em posição analítica.

Tendo esse exemplo em vista, podemos compreender que a imersão é uma característica que pode ou não estar presente na obra cinematográfica, de acordo com o efeito que o filme proporciona, se de proximidade ou distanciamento. Se o distanciamento é mais adequado para a contemplação ou análise crítica, a proximidade provoca a sensação de estarmos “dentro” do filme, experimentando a mesma atmosfera e ambiente que as personagens.

De acordo com Timponi (2008, p. 6), desde o início o cinema busca meios tecnológicos de traduzir um espaço de equivalência com o real, uma forma de “transformar a tela do cinema tradicional em espaço de visualização tridimensional, cinética, arquitetônico para a imersão do espectador”. O espectador não se reconhece como um observador passivo, ele quer habitar a imagem, imergir no filme.

Arlindo Machado (2002) aponta dois regimes de imersão no cinema a partir do ângulo da câmera: o ponto de vista subjetivo, quando o olhar da personagem coincide com o do espectador, isto é, vemos a partir do ponto de vista da personagem, e cenas não subjetivas, visualizadas por um observador externo, “cenas em que a personagem vidente aparece também visualizada dentro do quadro” (p. 11). No cinema convencional, é o uso equilibrado desses dois regimes de imagens que criará “uma tensão muito rica entre distintos graus de envolvimento do espectador dentro da trama” (p. 12)

A câmera subjetiva insere imaginariamente o espectador dentro da cena, permitindo-lhe vivenciá-la como um sujeito vidente implicado na ação. Nesse sentido, tudo deve se passar como se a câmera representasse uma personagem e sobretudo uma personagem-chave dentro da trama, justamente a personagem que será assumida pelo espectador ao entrar na cena. (Machado, 2002, p. 12).

Desse modo, a imersão no cinema visa a criar a impressão de que o espectador experimenta a história como alguém que faz parte dela e não como um observador

externo. Trata-se de um cinema menos narrativo, no sentido de “contar” uma história, e mais sensorial, por provocar sensações no espectador, por induzi-lo a experimentar o ambiente do filme.

Um bom exemplo é o sonho do projetorista de cinema em *Sherlock Jr.* (1924), vivido por Buster Keaton, que também assina a direção. Em dado momento da projeção, o protagonista começa a adormecer e, em seu sonho, ele salta para dentro da tela e passa a viver as situações do filme. Sua angústia é projetada para os sucessivos cortes que o colocam de frente a um leão, diante de um abismo, sob o perigo das ondas do mar etc., de modo a ilustrar a sensação de imersão que a experiência cinema propicia.



Outro bom exemplo é a cena inicial de *O Resgate do Soldado Ryan* (1998), de Steven Spielberg, no qual o espectador é obrigado a integrar a Operação Overlord e desembarcar na Normandia, no Dia D, em 6 de junho de 1944, surpreendido por rajadas

de metralhadora, enquanto tenta chegar vivo à praia e subjugar o exército alemão. O efeito imersivo inegavelmente é construído pela câmera subjetiva, que ora *imerge* na água, ora *emerge*, reproduzindo a sensação de se tentar avançar até a praia enquanto as balas tingem de vermelho o corpo dos soldados abatidos. Mas o efeito imersivo não seria completo sem a presença do som, outro elemento fundamental para criar a sensação de pertencimento à imagem. Não apenas ouvimos o som dos projéteis, mas somos capazes de localizá-los, ora passando perto de nós, ora mais distantes, por vezes se perdendo na água, em outras sendo amortecido pela carne que escolhera para se alojar. Ao som das balas, misturam-se os sons dos corpos em movimento, som das ondas, dos corpos caindo na água, dos gritos, das máquinas de guerra.

Portanto, além da imagem, o som também opera de maneira decisiva para a imersão cinematográfica, a partir do estabelecimento de um “ponto de escuta” e do uso de sons que extrapolam os limites da tela (Opolski, 2015, p. 5). Em *Um grande amor de Beethoven* (1936), de Abel Gance, o espectador deixa de ouvir sons produzidos por objetos à medida que avança a surdez do compositor. Com os recursos advindos, primeiramente, do sistema estéreo e, mais recentemente, do sistema Dolby Digital 5.1, o som passa a envolver o espectador, de modo a sugerir presenças que não estão no quadro. A esse respeito, o já citado *Um tiro na noite* (*Blow Out*) ilustra bem a importância do som para a definição da imagem. O som confere um maior grau de realismo à imagem, no caso dos sons diegéticos, que fazem parte do filme. Na trilha sonora extra-diegética, uma música que acompanha uma sequência de imagens, por exemplo, é fundamental para o tom emotivo da cena, para seu efeito sensorial.

Embora o termo *imersão* seja frequentemente associado ao universo digital dos *games*, no qual o jogador controla um personagem e percorre um mundo virtual, tomando decisões, enfrentando obstáculos, interagindo, enfim, *imerso* num dado mundo, sensação que é ampliada com o uso de óculos de realidade virtual, podemos associar a noção de imersão à experiência de estar *dentro* de um mundo, efeito ligado à imaginação, servindo, portanto, a contos e romances, filmes e, evidentemente, *games*.

Como se trata de *sensação*, no caso dos filmes a imersão depende tanto da intencionalidade estilística do cineasta quanto do envolvimento participativo do espectador, cuja imaginação, tal qual uma brincadeira de *faz-de-conta*, se abre à experiência das sensações e aceita integrar o mundo sugerido, que pode ser um parque de diversões

(*Jurassic Park*, 1993), o contato com alienígenas (*A Chegada*, 2016), a guerra (1917, 2019, *Nada de novo no front*, 2022) ou as corridas automotivas (*Ford vs. Ferrari*, 2019) entre outros tantos exemplos possíveis. O que esses filmes tão distintos têm em comum? Apela conjuntamente às sensações e à narrativa para que o espectador se sinta imerso no mundo proposto pelo filme. Assim, os dinossauros de *Jurassic Park* ou os alienígenas de *A Chegada* não são meros personagens que participam de uma história contemplada à distância, mas inspiram medo, curiosidade, admiração, como se estivéssemos efetivamente diante deles. No caso dos filmes de guerra ou de automobilismo, o efeito imersivo se dá pela sensação de que estamos no campo de batalha ou na pista de corrida.

Hugo Mauerhofer (1983) concentra-se justamente nos efeitos psicológicos que a *situação cinema* propicia, como a “fuga voluntária da realidade cotidiana” (p. 376), “imaginação exacerbada e passividade voluntária” (p. 378), para afirmar que essas alterações do estado mental do espectador contribuem para uma “interpretação acrítica conforme lhe dita o seu inconsciente” (p. 378), uma vez que a experiência cinematográfica se assemelha às fantasias e sonhos que ocorrem nos primeiros instantes de adormecimento. Assim, “a experiência do cinema canaliza a imaginação, dando-lhe ainda o alimento de que tanto necessita” (p. 379).

É uma visão que, por um lado, reconhece e descreve os efeitos psicológicos da imersão, como exacerbação da imaginação e da fantasia, e sua função psicoterapêutica de alívio da aspereza da realidade (p. 280), mas, por outro, insiste no caráter acrítico da *situação cinema*, como se o filme atuasse apenas na emoção e sensação do espectador, incapaz de fazê-lo pensar. Por isso, o efeito de um filme duraria, para Mauerhofer, enquanto perdurasse o estado de alteração mental provocado pela experiência cinematográfica, ignorando a dimensão cognitiva mobilizada pelo cinema, sua capacidade de despertar ideias, estabelecer pensamentos, enfim, sua potencialidade formativa, educativa.

Por isso, se a imersão consiste nessa *entrada* do espectador no filme, temos que considerar também as obras que o convidam a *sair* ou que o mantêm deliberadamente *fora* do mundo do filme. As criações de Abbas Kiarostami ilustram bem essa recusa à imersão, pois borram as fronteiras entre documentário e ficção, entre realidade e fabulação. *Através das Oliveiras* (1994), por exemplo, parece documentar os bastidores da filmagem de uma cena que, pretensamente, foi realmente vivida no filme anterior,

E a vida continua (1992), quando um diretor e seu filho retornam à Guilan, cidade afetada pelo terremoto, em busca das crianças que atuaram no filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), que se passa na região. Os três filmes estão conectados, mas se desenvolvem de maneira independente. *E a vida continua* e *Através das Oliveiras* assumem vários elementos de construção semelhantes aos documentários, mantendo o espectador a uma certa distância do que está sendo encenado, principalmente quando vemos o filme dentro do filme. A imersão fica, em certo sentido, comprometida, não temos a sensação de “estar lá”, como descrita por Noël Burch (*apud* Smith, 2005, p. 142). Por outro lado, o ritmo meditativo do filme, o fluxo lento das situações, a imobilidade da câmera convidam a imaginação a interagir, a estabelecer conexões, a participar mais ativamente do filme.

Outro exemplo de *afastamento* proposital do espectador ocorre em *Violência Gratuita (Funny Games)* (1997), de Michael Haneke, depois refilmado pelo mesmo diretor em 2007, nos EUA. Dois jovens psicopatas tomam uma família como refém e a obrigam a participar de jogos sádicos. A dada altura do filme, quando o espectador já está exausto de tanta perversão, a fórmula catártica da vingança justificada é posta em marcha e, finalmente, a mulher matará os vilões, mas então, de maneira inusitada, a *quarta parede*, em analogia ao teatro, é rompida e um dos jovens *retrocede* as cenas vistas (as imagens correm detrás para frente) até o ponto em que, de maneira diferente ao ocorrido, leva vantagem sobre a mulher e segue reproduzindo as torturas, até a morte de todos. O filme se estabelece como uma crítica a certo cinema comercial que explora e estetiza a violência, justificando-a moralmente como uma reação justa. As cenas retrocedidas anunciam que o que estamos vendo é um filme e que, portanto, foi elaborado para provocar o efeito catártico que acabamos de ver; no entanto, ao inviabilizar o *final feliz*, torna gratuita não só a violência presenciada, mas a moral que a justifica. De todo modo, assistir ao filme é uma experiência incômoda, que busca contrastar com o prazer provocado por filmes violentos e forçar o espectador a pensar sobre a própria experiência cinematográfica.



Outro exemplo interessante de resistência à imersão acrítica ocorre no início de *O Milagre* (*The Wonder*, 2022), de Sebastián Lelio, com o deslocamento de uma câmera pelo interior de um estúdio de filmagem, até que lentamente enquadra o cenário construído para o filme. Ao adentrar o espaço do filme, somos transportados para um vilarejo irlandês no século XIX. O processo metalinguístico, que estabelece previamente que o filme é um filme, portanto uma obra de ficção capaz de produzir efeitos estéticos, cognitivos e reflexivos nos espectadores, mostra exatamente o momento de transição de uma realidade histórica concreta para o mundo fictício no qual iremos imergir. E, de fato, ao *entrar* no filme, embora possamos nos sentir imersos no ambiente retratado, permanecemos com a advertência inicial, de que o que vemos é apenas uma imagem.



Há ainda outro exemplo interessante em *Rosa Púrpura do Cairo* (1985), de Woody Allen, que se passa em 1935, quando um personagem (Jeff Daniels) sai do filme para confrontar-se com a realidade ao lado de uma espectadora, Cecília (Mia Farrow). O cineasta inverte a hipótese da fuga da realidade ocasionada pelas obras de ficção pela *fuga da fantasia* da personagem fictícia, trazida para a realidade para defrontar-se, cena após cena, com sua completa inadaptação ao mundo real. Desse modo, W. Allen se mostra contrário à ideia, amplamente difundida, de que o cinema seria uma experiência ilusória, escapista, de fuga da realidade. É verdade que, quando estamos imersos num filme, como ocorre com a Cecília, esquecemos os problemas, os aspectos desagradáveis da realidade, mas não estamos *fora* dela, apenas escolhemos olhar para outro lado (aquele em que o filme é projetado) e fantasiar, devanear, deixar-se levar por ele. Terminada a sessão, retornamos aos problemas de sempre. Assim, a fantasia torna a realidade suportável, mas é totalmente incompatível com ela, por isso mesmo é experimentada por meio de obras de ficção, como os filmes, ou pelo devaneio, como sustenta Gaston Bachelard (2009).

Essa mesma tese é defendida por Murray Smith (2005), que critica o modo como alguns teóricos reduzem a espectadorialidade cinematográfica a uma experiência ilusória ou semelhante ao sonho, que envolve a perda de consciência, como é o caso de Jean Mitry, Jean-Louis Baudry, Christian Metz, Laura Mulvey, Noël Burch e

Mary Ann Doane (p. 142). Em seu lugar, Smith convoca os conceitos de imaginação, percepção e sensação para explicar o que acontece quando o espectador se entretém imaginativamente com uma obra de ficção.

Imaginemos que, ao segurar uma faca pelo fio, alguém a arranque de sua mão, abrindo um profundo corte em sua carne. Se, ao pensar nessa possibilidade, você estremece de pavor, assim não o faz por acreditar que sua mão realmente está sendo cortada. O mesmo se dá com a ficção. O exemplo, na verdade, me foi inspirado pelo filme *Parents*¹ (Bob Balaban, 1989), em que um personagem passa por essa experiência. A ficção estimula a imaginação de um determinado cenário; não conduz o espectador a nenhuma espécie enigmática de torpor. A espetatorialidade cinematográfica – assim como a apreensão da ficção de modo geral – é muito mais bem compreendida, nesse sentido, como atividade imaginativa. (Smith, 2005, p. 154-155).

O trato com a ficção, portanto, assemelha-se a um jogo de faz-de-conta, pelo qual não há perda de consciência, ilusão ou suspensão da descrença, mas interação imaginativa, pela qual o espectador joga com a dupla condição da imagem: imagem em si e imagem de algo. Vemos uma mulher na tela jogando tênis. Sabemos que se trata de uma mulher jogando tênis (e o modo como essa cena se conecta às demais) e simultaneamente e de maneira não conflitiva, sabemos que é a imagem de uma mulher, portanto a encenação de uma partida de tênis. Este exemplo, aliás, remete à abertura do filme *O Milagre*, como mostrado no fotograma, em que somos inseridos no filme a partir do contexto do estúdio. Ou ainda no caso de *A noite americana*, em que somos retirados do “mundo” do filme para ser reintroduzido em outro “mundo”, no qual estão fazendo um filme.

A concepção de Smith que relaciona a espetatorialidade à atividade imaginativa resolve o problema da redução do espectador à passividade acrítica ou à crença ilusória na imagem projetada, como se perdesse parte da consciência, como ocorre nos sonhos. E, de fato, como bem observa, essa concepção está ligada à noção de *sujeição*, como decorre das teorias de Brecht, Althusser e Lacan, que suprimem a autonomia do sujeito submetido ideologicamente. “Ainda que pensemos ser capazes de agir e escolher,

¹ No Brasil, *O que há para jantar?*

na verdade não passamos de ‘efeitos’ da série de estruturas linguísticas, psíquicas e ideológicas que nos constituem e determinam por completo” (Smith, 2005, p. 163).

No entanto, a concepção de imaginação a qual Smith recorre é bastante problemática e limitada: “capacidade de compor representações mentais de objetos ausentes (objetos reais, mas não presentes) ou objetos irrealis” (p. 164). Tal definição é decalcada de Jean-Paul Sartre, mas sua origem remete à definição de Aristóteles. O problema dessa concepção é que reduz a imaginação à reprodução de um mundo dado, quando, efetivamente, ela cria o mundo, não tanto em relação à sua concretude material, mas sobretudo ao impor significados e sentidos ao que existe. Significados e sentidos que não são decalcados das coisas elas mesmas, uma vez que a realidade permanece insignificante em si mesma, mas são atribuídos de maneira simbólica.

Nesse sentido, o que está em jogo na imaginação é seu modo de operar, seu dinamismo simbólico ou “dinamismo organizador”, como define Bachelard (*apud* Durand, 1997, p. 30), para quem “muito longe de ser a faculdade de ‘formar’ imagens, a imaginação é potência dinâmica que ‘deforma’ as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda vida psíquica”.

A imaginação não está subordinada à imagem, que pode ser captada pela percepção visual, rememorada ou mesmo idealizada, como nas formas geométricas. As imagens não são índices de alguma coisa que a imaginação consulta para chegar ao entendimento. Como adverte Durand (1997, p. 59), “partimos de uma concepção simbólica da imaginação, quer dizer, de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido”. Portanto, é preciso compreender que as imagens pertencem à materialidade do mundo, ou à materialidade de um filme, não são sombras do mundo inteligível ou signo de uma ideia ou conceito a serem traduzidos.

Essa constatação impacta diretamente no modo como se estuda a obra cinematográfica, pois o cinema passa a ser compreendido como potência disseminadora de imagens dinamicamente organizadas, operador de sentidos dependentes menos de uma lógica causal ou discursiva do que da imaginação interpretativa e sua ação (de) formadora ou participação transcriativa. Assim, a matéria do cinema não é a imagem *justa, precisa, exata*, mas *justamente, precisamente, exatamente* uma imagem, como nos lembra Godard (*apud* Rosset, 1985).

Uma imagem entre outras possíveis, pois sua destinação não é *duplicar* o mundo, mas atravessá-lo, intensificá-lo, reformá-lo, desmontá-lo, contaminá-lo. A imagem não se opõe ao real, mas é em si realidade, embora sua realidade seja sua condição de imagem.

Clément Rosset (2008) pontua que o real não se define por sua relação com o imaginário, mas com a ilusão. É a ilusão que nega o real, ou uma parte dele, enquanto a imaginação o organiza. A tese enunciada pelo filósofo é que 1) a negação do real, em que consiste toda loucura, não tem ligação com o imaginário; 2) a percepção do real não só não se opõe à representação imaginária como apresenta todos os ingredientes para se harmonizar com ela (Rosset, 2008, p. 107).

Essa relação de parentesco entre o real e o imaginário faz com que os termos sejam intercambiáveis: o real é a soma das aparências, das imagens e dos fantasmas que enganosamente sugerem sua existência (Rosset, 2008, p. 68) e o imaginário é o fator de organização do real (Durand, 1997). Isso significa que o real é expresso pelo imaginário, que o imaginário coleciona representações/interpretações possíveis do real (Almeida, 2015a, p. 79).

Desse modo, o real é dado pela pluralidade de imaginários enquanto a ilusão é a adesão a um único imaginário (o imaginário da verdade), pretensamente erigido como portador da realidade, mas que efetivamente a nega, justamente por negar o caráter ilusório de toda adesão à versão única tida por verdadeira.

André Bazin (1991) considera que a relação entre real e cinema não se dá na semelhança da imagem captada mecanicamente pela câmera, mas por um efeito psicológico, já que o cinema apresenta o movimento que não vemos, como o gesto de uma mão. Tal constatação aponta, portanto, para o caráter decisivo da imaginação na composição estética da imagem em movimento. É, de certo modo, o que também constata Morin (2001, p. 30) ao apontar que a imagem pode representar todas as características da vida real, inclusive a objetividade. No entanto, a imagem ao penetrar na subjetividade desencadeia sentimentos, afetos, que podem sobrevalorizar subjetivamente a representação objetiva, de modo que a imagem parece animada de uma vida mais intensa ou profunda que a realidade. É esse o caráter imaginário do cinema, lugar de manifestação dos desejos, sonhos e mitos do homem.

Parece não restar dúvida da estreita relação entre cinema e imaginação: a objetividade maquínica da (re)produção de imagens do cinema encontra a fome

(de)formativa da imaginação, que amplifica subjetivamente sua potência imagética semantizando-a. Em outras palavras, as imagens são só imagens; é a imaginação que as movimenta, as dinamiza, as relaciona.

Assim sendo, faz sentido recorrer, como o faz Smith (2005), à imaginação para apreciar as obras de ficção em suas potencialidades, principalmente ligadas à experiência, para além, portanto, das teorias exclusivamente cognitivistas, apegadas demais à atividade racional de recepção fílmica, ou psicanalistas, com as subjetivações ideológicas que reduzem a autonomia do espectador na relação com o filme. De fato, como defende Paul Ricoeur (*apud* Smith, 2005, p. 166), a função da ficção é

suspender nossa atenção para com o real, remetendo-nos a um estágio de não-engajamento no que diz respeito à percepção ou à ação [...] neste estágio de não-comprometimento, testamos novas ideias, novos valores, novos modos de estar-no-mundo. A imaginação é o livre jogo das possibilidades.

No entanto, é preciso ressaltar que a função da ficção não é apenas a de “habilitar a apreender experiências que não as nossas, e, talvez, a utilizar esse conhecimento para agir sobre o mundo de um modo mais eficiente” (Smith, 2005, p. 165). Este, se de fato é um efeito pedagógico do cinema, o é de segunda mão, como uma consequência possível, mas não necessariamente aplicável, já que o cinema não existe para a eficiência das ações, mas pode, quaisquer que sejam as funções (ou intenções) que os justifiquem – e ele não precisa de justificativas para existir –, educar o olhar, a percepção, a imaginação e a reflexão. E isso porque, em si, é uma experiência e pode, pela experiência, construir e desconstruir certos imaginários com os quais compreendemos a realidade e pelos quais nos orientamos quando agimos. Portanto, a imaginação não se limita à reprodução de objetos ausentes, como apontado por Smith, Sartre ou Aristóteles (entre outros tantos), mas à apresentação (e não *representação*) de mundos possíveis, sentidos possíveis, objetos possíveis, ainda que efetivamente inexistentes. Por vezes, são esses imaginários que possibilitarão a existência desses mundos, sentidos e objetos. Mas independente de sua virtual realidade, o que efetivamente importa são as possibilidades, o que torna o mundo, os sentidos e os objetos plurais, com múltiplas possibilidades de interpretação e reinterpretação, razão pela qual muitas obras sobrevivem ao longo do tempo.

O elemento central do cinema – se quisermos, então, elegê-lo – não é a linguagem, o estilo, a montagem, o enquadramento, a encenação etc. (embora todos esses elementos sejam dele constituintes), mas a imaginação, tanto do cineasta (e de sua equipe) quanto do espectador. É o ato de imaginar que transforma uma ideia em roteiro, que transforma um roteiro em imagens (com todo o custo que isso envolve), as quais são montadas e articuladas num filme (um fio narrativo), que por sua vez é assimilada pelo espectador, que remonta a história com sua imaginação, transformando essa ideia inicial em algo muito diferente, mas que não deixa de guardar relação tanto com uma certa realidade (a imaginada pelo cineasta, a percebida pelo espectador) quanto consigo próprio.

As imagens de um filme não são o resultado da imaginação, um produto acabado que o espectador passivamente devora em sua poltrona, mas o ponto de articulação entre dois processos dinâmicos: de um lado, o encadeamento de imagens que se sucedem (filme) e, de outro, um corpo que as lê, interpreta, sente e sonha (espectador). É o caráter dinâmico da imaginação, portanto, que produz os sentidos de um filme, não a partir exclusivamente da intencionalidade do diretor e da capacidade interpretativa do espectador, mas do circuito que envolve esses polos. No final desse processo, resta uma experiência estética, propiciada pelo filme, e a projeção de um sentido. O fato de um filme não produzir experiência ou sentido para um espectador não refuta o modelo, já que sua plena realização sempre dependerá de um encontro feliz entre filme e espectador. Um encontro de imaginações.

É verdade que há filmes que não buscam fazer sentido, mas questionar a estabilidade dos sentidos criados – penso, por exemplo, nos filmes de David Lynch –, filmes disruptivos que anulam certas expectativas e suspendem o encadeamento lógico dos acontecimentos para instaurar uma desordem, um enigma, uma incongruência e assim por diante. São esses filmes, no entanto, que validam o modelo de uma espectadorialidade fundada na imaginação como articuladora de imagens e visualidades, pois reforçam a ideia de que a arte é o reino das (im)possibilidades, o espaço de ampliação das virtualidades humanas, um laboratório de ensaios de vidas possíveis, modos de vida possível, desejos de modos de vida possíveis. Ao fim e ao cabo, assistir a um filme é se abrir imaginativamente para a possibilidade de uma experiência estética (trans) formadora da sensibilidade, da racionalidade e da própria imaginação.

CAPÍTULO 2

os fundamentos educativos do cinema

Os grandes autores de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos. A enorme proporção de nulidade na produção cinematográfica não constitui uma objeção: ela não é pior que em outros setores, embora tenha consequências econômicas e industriais incomparáveis. Os grandes autores de cinema são, assim, apenas mais vulneráveis; é infinitamente mais fácil impedi-los de realizar sua obra. A história do cinema é um vasto martirólogo. O cinema não deixa, por isso, de fazer parte da história da arte e do pensamento, sob as formas autônomas insubstituíveis que esses autores foram capazes de inventar e, apesar de tudo, de fazer passar.

Gilles Deleuze

Abordagens sobre cinema e educação

Buscar as bases educativas do cinema visa superar qualquer relação de subordinação ou instrumentalização dos filmes a objetivos didático-pedagógicos pré-estabelecidos pelos currículos. De maneira direta, o que se critica aqui não é o uso de

filmes na sala de aula – ele deve estar nas escolas também! –, mas um uso muito preciso e também bastante prejudicial à apreciação da arte como um todo, que é a prática de reduzi-lo à mera ilustração de um ponto da matéria estudada.

Nesse modelo pedagogizante, o filme é visto não por si, mas subordinado ao conteúdo a ser estudado, como um instrumento que materializa em imagens um certo episódio histórico, um conceito, uma dada realidade ou uma personagem real. Sabemos, no entanto, que a relação entre cinema e realidade jamais é direta, nem mesmo nos documentários, tratando-se sempre de uma perspectiva, de uma visualidade, de uma interpretação, portanto, de uma possibilidade de sentido entre outras. Isso tudo tende a se apagar para permanecer apenas a imagem como *representação*, como índice de uma realidade. Por exemplo, *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (1996), conquanto seja uma sátira da corte portuguesa no Brasil do século XVIII, é frequentemente usada em sala de aula como índice de quem teria sido D. João VI e D. Pedro I, por exemplo. Laís Bodanzky, em *A viagem de Pedro* (2021), faz um interessante exercício de imaginar a travessia de volta de D. Pedro I a Portugal (lá D. Pedro IV), depois de renunciar ao trono brasileiro. O filme, aborda, no entanto, um momento histórico sobre o qual se tem pouca documentação, o que possibilitou, em contrapartida, que ela explorasse imaginativamente e com mais liberdade características de sua personalidade. Em ambos os casos, os filmes partiram de dados e documentos históricos, mas não para serem fiéis a eles (como busca ser um historiador), mas para criarem a partir deles. É assim que, em ambos os filmes, o que se projeta é o olhar das cineastas, o interesse em temas que dizem mais respeito ao presente que ao passado.

Por outro lado, se o filme não é reduzido a mero efeito ilustrativo nem subordinado a um ponto curricular, suas potências são numerosas, assim como são numerosas as possibilidades de trabalho. Maria Souza Oliveira (2021), em *A experiência filosófica e o cinema*, propõe um diálogo entre as obras cinematográficas de Alfred Hitchcock e o ensino de filosofia, partindo da dimensão estética dos filmes (montagem, enquadramento, movimento de câmera, iluminação etc.) para pensar, entre outras possibilidades, o suspense e o tempo, pela perspectiva da experimentação filosófica. Desse modo, nem o filme é reduzido à ilustração nem a filosofia é confinada a um conjunto de conceitos cristalizados pela história.

Há numerosas outras abordagens possíveis sobre a potência do cinema na educação. Monica Fantin (2009, 2018), por exemplo, trabalha na perspectiva da mídia-educação e da pesquisa-formação, com ênfase no trabalho colaborativo de professores, estudantes e pesquisadores, valorizando a criatividade, a imaginação e a reflexão. Desse modo, o cinema ensina valores, estimula a empatia e amplia a compreensão sobre questões sociais e culturais.

Fabiana Marcello (2008), por sua vez, investe na potência da imagem e das narrativas fílmicas para pensar o cinema na perspectiva da formação, uma vez que, do ponto de vista metodológico, não só opera uma mediação entre o espectador e a sociedade, com os valores culturais que as conformam, como expande a interpretação para outras mídias, que passam a ser consideradas criticamente.

Em outro trabalho, este assinado com Rosa Fischer, postula que não devemos procurar por algo que esteja escondido nas imagens, o que implica “uma aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos, [...] crer que o cinema olha para certos temas de hoje e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (Marcello; Fischer, 2011, p. 507). Para isso é preciso pedagogias do olhar que ultrapassem a noção de que o cinema *represente a realidade*, pois a “imagem é irredutível às interpretações ou às significações, pois estas são e serão sempre inesgotáveis” (p. 508). Numa abordagem fenomenológica, “para quem pesquisa e estuda cinema na educação, o primeiro passo é, efetivamente, perceber um filme, entregar-se a ele, e não tentar de imediato interpretar, analisar” (p. 508). Entregue às imagens, o espectador pode experimentar esteticamente o cinema, para depois pensá-lo:

a proposta é que se explore ao máximo um trabalho com e a partir das imagens, dos modos pelos quais o diretor construiu a narrativa, das escolhas de planos, de cores, de fotografia, de trilha sonora, de diálogos e inclusive da seleção de locação e de atores. O encontro com essas escolhas é o que nos permite entrar em contato também, e simultaneamente, com um modo de ver o mundo e de nele estar, que poderá nos sugerir o aprendizado de novas sensibilidades ou de outras maneiras de estabelecer relação com as diferenças. (Marcello; Fischer, 2011, p. 510).

Assim, a educação ou as pedagogias do olhar estariam menos voltadas a prescrever e conduzir o olhar dos espectadores, dos alunos, dos professores e mais atentas em compreender os diferentes modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema (p. 517).

De maneira mais abrangente, e considerando que o interesse pela interface cinema e educação cresceu nas últimas duas décadas, as pesquisas têm considerado tal relação de maneira positiva, destacando algumas potências, como o estudo do imaginário que envolve a criação cinematográfica; a perspectiva hermenêutica no processo interpretativo de construção do sentido; a educação cultural advinda do contato com diferentes culturas, tradições e idiomas; a dimensão emocional, em conexão com a catarse e a psicanálise; a contribuição para uma educação crítica, por meio da análise, avaliação e confronto de perspectivas; o conhecimento histórico, quando devidamente contextualizado; a representação da diversidade étnico-racial, sexual e de gêneros; o ensino de ciências, com a mediação do professor na contextualização de situações e conceitos; e assim por diante, numa amplitude de abordagens que se diversificam à medida que mais pesquisadores se dedicam ao tema.

Tratando especificamente de alguns trabalhos, com o alerta de que é um pequeno recorte de um universo mais amplo, podemos citar a contribuição de Rosália Duarte (2002), uma das primeiras a mapear as relações possíveis entre cinema e educação na perspectiva sociológica: “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (p. 17). A autora continua: “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (p. 19).

Numa perspectiva pedagogizante, Marcos Napolitano (2003) propõe um guia para o professor que deseja “incrementar sua didática” (p. 7) inserindo filmes de ficção nos componentes curriculares, subordinando-os à lógica escolar, com atividades, questões, debates e projetos práticos a serem desenvolvidos em sala de aula. Os filmes deslocam-se da condição de arte cinematográfica para serem reduzidos a produtos pedagógicos, com vistas à “articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem” (p. 16). Assim instrumentalizado,

o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação, perde sua condição de resistência, de desnaturalização, desveste-se de seu imaginário e de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. É uma abordagem a se evitar.

Por outro lado, quando se concebe que a educação é um processo mais amplo que a escolarização, que ocorre em todas as sociedades, e independente da existência de instituições educativas como a escola, é possível avançar na compreensão de um cinema que *educa* não porque *ensina* determinado conteúdo, mas porque condiciona operações cognitivas próprias da narrativa, além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensão do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica. Assim, o cinema realiza no século XX o que a literatura realizou no XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas.

O cinema pode ser considerado, então, como “uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’” (Fabris, 2008, p. 120). A autora considera que a educação é um processo cultural mais amplo que os que ocorrem no interior da escola, entendendo que as pedagogias são sempre culturais e, portanto, “produzidas em locais sociais distintos da escola” (p. 121). Os saberes do cinema, uma vez na escola, se conectam com outras áreas do conhecimento, possibilitando que a docência se abra “para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam” (p. 130).

Buscando uma relação diferente entre cinema e educação, o artigo *Educação pelo cinema*, de Miranda, Coppola e Rigotti (2006) traça um paralelo entre o cinema e o livro *Orbis Sensualium Pictus*, publicado por Comenius no ano de 1658. A obra do autor do famoso *Didática Magna* é composta de figuras, nomenclaturas e descrições e é considerado o primeiro livro ilustrado para fins didáticos. Segundo os autores:

O cinema, então, assim como o livro de Comenius, coloca as coisas do mundo numa sequência de imagens e numa arquitetura de lugares que não servem apenas para a compreensão da história que está sendo narrada. Este arranjo filmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma *visão de mundo*, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo. (Miranda; Coppola; Rigotti, 2006, p. 3, *grifo no original*).

Por essa visão, haveria uma educação visual que iria além da narrativa filmica, influenciando no modo como concebemos o mundo. É o reconhecimento de que o filme, por meio do arranjo visual de sua narrativa, ensina um modo de olhar para o real.

Esse aspecto do cinema foi amplamente discutido por Ismail Xavier (2005), que considera os filmes como discursos mais ou menos opacos, mais ou menos transparentes. Derivam dessa concepção tanto um cinema concebido como mostra da realidade (mimese naturalista) quanto um cinema que problematiza o modo como apresenta uma dada realidade (aparicação do dispositivo). Nesse sentido, Xavier (2008, p. 15) reconhece que “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão”, o que tonar mais eficaz, ao menos no aspecto educativo, o cinema que recusa a transparência mimética revelando seus maquinários narrativos e autorreferenciais (por exemplo, como faz Godard, Antonioni, David Lynch, Woddy Allen, Greenaway etc.).

Uma outra forma de pensar o cinema na escola é proposta por Alain Bergala (2008), ao problematizar, a partir de Godard, a relação entre cultura e arte: a primeira é regra, a segunda, exceção. Conectado com o ensino da arte, o cinema não seria abordado como uma linguagem a ser lida, mas como o gesto de criação a ser apreendido. Sua concepção prevê, mais do que a inserção do cinema na escola, uma ruptura às suas práticas tradicionais, ao se instalar como um outro que provoque uma experiência à parte dela. Para isso, elabora uma “pedagogia do fragmento” pautada no trabalho com trechos de filme, com análises centradas no plano, para que se capte a “arte de um cineasta e um momento da história do cinema” (p. 125). A diferença para a análise filmica clássica é que a análise de criação não está preocupada com a decodificação do

filme, mas busca olhar para as escolhas que o cineasta fez em sua criação. Desse modo, os filmes passam de mero suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos para uma vivência cultural escolar, uma iniciação à arte.

Inspirada em Bergala, Adriana Fresquet (2013) propõe que as escolas públicas sejam escolas de cinema, nas quais professores e alunos realizem filmes visando a incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo nas “práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (p. 112). Segundo a autora, a escola não cumpre mais a função social de moralizar, disciplinar e instruir, tornando-se um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (p. 96). Por essa razão, critica a instrumentalização dos filmes e propõe que sua utilização se dê por meio da apropriação de uma arte, de modo que os *aprendentes* lancem novos olhares ao cotidiano, recortando o mundo com a câmera e produzindo significado de modo lúdico.

Iniciativas práticas como as de Bergala e Fresquet são contribuições importantes para se trabalhar cinema na escola, principalmente nas públicas. No entanto, suas abordagens concebem que o cinema, como esse outro que adentra a escola para provocar a prática de uma pedagogia tradicional, transforme a própria escola. Ora, parece-me que os pressupostos pedagógicos das práticas cinematográficas na escola seriam igualmente válidos para todas as disciplinas, inclusive por seu potencial de dissolver as fronteiras entre as disciplinas. Assim, em vez de aulas de literatura focadas na história e na estrutura, práticas literárias de produção de narrativas; em vez de assimilação de conceitos sobre a mecânica, produção de artefatos que propiciassem uma experiência científica, com elaboração de hipóteses, reflexão sobre métodos, modelos de validação dos resultados etc. O problema que se impõe é que tal abordagem trata menos da relação cinema e educação do que de uma política que visa transformar a escola pelas mãos do cinema, para que essa escola transformada possa então incorporá-lo. Tal dicotomia se dá no âmbito específico da escola (ou das políticas de escolarização) e de uma maneira possível, entre outras, de a escola se apropriar do cinema. Meu interesse recai menos no aspecto escolar do que em sua dimensão educativa, razão pela qual dirijo minhas pesquisas para os elementos que possibilitariam fundamentar o caráter educativo do cinema.

Na interface da afirmação da diversidade étnico-racial, há a concepção da dimensão pedagógica do cinema negro concebida por Celso Luiz Prudente (2019, 2020),

que vê no *Cinema Novo* brasileiro – um movimento cinematográfico e socialmente crítico surgido na década de 1960 – o momento de inflexão histórica a partir da qual será possível, cada vez mais, afirmar a imagem do negro, em conexão com outros povos oprimidos, que o autor conjuga no conceito de ibero-ásio-afro-ameríndio.

Desse modo, por meio do cinema negro, “o afrodescendente se revelou reescrevendo criticamente sua história com a câmera na mão, e ocupou assim a condição de sujeito histórico” (Prudente, 2020, p. 165), condição que não se limita à ação política e à criação estética, mas cumpre uma dimensão pedagógica, a da “afirmação positiva do afrodescendente, que se constituiu na população brasileira em grande expressão quantitativa, tornando-se por isso uma possível espécie de minoria majorizada” (Prudente, 2019, p. 10). Não se trata, contudo, da afirmação apenas do negro, mas das demais minorias frente ao eurocentrismo e sua política colonizadora:

o ibérico, o asiático, o africano e o ameríndio constituíram condição de minoria perante a hegemonia do poder da eurocolonização. Esta ação colonial de política eurocêntrica tem como essência a euroheteronormatividade, que determina o poder do homem branco, hétero, macho ordenador de todas as bioexistências, reificando-as em mero proveito deste tipo de homem em voga. Este europatriarcalismo foi caracterizado na hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário. O fenômeno em questão configurou uma espécie de possível lusofonia democrática de horizontalidade, que se expressou na imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio. (Prudente, 2019, p. 9-10).

Há, como vimos, numerosas abordagens sobre a potente relação entre cinema e educação, assim como um reconhecimento, principalmente por parte dos filósofos, do caráter pensante do dispositivo cinema. Gilles Deleuze (1985, 1990), Clément Rosset (1985, 2010), Edgar Morin (2014), Alain Badiou (2004), Júlio Cabrera (2006), Slavoj Žižek (2009) e Gilles Lipovetsky (2009) reconhecem que o cinema é uma arte que pensa, faz pensar e dá o que pensar. Como consequência, é de se esperar que ganhe abordagens diversas e contribua para a inovação da educação, seja na dimensão da instituição escolar, seja em seu sentido mais amplo, de contribuir para a formação humana.

Fundamentos educativos do cinema

O cinema atua em três vetores: como tela (dispositivo, linguagem, arte, discursos, narrativa etc.), espelho (metáfora da identificação/projeção subjetiva do espectador) e janela (proposição de mundo em busca de uma compreensão da realidade) (Almeida, 2013a; 2014). Assim considerado, o cinema é um dispositivo artístico que articula dois polos: o do discurso e o da recepção.

O que a tela do cinema apresenta não é uma realidade fechada em si, mas a proposição de um mundo cuja significação flutua ao sabor dos nossos olhos. Como nos lembra Aumont (2002), a imagem tem uma dupla realidade: é imagem em si e também imagem de algo. A obra cinematográfica é, então, uma janela que recorta o mundo e o apresenta como um ponto a ser visto, um texto a ser lido, uma metáfora cuja compreensão é instável, já que depende tanto do olhar da câmera quanto do olhar do espectador. Esse olhar, ao se projetar sobre a tela, recebe por sua vez o reflexo de sua própria imagem (a câmera espelha o olhar do diretor e a tela o do espectador). O que vemos no cinema está sempre *sob judice* e a apreciação dos *autos* não se dá em referência a uma lei constituída, mas a partir da *vivência* de cada um, de sua experiência de vida, mas também de sua experiência estética com o cinema, de sua inflexão intelectual e disponibilidade de ser afetado. O modo como assistimos a um filme espelha o que somos, o que pensamos, o que sentimos, a cultura na qual estamos inseridos...

Portanto, o cinema é a invenção de um mundo que dialoga com o mundo concreto e com o mundo do espectador. O cinema é a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê.

Não se trata, nesta perspectiva adotada, de uma *representação* da realidade, como se fosse o mapa de um território, ou seu espelho mental. A relação do cinema com o real é sempre indireta, porque o que mostra, por mais realista que possa desejar ser, será sempre a organização de imagens numa sucessão temporal (montagem), passível, portanto, de induzir sentidos (e, eventualmente, não sentidos).

O real é refratário a qualquer tentativa de ordem ou sentido, não se deixa captar ou compreender, pois seus eventos não estão submetidos à lógica, à racionalidade ou mesmo a qualquer lei. O real é, portanto, insignificante, porque em si não significa nada, não tem sentido ou direção, não responde a um projeto, não tem finalidade. Isso

não impede, no entanto, que criemos realidades plenas de sentido, ordem, propósitos, finalidades, justificativas. A essas realidades criadas chamo de imaginário.

Então, de maneira esquemática, podemos conceber que há um real insignificante, sem sentido e sem ordem, mas que é a condição de toda existência. A existência humana opera por meio da formulação de sentidos, mapas, representações, simbolizações, discursos, imagens, ou seja, cria realidades dotadas de significados, sentidos e ordens. O arranjo dessas realidades expressa sempre um imaginário, imaginário que articula e ordena sentidos, por meio da linguagem, de modo a podermos lidar com o real (nosso *habitat* é a linguagem). Portanto, o imaginário organiza as realidades que habitamos e possibilita sua expressão por meio das diversas linguagens que nos constitui (o discurso, a imagem, a matemática, a música etc.).

É nesse cenário que o cinema irrompe como uma linguagem que produz discursos ou, se preferirmos, imaginários. Ele não indica nem explica ou mesmo representa o real (reino das insignificâncias), mas produz *realidades*, ou seja, arranjos de mundos possíveis, os quais dialogam com o mundo que vivemos e que chamamos de realidade. Assim, o que chamamos de realidade é a organização intersubjetiva de ordens, sentidos, valores, ideias, ideologias, discursos, crenças etc. Essa organização (imaginário) é coletivamente partilhada (sei que vivo no Brasil do século XXI), mas não seus sentidos (o que significa ser brasileiro no século XXI?). Desse modo, os sentidos não são inatos ou intrínseco, mas sempre criados. Compreender o que é criar ou interpretar sentidos é tarefa da hermenêutica.

A hermenêutica pode ser definida como uma filosofia da interpretação que se concentra na condição histórica e linguística da experiência humana de mundo. Como filosofia, é a expressão articulada de um pensamento; como interpretação, é a busca de tradução de um sentido; como condição histórica e linguística, não ignora o modo como os eventos se acumulam, se articulam e se transformam ao longo do tempo a partir da linguagem; e, por fim, como experiência humana de mundo, interessa-se em compreender o que constitui essa experiência. É, portanto, a hermenêutica que sugere, induz, deduz ou articula o sentido de um texto, uma experiência, um mundo ou um filme.

Desse modo, entendo que o cinema é educativo pois possibilita experiências estéticas que se relacionam com o modo como interpretamos o mundo. Assistir a

filmes é exercitar possibilidades de pensamento, de sentimentos, emoções, sensações, enfim, possibilidades de constituir experiências que contribuam para a compreensão do mundo. Há, portanto, um diálogo entre o mundo do filme e o mundo concreto no qual julgamos viver, com as múltiplas possibilidades de arranjo de sentidos que esse diálogo possibilita. O mundo imaginário dos filmes penetra nos imaginários que organizam a realidade do mesmo como que a realidade penetra nos filmes. O espectador é, assim, um vetor que articula esse mundo do filme com a experiência concreta de mundo por meio dos sentidos. Compreender os sentidos de um filme contribui para a compreensão da própria realidade.

O exercício hermenêutico de interpretar os sentidos possíveis de um filme e relacioná-los com a realidade (colocar os imaginários para conversar) não é – faço questão de frisar – o objetivo ou a finalidade de se assistir a filmes, nem mesmo o elemento mais importante relacionado à arte cinematográfica, mas um ato que, mesmo sem se dar conta, o espectador realiza continuamente e sob múltiplas perspectivas.

Assim, para organizar os componentes formativos do cinema é que foram elaborados os sete fundamentos que se seguem. E que devem ser compreendidos como perspectivas, pontos de vista, lentes ou filtros, formas de olhar e não elementos constitutivos do cinema. Respondem, portanto, às pedagogias, à educação do olhar. Em resumo, há muitos modos de visualidade, muitas formas de lidar com o cinema. O que se apresenta na sequência são sete dessas possibilidades, articuladas todas pela hermenêutica e relacionadas à educação.

1. Fundamento cognitivo

A cognição é um elemento central da educação e das pedagogias, pois indica o processo mental que articula a percepção, a memória e o raciocínio. É por meio da cognição que processamos as informações recebidas do ambiente, que as transformamos em conhecimento, que resolvemos problemas, que tomamos decisões, que nos adaptamos a novas situações etc.

A cognição é característica participante do processo de assistir a filmes, porque um filme não é autoevidente, requer um processo de aprendizagem; aprendemos a ver filmes. E aprendemos com os próprios filmes, pois o cinema – em sua condição de arte

– nos ensina a ver filmes, por meio de um longo processo que envolve vários elementos, desde as convenções próprias da linguagem cinematográfica até a construção da história ou a compreensão de seus sentidos. Como é comum começarmos a ver filmes na infância, aprendemos desde muito cedo essas convenções, bem como o processo de construção da história de um filme.

No entanto, há filmes desafiadores, justamente porque questionam ou subvertem a linguagem, ou porque requerem que ultrapassemos as convenções, ou ainda porque enveredam por uma outra lógica (onírica, surrealista, recursiva...), muitas vezes para interromper o fluxo das expectativas ou mesmo interditar a criação ou interpretação de sentidos. *O ano passado em Marienbad* (1961), de Alain Resnais, é um bom exemplo, pois a partir do encontro de um homem e uma mulher constrói camadas entrelaçadas que misturam realidade, imaginação e memória. Os tempos se embaralham, realidade e ficção se confundem, os símbolos se sobrepõem e imagens abstratas turvam o encadeamento da narrativa. É um bom exemplo justamente porque apela a outros elementos da espectralidade que vão além da cognição.

Podemos recorrer, nesse processo de aprendizagem cinematográfica, a mediadores – professores, críticos, comentadores etc. –, mas jamais aprenderemos a ver filmes se não os assistirmos. No entanto, o cinema não ensina apenas sobre filmes (convenções, montagens, sonorizações, sentidos etc.), mas também propicia que aprendamos a ver *pelo* cinema, isto é, não somente *como* nos mostra, mas *o que* nos mostra. O cinema é, por extensão, um modo de conhecer o mundo.

Há uma similaridade entre os processos de leitura da realidade e de leitura de filmes. A cognição acomoda uma série de atos, como raciocinar, memorizar, construir ideias, conceitos, fazer inferências, atinar com sentidos etc., por isso, à medida que se complexifica o modo como lemos o mundo, mais exigente passa a ser nosso olhar sobre o que o filme nos oferece. De igual maneira, quanto mais depurarmos nosso olhar por meio das relações de sentido que se produzem nos filmes, mais apurado estará o nosso entendimento do mundo, ainda que esse entendimento encontre ausência de sentido.

De maneira mais teórica, podemos dizer que um filme é elaborado pelo cineasta a partir de um argumento e um estilo, mas a história do filme só se constrói por meio da atividade cognitiva do espectador. Essa é a tese defendida por David Bordwell (1996), que contraria as teorias que ignoram o papel do espectador na construção das narrativas

fílmicas ou o consideram passivo, neutro ou ainda vítima da ilusão narrativa (p. 30). Em sua concepção teórica, o perceptor exerce uma atividade narrativa que pode ser compreendida como um processo perceptual-cognitivo dinâmico. Esse espectador não é uma pessoa concreta, ou o equivalente ao “leitor ideal”, concebido para depreender adequadamente os significados propostos, mas uma entidade hipotética que realiza operações relevantes para a construção da história partindo do que o filme mostra. Bordwell não ignora a necessidade de conhecimentos específicos para apreensão de uma narração nem exclui do espectador certas limitações psicológicas, mas o concebe como ativo, de acordo com os protocolos intersubjetivos que podem variar de película a película.

Calcado na teoria construtivista da percepção, Bordwell se interessa pelas inferências que mesmo inconscientemente o espectador realiza ao assistir a um filme. A percepção não se separa da cognição, antes se converte em um processo de comprovação ativa de hipóteses a partir dos dados captados. A compreensão não é dada, nesta perspectiva, *a posteriori*, como efeito do que é percebido, mas interfere na própria percepção, ao eleger determinadas combinações em busca de uma antecipação de significado (p. 31).

Assistir a um filme requer o envolvimento de um processo psicológico dinâmico que dispõe vários fatores, como as capacidades perceptivas, conhecimento prévio e experiência, o material e a estrutura do próprio filme, de modo que o espectador constrói a história, por meio de inferências e comprovações de hipóteses, a partir da organização das informações operadas narrativa e estilisticamente na película pelos realizadores.

O espectador pensa para construir a história de um filme: quando falta informação, faz inferências e suposições; quando os acontecimentos estão fora de ordem temporal, há um esforço do espectador para colocar os acontecimentos em sequência; há um esforço constante para estabelecer conexões causais entre os acontecimentos, tanto em antecipação como em retrospectiva (p. 33).

A história é compreendida como uma construção imaginária que incorpora a ação como uma cadeia cronológica de causa-efeito dos acontecimentos que se dão em uma dada duração e espaço. É o resultado da percepção de chaves narrativas, da aplicação de esquemas e estruturas, da comprovação de hipóteses. Como trabalho

da imaginação, a história não é uma construção arbitrária, mas requer o domínio de esquemas prototípicos, como personagens – ações ou localizações identificáveis – e processuais, como a sondagem acerca das relações de causalidade, de tempo, espaço etc.

Para Bordwell (1996, p. 50), há dois sistemas operando simultaneamente em um filme: o argumento e o estilo. O argumento é a organização real e a representação da história na película. Não é o texto integral, mas uma construção mais abstrata, o desenho da história. Já o estilo mobiliza componentes específicos com a finalidade de organizar a narrativa. É o uso sistemático de recursos cinematográficos na elaboração fílmica. Assim, se a narrativa é intercambiável entre os meios, podendo ser exercida oral, literária, teatral ou cinematograficamente, o estilo é um componente total do meio, em nosso caso, cinematográfico. Os dois sistemas não se processam de maneira autônoma e isolada, mas interativa e de múltiplas formas, o que garante a pluralidade dos processos narrativos no cinema.

De modo conceitual, no cinema de ficção a narrativa é o processo pelo qual o argumento e o estilo interatuam para organizar as informações que possibilitarão a construção da história por parte do espectador. Em consequência, o filme não narra só quando o argumento organiza a informação da história. A narração inclui também os processos estilísticos (p. 53).

A teoria da narrativa cinematográfica elaborada por David Bordwell apresenta inegáveis virtudes, como a de reconhecer o caráter ampliado da narrativa e os atributos específicos do meio cinematográfico. É na costura entre argumento e estilo que o cinema se constrói. Mas a força principal da sua teoria está no reconhecimento da atividade cognitiva do espectador na construção da história.

Essa compreensão do processo cognitivo assemelha-se ao trajeto antropológico de Gilbert Durand (1997, p. 41), também influenciado pelo construtivismo piagetiano, que concebe a relação do humano com o mundo como uma troca incessante, dinâmica, entre as pulsões subjetivas e as intimações cósmico-sociais. Compreendido como um ser biopsicossocial, portanto de modo complexo, em que as várias dimensões de sua existência estão entretecidas, o humano não se reduz às emoções ou aos afetos, não se resume às atividades racionais na busca de uma apreensão intelectual, seja de um texto, seja do mundo, mas se realiza na organização imaginativa das informações afetivo-racionais com as quais se alimenta. Em outras palavras, o humano opera o e no mundo

pela imaginação, isto é, por meio de um dinamismo organizador de sentidos. Assim, a percepção, a cognição, as emoções, os afetos, a memória, o raciocínio participam ativa e conjuntamente no pensamento, na imaginação, na produção de sentidos.

Embora haja pontos de aproximação, há os de distanciamento. Para assegurar a participação decisiva do espectador, Bordwell carrega nas tintas do cognitivismo, ressaltando operações como *inferência* e *suposição*. Ora, *inferir* é o mesmo que deduzir por meio de raciocínio e *supor* presume a verificação de hipóteses; no caso, trata-se de atividades intelectuais que não deixam espaço para a sensibilidade, as emoções, os devaneios, o jogo de faz-de-conta – elementos que também participam ativamente da experiência do espectador. Isso significa que ver cinema não se resume a uma atividade intelectual ou psicológica, mas também biológica e social, ou mais precisamente biopsicossocial, em que as três dimensões estão tecidas de maneira complexa e, portanto, inseparável.

2. Fundamento filosófico

Se o cinema envolve um fundamento cognitivo, expresso pelas inferências e suposições que o espectador realiza constantemente na construção da história, é de se imaginar que um passo a mais e ele estará integrando essas atividades a um pensamento mais amplo e complexo, que compreenderá o filme como uma forma de pensamento sobre o mundo.

Poderíamos, então, interrogar certos filmes sobre o modo como pensam dimensões da vida: desejo, amor, poder, sedução, formação, morte... Ou mesmo que concepções apresentam sobre o tempo, a finitude, a memória... Ou ainda como elementos filosóficos compõem em dados filmes. Poderíamos trabalhar com conceitos, imagens, hermenêuticas, pedagogias... São numerosas as interfaces entre o pensamento filosófico e o cinema.

A prolífica cinematografia de Hong Sang-soo, por exemplo, nos mostra algumas possibilidades. Em seus filmes, em vez de uma história construída por meio de cenas narrativas, temos personagens que se encontram e conversam sobre seus sonhos, desejos, angústias, ambições... *O hotel às margens do Rio* (2018) medita sobre a morte, num encontro de despedida do poeta com seus dois filhos; ao mesmo tempo,

uma jovem conversa com sua amiga sobre o fim de um relacionamento amoroso. O *filme da escritora* (2022) acompanha a visita de Junhee a uma amiga, dona de livraria, que não via há anos; caminhando num parque, encontra uma atriz famosa e, após longa conversa, a convida para participar do filme que decide fazer. Nestes dois filmes, conversas cotidianas aparentemente despreziosas revelam subjetividades e modos de ver a vida e a arte. Em *A visitante francesa* (2012) e *Certo agora, errado antes* (2015), Hong Sang-soo apresenta histórias que se repetem, mas com pequenas variações; essas pequenas variações, no entanto, acarretam situações e desfechos diferentes, propiciando reflexões sobre a moral, o desejo, o acaso e a relação entre ficção e realidade, entre outras possíveis.

Outro exemplo é a obra de Woody Allen, que contém uma espécie de pensamento trágico perpassando vários de seus filmes, como é o caso de *Match Point – ponto final* (2005) e *Meia-noite em Paris* (2011): “A proliferação de discursos filosóficos, o gosto pela digressão existencial, o estilo dramático e irônico da narrativa são indícios de que, no cerne da obra de Woody Allen, subsiste uma tensão irresoluta entre o que há de pior na vida e o desejo de vivê-la, expressão de uma aprovação trágica” (Almeida; Beccari, 2017, p. 56). Assim, conjugam-se, com frequência, em seus mais de 40 filmes, a ausência de sentido da vida com a aprovação do que é dado viver. Embora o sofrimento seja sempre injustificável, ainda assim, a vida é afirmada:

nós temos de aceitar que o universo é sem deus, e a vida é sem sentido, muitas vezes uma experiência brutal e terrível, sem esperança [...] na verdade estou fazendo a pergunta: dado o pior, como podemos continuar, ou até mesmo por que deveríamos escolher continuar? Claro, nós não escolhemos – a escolha está impregnada em nós. O sangue escolhe viver. (entrevista a Lax, 2008, p. 172).

Registre-se também, embora eu particularmente não aprecie a abordagem, os livros *O que Sócrates diria a Woody Allen* e *Carta aberta de Woody Allen para Platão*, de Juan Antonio Rivera (2013a; 2013b), nos quais o autor apresenta conceitos filosóficos a partir de filmes, tendo W. Allen como inspiração para a incursão proposta.

Entrando mais especificamente nas abordagens filosóficas sobre cinema, há a contribuição de Gilles Deleuze (1985, 1990), que estabelece a analogia de que, assim como a matéria do filósofo é o conceito, a do cineasta é a imagem: “os grandes autores

de cinema nos pareceram confrontáveis não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos” (Deleuze, 1985, p. 8). O primeiro momento da história do cinema seria marcado pelas imagens-movimento, cuja centralidade estaria na montagem, no sequenciamento dos planos. As imagens, no cinema clássico, estão a serviço do movimento, apresentam uma imagem indireta do tempo (Deleuze, 1985). Já o cinema moderno evidencia a manipulação do tempo, engendra a imagem-tempo, rompe com a primazia da montagem e instaura uma pedagogia da “mostragem”, pela qual o tempo é liberado e novas imagens se formam, propiciando também a criação de novos conceitos, novos modos de pensar (Deleuze, 1990).

Com uma abordagem diferente, mas partindo da mesma premissa, Júlio Cabrera (2006) considera o cinema uma “forma de pensamento” (p. 17). Trabalhando com a noção de que o filme é um conceito-imagem, uma sucessão de conceitos, propõe que abordemos o cinema como um “*objeto conceitual, como um conceito visual e em movimento*” (*grifo no original*), que tem a vantagem de não expor simplesmente uma ideia, mas de apresentá-la carregada de emoções, o que autor chama de *logopatia*.

Alain Badiou (2004) defende a tese de que o cinema é criação de novas ideias sobre o que é uma ideia (p. 23). Para expor seu pensamento, parte da definição das três tarefas da filosofia: escolha, distanciamento e exceção. Assim, a filosofia esclarece as escolhas fundamentais do pensamento, a relação entre termos que geralmente não mantêm nenhuma relação, ou seja, o encontro entre termos estranhos. Esclarece também a distância entre o pensamento e o poder, a distância entre o Estado e as verdades. Por fim, esclarece o valor da exceção, do acontecimento e da ruptura (p. 26 e 27). Enredada por essas três tarefas a filosofia encontra no cinema uma situação propícia para a experimentação, pois o cinema encerra um paradoxo: a relação totalmente singular entre o total artifício e a total realidade, a possibilidade de uma cópia da realidade e a dimensão totalmente artificial dessa cópia. Mas há outro paradoxo no cinema: é uma arte *de massas*, ainda que a arte seja uma categoria aristocrática. Há na condição do cinema a relação entre um elemento democrático puro e um elemento aristocrático histórico (p. 28). Portanto, na visão de Badiou, é preciso que a filosofia pense essa relação paradoxal que o cinema impõe e o pese enquanto possibilidade de ruptura (p. 32), isto é, como criação de novas ideias para pensarmos.

Clément Rosset (1985, 2010) também pensou filosoficamente o cinema, aproximando-o do real para afirmar sua condição de duplo: o cinema nos propõe sem uma *outra* realidade, ou ainda, uma outra *cena* da realidade (2010, p. 56). O que vemos no cinema é justo uma imagem e não uma imagem justa, conforme sentenciou Godard (*apud* Rosset, 1985, p. 62), isto é, não se trata de uma imagem precisa, adequada, correta da realidade, mas tão somente uma imagem, cuja relação com a realidade jamais será precisa, mas indireta, inadequada, uma brecha a ser preenchida pelos sentidos diversamente produzidos pelos espectadores. Desse modo, a tela é tanto vidro por onde penetra a paisagem quanto espelho no qual nos refletimos, mas com a tranquilidade de nos sabermos a salvo, suficientemente distantes tanto das atribulações do mundo quanto de nossas camadas mais profundas do (in)consciente. Rosset (2010, p. 26) compara o espectador ao *voyeur*, com a diferença de que o *voyeur* real está sempre angustiado pela possibilidade de ser flagrado, enquanto no cinema somos *voyeurs* tranquilos: sabemos que não seremos surpreendidos por ninguém. *Janela Indiscreta* (1954) de Alfred Hitchcock talvez seja o exemplo mais bem acabado. O protagonista (não à toa um fotógrafo) observa as janelas como se assistisse a um filme, preenchendo as lacunas do que não sabe (porque não vê) com hipóteses. Nós, espectadores *voyeurs*, o surpreendemos em seu *voyeurismo*. No entanto, enquanto ele corre riscos diegeticamente *reais*, nós estamos seguros, provavelmente torcendo para que tudo termine bem.

Entretanto, em que pese o olhar dos filósofos, o fundamento filosófico do cinema não reside em suas abordagens teóricas, mas na possibilidade de o espectador estabelecer uma relação filosófica com o filme, isto é, compreender o modo como os filmes pensam, identificar perspectivas filosóficas de certos cineastas, pensar filosoficamente sobre temas que estejam nos filmes ou mesmo indagar sobre o que poderíamos apre(e)nder de filosófico (construção de pensamento, invenção de conceitos, perspectivização) ao ver filmes.

De minha parte, meu interesse é pelo modo como os filmes, isoladamente ou em conjunto, expressam certos imaginários, os quais contribuem para a compreensão não só de temas, mas das *pressões pedagógicas* que são exercidas contemporaneamente. Por exemplo, a recorrência de mundos distópicos, como veremos na segunda parte deste livro, explicita tanto um mal-estar em relação ao futuro quanto o desejo de evitar o colapso da humanidade. Funcionam, nesse sentido, como um alerta e ao mesmo tempo

como uma esperança de que o futuro seja diferente do que se desenha. Poderíamos citar outros temas, como o antirracismo, as mudanças climáticas, a diversidade sexual e de gênero, a relação dos Estados europeus com a imigração, as transformações do trabalho etc.

3. Fundamento estético

As obras de arte provocam emoção a quem não é indiferente a elas. De maneira geral, podemos dizer que somos tocados por tudo o que é belo, seja uma paisagem, uma pessoa, uma pintura ou música. A discussão sobre o que é belo ou que é beleza vem de longa data, sem que haja, no entanto, qualquer consenso sobre o que nos causa admiração. Em *Hípias Maior*, por exemplo, Platão descreve o diálogo entre Sócrates e Hípias sobre o belo. Enquanto este enumera *coisas* belas, o primeiro quer saber qual o conceito de beleza, isto é, quer uma definição abstrata e universal de beleza, a qual, extraída das coisas *particularmente* belas, servisse para designar tudo o que é belo.

Atualmente não há mais interesse em se buscar definições *essencialistas* sobre o que é belo, nem mesmo uma visão circunscrita de que a arte deve ser admirada por sua beleza, uma vez que se reconhece uma gama mais ampliada de emoções que uma obra pode provocar em quem a admira. É o caso do cinema, que estimula sensações variadas que vão do enlevo poético ao horror, da excitação ao suspense.

Aisthesis, em sua origem grega, significava a capacidade de sentir o mundo, de compreendê-lo pelos sentidos. A estética, relacionada ao exercício das sensações, era então uma forma de conhecimento, de conhecimento sensível do mundo. Ao longo do tempo, no entanto, e principalmente a partir do Iluminismo, a estética teve sua amplitude reduzida ao estudo da arte e do belo sob um enfoque racionalista, predominando a busca pelas regras da arte, pelas *leis* que explicassem o processo de fruição de uma obra. Apartada da vida, a arte, por meio dos estudos estéticos, se viu limitada a uma forma de *expressão sensível* sem compromisso com a verdade, portanto sem relação com a *episteme*, privilégio da ciência e do pensamento. Em outras palavras, a arte desvinculou-se do conhecimento do mundo, passou a ser vista como *fantasia*, *ilusão*. Poderia servir às emoções, mas não ao conhecimento.

Contemporaneamente a estética ressurgiu como fabulação, imaginação, criação que não se limita à arte, mas materializa estilos, inclusive e principalmente os estilos de vida. A estética alastra-se a um campo muito mais vasto que a arte, está nos objetos, nos estilos de decoração de uma casa ou uma vitrine, está no aroma que as lojas utilizam para atrair e reter por mais tempo seus clientes, está na ambientação dos consultórios, no corte de cabelo, nos modos de vida.

Para Nietzsche, a existência só é justificável como fenômeno estético. A arte torna a existência suportável: “a tragédia realiza a única justificação aceitável e legítima do sofrimento, da dor, da falta de sentido – a justificação artística, extramoral” (Giacoina Junior, 2014, p. 296). Essa manifestação de uma estética afirmadora da vida sustenta-se em sua gratuidade. Não há razão que justifique a vida, que a aponte como necessária. Mas há o gosto de viver. Aprovação da aparência do mundo.

Lipovetsky e Serroy (2015) defendem a tese de que o mundo de três décadas para cá sofreu uma inflação *hiper* da estética, com a incorporação por parte do capitalismo das lógicas do estilo e do sonho, da sedução e do divertimento, nos diferentes setores do universo do consumo: “um capitalismo centrado na produção foi substituído por um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos” (p. 42). Na visão dos autores, haveria contemporaneamente duas formas de estética, uma ligada ao divertimento, ao consumo de massa, às atividades lúdicas, ao *kitsch*, às ideias de facilidade, imediatez e fragmentação consumatória. “A outra corresponde às experiências de prazeres mais controlados e seletivos, mais refinados e raros, às buscas hedonistas de qualidade sensitiva e emocional” (p. 420). Os autores salientam que uma não exclui a outra, mas desenvolvem-se simultaneamente, razão pela qual torna-se questionável essa divisão, tais como as divisões entre cultura popular e erudita, por exemplo. Entretanto, a despeito dos modos possíveis e diversos com os quais podemos analisar os impactos sociológicos da estetização contemporânea, o que parece certo é o reconhecimento de sua expansão.

Nesse sentido, o cinema, por difundir estéticas, por disseminar sonhos, por incutir desejos e fabricar sensações passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade.

A experiência que um filme pode propiciar muitas vezes não vai além da duração do filme, começa e acaba ali, mas há casos em que dados filmes marcam indelevelmente a vida, duram para além das emoções e sensações propiciadas durante sua assistência. Eu poderia citar, no meu caso pessoal, alguns desses filmes. *Django* (1966) de Sergio Corbucci, visto na infância, inspirou muitas brincadeiras e fantasias, desde a identificação com o homem solitário até o prazer da consumação da vingança. *Estrada Perdida* (1997) de David Lynch, visto em sua estreia, me deixou completamente desorientado. Levei um bom tempo para *retornar* à realidade. A identidade, a memória, o onírico, a possibilidade de a ficção realizar o irrealizável – foram muitas as questões mobilizadas pelo filme e que me acompanham desde então. *Pulp Fiction* (1994) e *Clube da Luta* (1999), cada um a seu modo, também foram amplamente significativos. Mais recentemente, *Paterson* (2016) de Jim Jarmusch e *Perfect Days* (2023) de Wim Wenders me suscitaram questões sobre como a fruição estética, o estado poético, pode estar na base dos modos de vida contemporâneos, mesmo diante de todas as adversidades postas pela ideologia produtivista, consumista e narcisista dos dias que correm.

Eu poderia aqui citar numerosos outros exemplos de como fui e sou afetado pelos filmes a que assisto, pelas músicas que ouço, pelos livros que leio. Prefiro, no entanto, frisar o que considero mais importante no fundamento estético, que é o fato de se exprimir uma forma de conhecer sensivelmente o mundo, isto é, de poder se constituir como uma experiência significativa e, como tal, *formar e transformar* pessoas, visões de mundo, modos de viver.

É uma dimensão que vai além, portanto, da catarse, da descarga emocional, da liberação de emoções reprimidas, embora possa também envolvê-las. Trata-se, antes, da articulação da arte à vida e desta àquela, de como podemos experimentar sensivelmente o mundo e transformar nossa própria vida em obra de arte, isto é, vivê-la de maneira sensível, intensa.

Nesse sentido, a *estesia* é o exato oposto da *anestesia*. A anestesia designa justamente um estado temporário de suspensão da dor, situação bastante propícia para intervenções cirúrgicas. Mas a anestesia não elimina apenas a dor, suprime também as sensações. O sujeito anestesiado não sente nada. Já a estesia, de onde deriva a estética, é a intensificação das sensações e, conseqüentemente, da vida. Assim, o cinema fundamenta-se esteticamente por intensificar a vida, não apenas como uma sugestão

metafórica, mas sobretudo na dimensão fisiológica, isto é, age nos processos físico-químicos do nosso corpo, que se torna mais *vivo*.

4. Fundamento mítico

Na coleção *Mitos da Pós-Modernidade*¹ – um conjunto de quatro livros sobre Frankenstein, Drácula, Fausto e o Fim do Mundo organizados por Alberto Filipe Araújo, por mim e por Marcos Beccari – contribuí estudando o modo como o cinema abordou esses quatro mitos, ajudando em sua difusão.

No caso de *Frankenstein* e *Drácula*, embora tenham nascido na literatura do século XIX, é no cinema que se proliferam, não somente em adaptações dos clássicos literários, mas sobretudo em numerosas versões que muitas vezes não guardam semelhanças com as obras originais. Essa é, aliás, uma característica dos mitos, sobrevivem não pela repetição *ipsis litteris* mas pela redundância de alguns traços, chamados mitemas. Isso significa que os mitos, enquanto narrativa dinâmica de símbolos e imagens, encarnam um conjunto de traços, valores, ideologias, sintomas e características. Embora se transformem ao longo do tempo, podendo inclusive mudar de nome, os mitos conservam alguns desses traços. No caso dos mitos estudados, e principalmente *Frankenstein* e *Drácula*, eles expressam valores recorrentes dos dias atuais, como o desejo de manipulação da vida, de transformação dos corpos, de atingir a imortalidade e de permanecer eternamente jovem. Expressam também alguns temores, como o do abandono, do contágio, da monstruosidade etc.

Assim, ao longo do século XX, *Frankenstein* e *Drácula* assumiram diversas facetas, sendo abordados em filmes de terror, dramas, comédias, além de outros gêneros e mistura de gêneros. Alguns traços se perderam, outros se transformaram, mas em todos os casos a atualização do mito – ou sua permanência – aponta para um conjunto de elementos que caracterizam nossas sociedades ocidentais. Essa é a questão mais importante da relação entre o cinema e a mitologia. O cinema de ficção *narra* uma história, assim como os mitos, e também como os mitos apresenta os traços, sintomas, as características das sociedades que o produziram.

1 <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/series/mitos>

Desse modo, há no cinema uma dimensão educativa que se realiza por colocar em circulação não propriamente mitos, no sentido estrito do termo, mas *narrativas simbólicas* impregnadas de sentidos, que é o que sempre fizeram as mitologias, em todas as épocas.

Nesse sentido, a constatação de Gilbert Durand (1981), de que o cinema é a mitologia do século XX, é incontornável. Mitologia que se alastra, no século XXI, aos jogos de vídeo, cada vez mais narrativos, mais complexos e mais simbólicos. Cinema e *videogame* cumprem o papel de difundir as narrativas fundamentais da aventura humana, seus sonhos, angústias e conflitos.

Para ilustrar sua afirmação, Durand narra uma conversa que teve com Vittorio de Sica a respeito de seu clássico *O Ladrão de Bicicletas*, quando afirmou que o filme é o mito de Orfeu. Dada a surpresa do cineasta, Durand (1981, p. 73-74) explicou que Eurídice foi substituída pela bicicleta:

Vemos um homem que perdeu Eurídice/bicicleta e que desce sucessivamente a três infernos (tanto quanto me lembro): a feira da ladra, o asilo e as prostitutas, para procurar a pista de sua bicicleta. Tem um guia, Hermes, que é o neto, e enfim, exatamente como no esquema, reencontra Eurídice, ou seja, rouba outra bicicleta. E parte nessa bicicleta e é apanhado pela polícia, ou seja, é a catástrofe, exatamente como no mito de Orfeu. E aí a imagem é muito bela [...] Orfeu a chorar humilhado pela polícia e pela multidão hostil, e a criança dá-lhe a mão, é uma imagem muito bela, com que o filme termina. É exatamente o esquema de Hermes condutor, psicopompo que conduz a alma.

Surpreso, De Sica concorda com Durand, era verdade, embora jamais tivesse pensado nessa relação. E não era preciso de fato que o cineasta soubesse do mito para atualizá-lo. Segundo Durand, as mitologias “são relativamente pobres e só têm um número restrito de elementos míticos que se chamam ‘mitemas’ e combinações desses elementos em número relativamente simples” (p. 74). Com isso, Durand quer dizer que as numerosas narrativas que proliferam o tempo todo em todas as épocas são variações das narrativas que acompanham a espécie desde seus primórdios, uma vez que, a despeito da variação de roupagens, haveria invariância nos grandes conflitos

que o homem trava com o cosmos, com a vida, com a morte, com o tempo... Como afirma Machado de Assis (1994, p. 3), “a velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as coisas que o cercam”.

Esse mesmo mito de Orfeu é atualizado no filme *Hardcore* (1979) de Paul Schrader, que narra a descida de um pai conservador ao submundo da pornografia para resgatar sua filha, guiado por uma prostitua que é o correlato simbólico de Hermes. Em *El proyccionista* (2019) de José María Cabral o mito de Édipo é atualizado de maneira engenhosa. O projecionista, apaixonado pela imagem de uma mulher plasmada nas películas que herda de seu pai, descobre após uma longa investigação que se tratava de sua mãe.

Estudando os mitos, Joseph Campbell (1993) propõe o conceito de *monomito*, inspirado no *Finnegans Wake* de James Joyce, apresentando as variáveis possíveis de uma mesma estrutura narrativa: chamado – iniciação – retorno. Assim, o herói de mil faces separa-se de seu grupo e empreende uma aventura para a qual é chamado, tendo que vencer numerosas provas iniciáticas para realizar seu feito heroico e conquistar seu prêmio, o qual pode ser repartido com a sociedade em caso de retorno. Evidentemente, há as narrativas que contemplam chamados não aceitos, provas malogradas e retornos falhos, mas de modo geral as narrativas míticas seguiriam essa estrutura.

Baseado na obra de Campbell, Christopher Vogler (2006) escreveu *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores, um guia prático* que fornece modelos para desenvolvimento de histórias. Como analista de histórias, o autor avaliou mais de dez mil roteiros para os grandes estúdios de Hollywood. O livro em si não acrescenta nada à teoria, e embora tenha suscitado polêmica, o que nos interessa é o reconhecimento de estruturas míticas na base das narrativas cinematográficas e literárias contemporâneas.

De maneira convergente, Mircea Eliade (1985) também aponta para a sobrevivência do mito, transfigurado em novas narrativas. Isso porque o caráter do mito é a repetição: “um objeto ou uma ação só se tornam reais na medida em que imitam ou repetem um arquétipo. Assim, a realidade só é atingida pela repetição ou pela participação” (p. 49).

Na vertente filosófica, Badiou (2004, p. 34-35) também reconhece o alcance ético do cinema ao apresentar grandes figuras da humanidade em ação, vivendo conflitos da

vida humana. O cinema trata da coragem, da justiça, da paixão, da traição, dirigindo-se à humanidade para propor uma mitologia moral, assim como fazia a tragédia grega.

De acordo com Campbell (2010, p. 20-21), as funções do mito – e por extensão as funções do cinema – giram em torno da reconciliação de nossa consciência com o mistério do universo, a apresentação de uma imagem interpretativa total desse universo, a imposição de uma ordem moral e o auxílio ao indivíduo em busca de seu centro, de uma congruência com sua cultura, com o universo, com o mistério da própria existência.

Desse modo, o cinema adapta mitos, constrói narrativas que remetem aos mitos, cria seus próprios mitos, enfim, narra histórias que tratam dos grandes temas e dilemas humanos, constituindo um inventário de modelos que influenciam diretamente os modos de vida contemporâneos, cumprindo assim as mesmas funções outrora realizadas pelas narrativas mitológicas.

5. Fundamento existencial

Este fundamento poderia se chamar também fundamento psicológico ou reflexivo, pois se relaciona ao movimento de olharmos para nós mesmos a partir da experiência cinematográfica. Está relacionado ao que Edgar Morin chama de projeção-identificação, quando o espectador ou se projeta no filme ou se identifica com dada personagem. É um processo semelhante ao faz-de-conta infantil, quando a criança *toma o lugar* de uma personagem ou de um boneco ou boneca: *esta sou eu*. Evidentemente, nos adultos o processo é mais complexo, mas subjaz a ideia do *jogo*, de que estamos jogando com possibilidades e perspectivas apresentadas pela ficção.

Desse modo, o fundamento existencial expressa a reflexão de si a partir da relação dos fundamentos anteriores. Com raiz latina *ex-sistere* (*ex* > fora; *sistere* > ficar em pé), a ideia de existir está ligada ao pasmo de nos percebermos de fora, isto é, quando nos tornamos conscientes de nossa própria consciência. A irrupção da existência é um evento a um só tempo cognitivo, filosófico, estético e mítico, pois aprendemos a pensar sobre o que somos a partir das sensações e dos relatos. A existência é assim irreduzível a qualquer dos componentes individualmente considerados. Não somos somente *conhecimento, conceito, sensação nem narrativa*; no entanto, no gesto mesmo (ou

no espanto!) de nos darmos conta de existir, nos percebemos pensando, nos sentimos existindo e formulamos relatos para dizer deste que somos.

Há, portanto, uma dupla condição da consciência humana: é consciente de si e do mundo, mas é consciente também de sua consciência. Sabe e sabe que (não) sabe.

Na ação, o homem é consciente de sua ação, mas simultânea, prévia ou posteriormente a ela, também é consciente de sua consciência da ação, isto é, possui uma dupla consciência: sabe o que faz e sabe que há um eu, ou self, ou consciência, que sabe de si. Podemos chamar essa consciência de si de reflexiva enquanto a consciência da ação é ativa. (Almeida, 2013b, p. 54).

Essa condição é geradora de cultura, pois o homem se descobre finito e atrelado à passagem do tempo (Durand, 1997). Há uma “brecha antropológica” (Morin, 1973) que se instaura entre o sujeito e o objeto. A frieza e insignificância do mundo são alimentadas pelo calor dos desejos, pensamentos, sonhos, símbolos, sentidos, relatos: “*vivemos o cinema dentro de um estado de dupla consciência*” (Morin, 2014, p. 15, *grifos no original*).

O cinema, se de um lado é obra de cultura, por outro a irradia. Não só por nos colocar em contato com costumes, bens simbólicos, visões de mundo que se aproximam e se distanciam de nossas próprias, mas também por nos fazer olhar para nós mesmos. Simultânea e/ou posteriormente à assistência de um filme nossa consciência se confronta consigo mesma diante do que vê, isto é, vê-se em relação a.

Nessa perspectiva, o cinema nos devolve a nós mesmos, mas de um jeito diferente, pois estabelece um novo cenário para que nos exercitemos sobre a percepção (fundamento cognitivo), o pensamento (filosófico), a sensação (estético) e o relato (mítico) de nós mesmos.

Mas há um efeito adicional: ao nos percebermos existindo percebemos também a existência do outro, aquele que não sou eu, que é diferente de mim, diverso, distante. Esse hiato entre mim e o outro pode ser preenchido de diversas formas, positivas e/ou negativas, a depender da experiência que o cinema oferece. De todo modo, o cinema nos *força* a ver o outro e a *ver* como se fôssemos outro. Aproxima-nos de nós, mas também nos afasta; afasta-nos do outro, mas também nos aproxima. Em qualquer das hipóteses, o cinema nos repertoria de *modos de existir* para que existamos.

6. Fundamento antropológico

Edgar Morin (2014) defende a tese de que o cinema é uma invenção tardia, pois o homem produz duplos desde tempos imemoriais. Para ele, o cinema é “gerador de emoções e sonhos” (p. 25). Quando assistimos a um filme, “a ilusão de realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem no entanto que essa consciência mate o sentimento de realidade” (p. 15). O cinema não é evasivo, dispersivo ou ilusório, pois o espectador *sabe* que a condição do cinema é semelhante à de um jogo. O faz-de-conta é o motor que propicia a experiência sensorial, intelectual, psicológica, estética. Por isso, essa dimensão antropológica do cinema não pode ser ignorada em seus fundamentos educativos. O cinema dissemina imaginários.

A obra de ficção é uma pilha radioativa de projeções-identificações. Ela é o produto, objetivado em situações, acontecimentos, personagens e atores, reificando em uma obra de arte os “devaneios” e a subjetividade de seus autores. [...] O imaginário estético, como todo imaginário, é o reino das carências e aspirações do homem encarnadas e colocadas em situação, tratadas no âmbito de uma ficção. Ele se alimenta das fontes mais profundas e mais intensas da participação afetiva. Por isso mesmo ele nutre as participações afetivas mais intensas e mais profundas também. (Morin, 2014, p. 124).

É provável que se não houvesse o cinema quase nada saberíamos de outras culturas, principalmente as que são mais sombreadas pelas culturas financeira, política e ideologicamente dominantes. É evidente que o cinema de circuito comercial e interesse massivo pode nada acrescentar ao multiculturalismo, valendo-se inclusive de estereótipos historicamente construídos; no entanto, como penetrar nas contradições vivenciadas concretamente pelos chineses, indianos, turcos, iranianos, filipinos, tailandeses, congolezes, senegaleses ou egípcios? O cinema de ficção, com todas as limitações próprias do gênero, tem contribuído para dar voz a esses povos, bem como aos grupos minoritários, com temas ligados à sexualidade, inclusão, direitos humanos etc.

Dessa forma, quanto mais filmes assistirmos de determinados países, de dadas culturas, de várias épocas e diretores, mais complexo e matizado será nosso

conhecimento, pois apreenderemos não um ou dois traços, mas uma atmosfera, um ambiente, um imaginário. Seria um equívoco assistir aos filmes de Hong Sang-soo e inferir que os sul-coreanos têm por hábito se embriagar de soju e conversar sobre seus dramas sentimentais. Ou imaginar que os indianos comecem a dançar em meio a uma situação cotidiana. Ou que os brasileiros vivem se atirando ao chão mal irrompe um novo tiroteio na favela. Ou que os estadunidenses são pervertidos, psicopatas e *serial-killers*. No entanto, é inegável que o fato de os filmes apresentarem situações como as descritas dizem algo sobre essas sociedades. De fato, simbolizam elementos de um imaginário complexo, que precisa ser matizado se quisermos compreender melhor o modo como o cinema se relaciona com a cultura.

Quando a escritora Chimamanda Adiche chama atenção para os riscos da histórica única, está nos alertando justamente para dois aspectos importantes: o primeiro é que precisamos conhecer múltiplas histórias para nos acercarmos de um povo, uma cultura, seus modos de vida, valores e pensamentos; o segundo é que a ficção não deve ser vista como se fosse a realidade, mas interpretada de maneira simbólica. Desse modo, um filme não *representa* a realidade, não é um índice ou um mapa, não guarda uma relação direta, mas sempre *indireta*, mediada, simbólica, com a realidade. Ao compor imaginários possíveis da realidade, o cinema encontra seu modo de nos aproximarmos *indiretamente* de uma cultura.

O cinema de modo geral, mas particularmente alguns filmes, é como um antropólogo que perscruta um grupo, um povo, uma cultura, uma sociedade, um mundo, ora para descrevê-los, ora para interpretá-los, às vezes para criticá-los, outras para nos fazer rir, de preferência de nós mesmos, de nossos costumes, de nossas inquietações. A etnografia cinematográfica iniciada por Flaherty em *Nanook, o esquimó* (1922) pode ser encontrada em diversos filmes ao longo do tempo e, embora as referências mais comuns advenham dos documentários, os filmes de ficção também podem ser estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, como o premiado *Parasita* (2019) de Bong Joon Ho bem exemplifica.

7. Fundamento poético

A arte da poesia não consiste em descrever didaticamente as coisas ou expor ideias, mas de criar uma máquina de linguagem que, de maneira quase infalível, coloca o leitor em determinado estado poético. [...] Eis porque a expressão humana pode ser tão arrebatadora no cinema: este não nos proporciona os *pensamentos* do homem, como o fez o romance durante muito tempo; dá-nos a sua conduta ou o seu comportamento, e nos oferece diretamente esse modo peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com os seus semelhantes, que permanece, para nós, visível nos gestos, no olhar, na mímica, definindo com clareza cada pessoa que conhecemos. (Merleau-Ponty, 1983, p. 115-116, *grifo no original*).

O cinema é uma máquina de linguagem que fabrica estados poéticos. A proximidade com o fundamento estético é incontornável, mas há diferenças. Enquanto o estético afeta a sensibilidade como um todo (podemos nos concentrar nas cores de Zhang Yimou ou de Pedro Almodóvar), o poético concentra-se pontualmente em dois eixos: na emoção do espectador e na criação do cineasta.

Não se trata de toda ou qualquer emoção. Sentimos medo, raiva, orgulho, compaixão – há uma gama extensa de emoções e o cinema não nos poupa delas, mas a emoção poética é única, pois remete ao fenômeno da criação ou da transcrição. De repente nos deparamos com algo que nos arrebatava não por seu conteúdo, mas por seu gesto, estilo, por sua forma. Não esperávamos aquela relação metonímica, esta metáfora, o movimento inesperado da câmera, a entrada triunfal da canção, o efeito da vertigem. É a emoção de presenciar algo que não existia ou cuja existência não tinha sido vista e agora se mostra em toda sua potência. É o aedos ou o griô cantando temas conhecidos dos gregos ou dos africanos, mas com o engenho próprio do momento. Não é o tema que emociona, mas o canto.

Por isso o eixo da emoção do espectador depende da criação do cineasta. Mark Cousins (2013) dedicou um livro à história do cinema (depois transcrito em documentário) cujo elemento central é a poética. “Ao focar o inovador, em vez de meramente belo, popular ou comercialmente bem-sucedido, estou tentando chegar ao próprio motor do mundo do cinema.” É evidente, e o autor reconhece, que há outros

modos de abordar a história do cinema ou mesmo do poético. Ezra Pound (2006, p. 21-22), por exemplo, além dos inovadores elege os mestres que conquanto não tenham inovados levaram a inovação a uma grandeza ímpar. Shakespeare, por exemplo. Desse modo, “um clássico é clássico não porque esteja conforme certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível”. Essa eterna juventude de que trata Pound é justamente o efeito das grandes criações.

George Steiner (2003), em *Gramáticas da criação*, após observar que somos dominados por uma sede enorme de explicações (p. 10), define “gramática como a organização articulada de uma percepção, uma reflexão ou uma experiência; como a estrutura nervosa da consciência quando se comunica consigo mesma e com os outros” (p. 14), para afirmar como conquista específica do *homo sapiens* o tempo futuro. “Só o homem, a princípio, possuiria os meios para alterar seu mundo recorrendo a cláusulas condicionais hipotéticas” (p. 14). A arte inova justamente ao perguntar: *e se?* A variada gama de respostas possíveis coloca em jogo o virtual, o possível, o que não existe (ainda), o futuro.

O cinema é então uma criação de esperança na mesma medida em que a imaginação realiza uma função de esperança (Durand, 1997). Engendra sonhos e pesadelos. Utopias e distopias. É abertura ao devir. Movimento. De certo modo, é o que Bergala (2008) almeja com a entrada do cinema na escola, que ele possa ser *criado* pelos alunos, por meio de exercícios e experiências com a câmera, mas também pelo estudo de como os cineastas criaram determinados planos e cenas. Seja como for, a criação ou a transcrição por meio da arte é uma gramática incontornável, pois entranhada na espécie (em conexão com o fundamento antropológico), é sua capacidade de inventar versões do que não aconteceu.

Cerrar los ojos (2023) de Victor Erice começa e termina com um filme dentro do filme. Trata-se de *La mirada del adiós*, uma adaptação feita pelo próprio Erice de *El embrujo de Shanghai* de Juan Marsé, mas que nunca havia sido filmada. O espectador crê estar vendo este filme, mas então somos retirados bruscamente da imersão na narrativa para nos situarmos no presente, quando descobrimos que o filme não foi concluído pois o ator desapareceu misteriosamente durante as filmagens. Apenas duas sequências haviam sido filmadas, a inicial, que acabamos de ver, e a final, que assistiremos um pouco antes de o filme acabar. Embora *Cerrar los ojos* seja interessantíssimo sob vários

aspectos, me atendo apenas a estas duas sequências do filme dentro do filme porque o tratamento dado a elas pelo diretor mostra bem a operação do fundamento poético. Ao recorrer ao metacinema, Erice nos coloca inicialmente em estado poético para então, ao nos retirar desse estado, fazer com que o percebamos. Saltamos de uma narrativa interrompida para uma sucessão de fatos que contextualizam o desaparecimento do ator Julio Arenas. Queríamos continuar no *filme*, mas fomos sacados dele para lidar com a “realidade”. O filme era apenas um “filme”, ou melhor, a sequência inicial de um filme interrompido.

No entanto, mais interessante é o ápice de *Cerrar los ojos*, quando assistimos ao final de *La mirada del adiós*. O ator Julio Arenas foi encontrado, mas sem memória. A exibição da película, na qual aparece 20 anos mais jovem, é uma tentativa de fazer com que sua memória seja recuperada. O que assistimos, então, é a sequência final de *La mirada del adiós* intercalada com a reação dos espectadores, especialmente a de Julio Arenas. É aqui que o fundamento poético se mostra didaticamente em toda sua potência, pois o que vemos é, de um lado, a construção do melodrama (o pai se despede da filha antes de morrer), e de outro a reação do espectador, a emoção que surge de seus olhos, a ad-miração. É possível *ler* essa emoção na reação facial e ainda mais na concentração do olhar, nos olhos que não piscam, na sugestão do *estado poético* em que ele se encontra e que também é o nosso. Como um espelho, vemos nossa reação na tela, estamos nós também em *estado poético*, tomado pela emoção, consciente dela.

Desse modo, o cinema, embora tenha pouco mais de um século, faz ecoar mais de dois mil anos de exercício não só poético, de criação, mas de reflexão sobre a arte, iniciada com a *Poética* de Aristóteles. Isso significa que há filmes que nos colocam em estado poético, como descrito por Merleau-Ponty, do mesmo modo que as tragédias gregas colocavam em estado poético a audiência de então. Significa também que este efeito é *tecnicamente* construído pela *poética* que envolve a linguagem e pode ser estudado, com o fez Aristóteles, como também realizou Victor Erice em seu filme e como fazemos nós neste momento, explicitando o *modus operandi* da *poética*, isto é, o modo como a máquina de linguagem produz estados poéticos, esta emoção que só se encontra na fruição de obras de arte.

Antes de terminar este capítulo, é importante registrar que os sete fundamentos educativos do cinema não pretendem limitar a pluralidade de elementos que constituem a arte cinematográfica e seu potencial formativo. As possibilidades de estudar a relação cinema e educação são várias, bem como de fundamentá-la em outras bases. Nada impede que um fundamento sociológico ou geográfico traga uma nova perspectiva sobre um conjunto de filmes em sua relação com a educação. Os fundamentos funcionam como fractais, partes que contém em si o todo. Então podem ser subtraídos ou acrescentados fundamentos sem que o caráter propriamente educativo do cinema – como aqui proposto – seja afetado.

Em outras palavras, os fundamentos operam como *perspectivas*, como *modos de ver* ou *iluminar* o fenômeno cinematográfico. Uma analogia possível seria compreender o cinema como uma paisagem: os fundamentos são os pontos de vista, os lugares de onde olhamos para a paisagem. E, embora ela seja sempre a mesma, comporta percepções e saberes diferentes de acordo com a perspectiva escolhida.

Ao fim e ao cabo, o que se quer reconhecer é que as obras de ficção – e o cinema em particular – são processos simbólicos que *traduzem* a realidade, produzem conhecimento e enriquecem os imaginários que orientam os sentidos do mundo. O saber sensível que advém do contato com a narrativa é um complemento necessário ao saber científico. Este explica como os fenômenos ocorrem, aquele dá um sentido aos fenômenos. Assim, as ciências são necessárias para o entendimento da vida enquanto as narrativas de ficção são imprescindíveis para que a vida seja vivida intensamente.



IMAGINÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

CAPÍTULO 3

imaginários distópicos

Apesar de algumas ideias utópicas serem eventualmente realizadas, não é da natureza da utopia ser realizada. Pelo contrário, a utopia é a metáfora de uma hipercarência formulada ao nível a que não pode ser satisfeita. O que é importante nela não é o que diz sobre futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível. Paradoxalmente, o que é importante nela é o que nele não é utópico.

Boaventura de Sousa Santos

(Im/Ex)pressão pedagógica

No livro seminal *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Gilbert Durand afirma que o imaginário – conjunto de imagens e relações de imagens que perfazem todas as criações do pensamento humano (Durand, 1997, p. 18) – exerce uma *pressão pedagógica* que influencia visões de mundo, ideologias, utopias, correntes de pensamento, práticas pedagógicas, produções estéticas etc.

O imaginário, justamente por conta de seu dinamismo organizador do real, possui caráter educativo, faz circular narrativas, símbolos e discursos por diversas redes do tecido social, encontrando nas manifestações culturais e estéticas o espaço privilegiado para se manifestar.

Outrora os grandes sistemas religiosos desempenhavam o papel de conservatório dos regimes simbólicos e das correntes míticas. Hoje, para uma elite cultivada, as belas-artes, e para as massas, a imprensa, os folhetins ilustrados e o cinema veiculam o inalienável repertório de toda a fantástica. Por isso, é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défolement*) e do lazer. (Durand, 1997, p. 431).

Essa sede de imagens parece ser, a considerarmos a multiplicação infindável de telas, insaciável. No caso dos filmes, há tempos deixaram de ser exclusividade das salas de cinema. Se na década de 1960, a concorrência era com a TV, hoje os filmes (e as séries) circulam em serviços de streamings, que sugerem aos assinantes uma gama cada vez maior de alternativas. No entanto, é preciso considerar que, se um filme visto em transmissão televisiva implicava uma perda gigantesca de qualidade e imersão estética, porque a tela quadrada cortava a imagem e a empobrecia, além das interrupções para publicidade e eventuais cortes, no streaming o tempo é controlado pelo espectador. Ele decide quando iniciar, se quer interromper, a que volume ouvir, além de poder assistir tanto em uma tela pequena, como a do celular, quando em uma grande, com excelente qualidade de imagem.

Se de certo modo pode ser angustiante escolher num cenário de tantas opções, por outro lado essa pedagogia da preguiça, da libertação e do lazer exerce uma pressão pedagógica ao fazer circular discursos, perspectivas, narrativas, cujos sentidos contribuem tanto para reforçar determinadas interpretações da realidade quanto questioná-las, combatendo preconceitos, desconstruindo convicções e transformando pontos de vista. Pressão, mas também impressão, expressão pedagógica, ou seja, tanto o modo como determinadas imagens *imprimem* suas marcas quanto *expressam* suas ideias, contribuindo para a *formação* da pessoa e a *transformação* de mentalidades.

Os filmes que abordam temas ligados à diversidade, por exemplo, exercem pressão pedagógica orientada, por um lado, para demover certos posicionamentos, como o racismo e a homofobia e, por outro, para produzir representações positivas de afrodescendentes e homossexuais. É evidente que não temos como prever a recepção de um filme – e certamente ela é variada, inclusive com fortes oposições –, mas também

é inegável que a circulação de determinados temas favorece mudanças nos imaginários correntes. A representação positiva de negros, mulheres e outras minorias contribui para mudanças sociais, ajuda a torná-los visíveis e, se não extingue com os preconceitos, favorece para que sejam combatidos.

O imaginário cinematográfico exerce uma (im/ex)pressão pedagógica que auxilia nos modos de viver, de perceber a realidade, de problematizar contextos, transformar perspectivas e dar vazão a emoções e sentimentos. Experimentar esteticamente um filme possibilita penetrar na complexa rede que configura os sentidos que circulam na contemporaneidade.

Entre o reflexivo e o propositivo

O cinema não se difere de outras fontes documentais quando se buscam vestígios que permitam historicizar um dado período, compreender como determinadas obras artísticas dialogam com fatos históricos ou mesmo investigar elementos culturais, sociológicos, psicológicos etc. É plenamente possível estabelecer uma relação entre o modo como a mulher é retratada pelo gênero *noir* estadunidense na década de 40 e o contexto da Segunda Guerra Mundial. Podemos também estudar a utilização de códigos queer – *queer coding* – no cinema hollywoodiano. *Rebecca* (1940) de Alfred Hitchcock ou *O Falcão Maltês* (1941) de John Huston são bons exemplos. *Godzilla* (1954) de Ishirō Honda é indissociável da bomba atômica jogada pelos EUA sobre o Japão, assim como *Barbie* (2023) de Greta Gerwig articula-se com as discussões sobre feminismo e pós-feminismo.

No entanto, o cinema não é um mero reflexo da sociedade ou da cultura, nem se limita a retratar uma dada realidade ou se constituir como documento, isto é, referência de um acontecimento ou série de eventos. O cinema, conquanto seja *reflexivo*, é também *propositivo*, ou seja, projeta imaginariamente realidades possíveis, fazendo-nos experimentá-las esteticamente. Além disso, antecipa determinados cenários ou mesmo objetos, como o *tablet* antevisto por *2001: uma odisseia no espaço* (1968) de Stanley Kubrick, as chamadas de vídeo ou os *outdoors* digitais de *Blade Runner* (1982) de Ridley Scott, sem esquecer o reconhecimento facial (no filme era de íris) imaginado em *Minority Report* (2002) de Steven Spielberg. No caso da pandemia de Covid-19, o cenário já havia sido descrito em *Contágio* (2011) de Steven Soderbergh.

O que está em questão nesses exemplos não é propriamente o fato de o cinema *antecipar, antever* ou *projetar* um cenário futuro ou um objeto inexistente, mas sua capacidade de imaginar realidades possíveis, algo que é próprio da arte. Nesse sentido, pouco importa se essa *realidade imaginada* se localiza temporalmente no passado, no presente ou no futuro. Os diversos filmes sobre a Antiguidade ou a Idade Média, por mais que recorram a fontes históricas e se guiem por um princípio de fidelidade – seja lá o que isso signifique –, não estão propriamente documentando ou recriando um passado, mas imaginando-o, ainda que de acordo com certas regras, como a de se guiar por fontes históricas, por exemplo.

Nesse processo, o que menos importa é o passado pretensamente revelado do que o modo como o presente concebe esse passado. Assim, o exercício de reconstruir o passado ou projetar o futuro é revelador do tempo presente, do modo como projetamos nossa *atualidade* no passado ou no futuro. *Tróia* (2004) de Wolfgang Petersen, embora não tenha grandes pretensões artísticas ou históricas, ao reconstruir a relação de Aquiles com sua escrava Briseis, projeta o modo como as relações amorosas são idealizadas por certa tendência romântica, sem qualquer traço com o que ocorria na cultura grega. O modo como as guerras são retratadas – e os filmes de guerras perfazem um gênero próprio – é um bom exemplo de como certos imaginários são construídos, seja para condenar os horrores da guerra seja para estetizar a violência. *Apocalypse Now* (1979), *Rambo* (1982), *Nascido em 4 de julho* (1989) ou *Bastardos Inglórios* (2009) transitam bem por esses extremos, por vezes de maneira contraditória, como é contraditório o Capitão Nascimento, alçado a herói no filme de José Padilha *Tropa de Elite* (2007).

Esses exemplos, escolhidos um tanto aleatoriamente, contribuem para que compreendamos que os filmes fazem circular certos imaginários, imiscuindo-se no modo como lemos e interpretamos a própria realidade. Essa mistura entre ficção e realidade mostra que o cinema não é *imitação*, mas uma forma – imaginária – de organizar o real. Por isso, quando olhamos para certos conjuntos de filmes, estamos olhando também para certos modos de problematizar e compreender a contemporaneidade.

Os grandes temas da atualidade

Poderíamos pensar, para ilustrar esta tese – de que o cinema organiza imaginariamente a realidade –, nos filmes que dialogam com uma diversidade de temas que vão desde pessoas com deficiência (*Colegas*, 2012; *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014) até diversidade sexual (*Tomboy*, 2011; *Deserto particular*, 2021), passando pelo cinema negro ou pela valorização dos povos originários (*A febre* 2019).

Um filme como *Great Freedom* (2021) de Sebastian Meise, por exemplo, que mostra a vida encarcerada de Hans na Alemanha do pós-guerra por ser homossexual, testemunha uma homofobia estrutural que só começa a ser desmontada na década de 1970. É um estudo que começa com a sexualidade, sob o signo da subversão e promiscuidade, e desloca o centro de gravidade para o sentimento amoroso. Mas poderia ter citado *A garota Dinamarquesa* (2015) de Tom Hooper.

L'événement (2021), de Audrey Diwan, narra a experiência de aborto da jovem Anne Duchesne na década de 1960, quando ainda era proibido na França. Na mesma temática feminista, poderíamos nos lembrar de *As sufragistas* (2015) de Sarah Gavron ou *Tudo sobre minha mãe* (1999) de Pedro Almodóvar ou ainda, em âmbito nacional, de *Que horas ela volta?* (2015) de Anna Muylaert e *A vida invisível* (2019) de Karim Aïnouz. Esses poucos filmes, escolhidos entre tantos, expõem estratégias de defesa de determinadas causas por meio do resgate histórico ou mergulho social, em que as protagonistas convidam ao que Edgar Morin (2014) chama de projeção-identificação, isto é, um envolvimento do espectador com personagens que, na vida social, muitas vezes sequer são percebidas.

Em relação ao cinema negro, importantes filmes contribuem para o debate e a reflexão, por meio da representação positiva de seus protagonistas, como em *Faça a coisa certa* (1989), *Malcom X* (1992) e *Infiltrado na Klan* (2018), todos de Spike Lee. De Ava DuVernay, *Selma: uma luta pela igualdade* (2014). Do gênero horror, *Corral!* (2018) e *Nós* (2019), ambos de Jordan Peele, são referências obrigatórias, dada a potência das narrativas e a condução precisa do diretor. Há também *Django Livre* (2012) de Quentin Tarantino, em que a mitologia estadunidense do velho oeste é recontada pelo esquema da vingança justificada. Ganhadores do Oscar, *Green Book* (2018) de Peter Farrelly investe

na cinebiografia de Don Shirley e *Moonlight: sob a luz do luar* (2016) percorre o tema pela ótica da homoafetividade. Do universo dos quadrinhos, *Pantera Negra* (2018) de Ryan Coogler é referência obrigatória. Entre as produções nacionais, podemos destacar *Cidade de Deus* (2002) de Fernando Meirelles e Kátia Lund, *Branco sai, preto fica* (2014) de Adirley Queirós, baseado em um evento real de abuso policial e ainda *Arábia* (2017) de João Dumans e Affonso Uchoa. De Jeferson De, *M-8: quando a morte socorre a vida*, *Revolta dos Malês* (2021) e *Doutor Gama* (2021). Há também *Todos os Mortos* (2020) de Marco Dutra e Caetano Gotardo e *Medida provisória* (2020) de Lázaro Ramos.

A seu modo, cada um desses filmes ou conjunto de filmes contribui para a representatividade de minorias, de grupos, de pessoas que, até o século passado, ou não apareciam na tela ou surgiam de maneira depreciativa. Seria inútil questionar se são os filmes que alimentam uma mudança de perspectiva na sociedade ou se é essa mudança de perspectiva que influencia o cinema, uma vez que se trata de um processo de retroalimentação, em que os polos contribuem, como num circuito, para a intensificação tanto de temas como de modos positivos de abordá-lo.

Filmes como *Meu pai* (2020) ou *Vortex* (2021) foram montados para o espectador experimentar subjetivamente as dificuldades envolvendo o esquecimento na velhice. Dificuldades de localização espacial e temporal são recorrentes, bem como o esforço para deduzir do contexto o que se perdeu nos lapsos de memória. É evidente que não se trata de *simular* a vida de um idoso com *Alzheimer*, mas de construir imaginariamente as condições para que nos coloquemos em seu lugar, para que admitamos sua perspectiva, não propriamente do ponto de vista científico, mas estético.

Os exemplos poderiam se multiplicar ampliando ainda mais o leque do que chamamos aqui de imaginários contemporâneos, isto é, conjuntos de filmes cujas imagens gravitam em torno de dados eixos temáticos, simbolicamente convergentes, de tal forma que a recorrência dessas imagens produz sentido. Em outras palavras, o cinema contribui para a organização imaginária da realidade.

Os sentidos produzidos pelos filmes, por meio da articulação de temas, imagens, símbolos, subjetividades, perspectivas etc. problematizam a realidade, dilaceram fantasmas, expõem traumas, costumam possibilidades, explodem preconceitos, (psic) analisam sintomas, transitam entre a crise e a crítica, gestam (des)esperanças e criam mundos. Em uma palavra, educam.

Para que não fiquemos deslizando entre as superfícies desses mundos cinematográficos, de fato abrangentes, proponho nos aprofundarmos em três imaginários que, embora recorrentes em uma gama variada de filmes, não são tão evidentes. Além disso, são imaginários de fundo filosófico, que ampliam as possibilidades de diálogo com a contemporaneidade, com os modos de viver e compreender o mundo.

Os imaginários da distopia, do niilismo e da afirmação trágica fazem circular três perspectivas distintas, três modos de olhar filosoficamente para os dias que correm. Desse modo, o cinema se constitui, para além das definições aqui delineadas, como conjunto de forças discursivas que multiplicam as interpretações do mundo contemporâneo.

Distopia no cinema contemporâneo

O imaginário distópico não é somente um reflexo dos temores vividos no presente, mas proposições de mundo, de formas de compreender o mundo e nos posicionarmos diante das linhas que se projetam perspectivamente ao futuro. O filme distópico lança a cada espectador a pergunta: “E se vier a ser assim?”, abrindo cenários, presentes e futuros, que exigem de nós respostas, ainda que não a tenhamos. Qual o futuro da humanidade, do planeta, do meio ambiente, da economia, da política, da tecnologia, do amor? É justamente por não sabermos as respostas que o cinema nos acalenta com cenários possíveis. E por mais drásticos que possam ser, ainda lançam uma semente de esperança, justamente a de não vir a se realizar pela eventual intervenção no tempo presente.

Não há como entender a distopia sem a associar à utopia, pois a primeira é uma metáfora para o temor exacerbado assim como a segunda simboliza a esperança. Se a utopia é sonho, a distopia é pesadelo; se a utopia traduz uma expectativa positiva quanto à realização de um mundo melhor, a distopia é o fracasso desse projeto, o seu reverso. Embora seja comum a distopia estar associada ao futuro, como um horizonte possível, ela remete a um presente dado, com certas características intensificadas, de modo que a ambientação futurista pode ser dispensada. O que o discurso distópico faz é alertar sobre o caminho que presumivelmente estamos seguindo. Assim, o caráter

profético da distopia traz consigo certa nostalgia utópica. Não queremos que as coisas se passem como parece que passarão, já que havíamos imaginado, no passado, um futuro diferente, positivo, utópico.

Se a utopia surge com Thomas Morus, no século XVI, marcando o início da Modernidade e de suas expectativas de emancipação do homem e de sua capacidade de se organizar socialmente, a distopia irromperá com a fadiga do pensamento moderno e propagará a desconfiança justamente dessa capacidade de organização social pautada pela razão.

Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley é nesse sentido um marco. Publicado em 1932, apresenta de maneira distópica uma sociedade regulada bio-psico-ideologicamente pelo produtivismo científico-tecnológico-racionalista, na qual, apesar da felicidade geral, as pessoas vivem em estado de demência. Em 1949 surge o livro *1984*, de George Orwell, uma distopia sobre a sociedade totalitária repressora dos pensamentos contrários ao regime, encarnada na figura televisual e onipresente do *Grande Irmão*. Em 1953 Ray Bradbury publica *Fahrenheit 451*, título que faz alusão à temperatura em que os papéis queimam; a obra acompanha as transformações de Guy Montag, de bombeiro incinerador de livros a homem-livro, cuja missão é preservá-los na memória, já que na sociedade, assim como as opiniões próprias e o pensamento crítico, os livros foram proibidos. As três obras, cujas histórias foram apresentadas também no cinema, apresentam narrativas distópicas modelares para a compreensão do século XX e imbricam-se diretamente à noção de utopia.

Como definiu Boaventura Souza Santos (*apud* Araújo, 2016, p. 123), “a utopia é a metáfora de uma hiperçarência formulada ao nível a que não pode ser satisfeita, [pelo que] o que é importante nela não é o que diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível”, definição que pode ser revertida para a distopia sem nenhum prejuízo de alcance e precisão, com a única distinção recaindo sobre o termo hiperçarência, que requer ser substituído por hipertemor. Pois assim como a utopia, a distopia também não concretiza no tempo os temores com os quais nasceu; e assim como a utopia, também é reveladora da arqueologia virtual do presente. Utopia e distopia são indissociáveis, pois se a primeira é a expectativa de realização positiva de algo que se almeja, a segunda é a advertência de uma possível concretização negativa do que não se deseja. Utopia é sonho; distopia, pesadelo.

Em todo o caso, a utopia está associada ao desejo de um *mundo melhor* e à necessidade de o construir na sociedade dos viventes, necessidade essa que a modernidade assume como projeto [...]. Acompanhando o percurso da produção utópica desde que Tomás More criou o nome para este gênero filosófico-literário até a atualidade, damos conta de mundos atraentes e apetecíveis onde as pessoas são felizes, mas também de mundos horríveis e rejeitáveis que as fazem infelizes, assim como o apelo do ser humano a pensar a organização social e as suas finalidades, a problematizar a relação entre o individual e o coletivo, a enfatizar a tensão entre a liberdade e o controle. (Araújo, 2016, p. 10, *grifos no original*).

Utopia e distopia são como os lados de uma mesma moeda, que estampa tanto o projeto moderno de uma sociedade mais justa, organizada em benefício do desenvolvimento coletivo e da felicidade individual, quanto o pesadelo de um mundo caótico, afetado por uma guerra nuclear, pela escassez dos recursos naturais ou pelos efeitos do terrorismo. E se por acaso resolvêssemos jogar cara ou coroa com essa moeda a veríamos cair, nos séculos XVII e XVIII, bem mais do lado luminoso que do outro, enquanto desde o século XIX tem teimado cada vez mais em repetir o aspecto sombrio da utopia. Assim, o profetismo distópico é um modo de exercitar certa nostalgia utópica. São as faces da utopia que alternam entre o inferno e o paraíso (Araújo; Araújo; Almeida, 2020).

O som ao redor

É nessa chave que podemos compreender *O Som ao Redor* (2012), uma narrativa rarefeita e fragmentada sobre o cotidiano de Setúbal, bairro de Boa Viagem, no Recife, onde a aparente harmonia das relações entre classes é perturbada por uma tensão cada vez mais ruidosa e assustadora, premonitória de uma catástrofe que ao final se cumpre. Construído em dois núcleos narrativos, o filme alterna a história da tradicional família de Francisco, dono de engenho e proprietário de quase toda uma rua do bairro, com a da Bia, dona de casa de classe média perturbada pelo cão de guarda do vizinho que não para de latir. A entrada dos guardas noturnos capitaneados por Clodoaldo polariza a temática da segurança. E é das mãos de quem mais espera proteção que Francisco morrerá: Clodoaldo vingará-se do assassinato de seu pai matando quem o matou.

A crítica especializada em cinema foi quase unânime em reconhecer no filme o diagnóstico das tensões e contradições de nosso desenvolvimento histórico, que prolongou práticas que vinham desde a Colônia. De maneira pontual, é possível traçar, a partir da pesquisa que se dedicou à análise de 16 textos críticos, três pressupostos que orientam a interpretação mais usual de *O Som ao redor*:

1) o filme apresenta uma crítica histórico-sociológica sobre as relações de classe no Brasil; 2) o filme utiliza recursos de gênero, como os provenientes do cinema de horror, para compor o clima de medo e a paranoia que perpassa as situações encenadas, e 3) o caráter inovador do filme, que reitera tanto a tradição moderna de busca do novo quanto valoriza o procedimento mais recente de reapropriação de linguagens consolidadas em contextos ainda não explorados, por meio da mistura de recursos estilísticos de gêneros diferentes. (Almeida; Pelegrini, 2016, 742).

Entretanto, o aspecto que parece ter seduzido a crítica é o seu conteúdo discursivo-imaginário, que se ateu pouco ao que havia ou poderia haver de único nas personagens e situações retratadas, tomando-as – situações e personagens – como alegorias para a denúncia das contradições da modernização brasileira. Constituem-se exemplos a queixa da verticalização dos bairros, a crítica à falta de segurança e aos procedimentos utilizados para combatê-la (proliferação de câmeras, guardas noturnos etc.), o problema das relações fetichizadas com os objetos etc. Assim, o filme defende a tese de que a modernização do país, do modo como ocorreu, foi incapaz de alterar as estruturas do Brasil colonial que estiveram na base da formação do povo brasileiro, principalmente como estudada por Gilberto Freyre, referência direta no filme, seja pelas fotografias iniciais, pela sequência do engenho ou mesmo pela dedicatória do filme a Joselice Jucá, historiadora que trabalhou com o sociólogo pernambucano e mãe do cineasta.

Essa alegoria distópica do Brasil é composta artisticamente por meio da repetição de alguns elementos estilísticos¹ ao longo do filme. Por exemplo, um procedimento

1 Aumont (2003, p. 109) entende que “o estilo é a parte de expressão deixada à liberdade de cada um, não diretamente imposto pelas normas, pelas regras de uso. É a maneira de se expressar própria a uma pessoa, a um grupo, a um tipo de discurso. É também o conjunto de caracteres singulares de uma obra de arte, que permitem aproximá-las de outras obras para compará-la ou opô-la.”

recorrente consiste em desenvolver, numa mesma cena, um fragmento do cotidiano e um discurso crítico sobre esse fragmento. Assim, cada cena, ao mesmo tempo em que se conecta com outras para formar um todo, também atua de maneira independente, compondo uma unidade de sentido. Há, então, um entrelaçamento de discursos que ora servem à crônica do cotidiano ora fazem avançar a narrativa.

A vingança de Clodoaldo é o mote que conduz o filme, evidente apenas em seus momentos finais, mas preparada desde o início, por meio de premonições geradas com a conjunção de efeitos sonoros perturbadores e movimentos de câmera típicos do gênero de suspense e horror. A ambientação tensa do filme é justificada pela revelação final, mas serve também para pontuar o conflito de classes, cada vez mais ruidoso ao longo do filme.

Em paralelo à narrativa ou em suas brechas desenvolve-se a crônica cotidiana, esteticamente construída por meio da tensão entre o sensorial e o discursivo. Assim, em meio a uma cena banal, ou mais comumente em sua conclusão, a câmera conduz o olhar do espectador para um lugar não usual, pontuando um comentário visual. O efeito é de estranhamento – o que os formalistas russos chamaram de *ostranenie* e Freud (1976) de *unheimlich*, isto é, o estranho que surge no seio do que é familiar.

No caso de *O Som ao Redor*, o efeito de estranhamento é obtido por um enquadramento de câmera precedido do movimento de zoom aproximativo e pela banda sonora que destaca sons graves, pouco agradáveis e em alguns casos extracampo. Tal recurso estilístico é fartamente utilizado em filmes do gênero horror e causam desconforto no espectador, além de uma sensação premonitória. Vemos tais procedimentos desde o início do filme, com o som da serra elétrica, enquadrada por um zoom aproximativo; quando Bia utiliza o aspirador de pó ou faz sexo com a máquina de lavar roupa; no zoom que enquadra o monitor da câmera de segurança no momento em que Clodoaldo chega à casa de Anco; de maneira acintosa durante a conversa de João com seu avô, quando a câmera por duas vezes abandona o personagem para se fixar numa comunidade próxima, para enfatizar o contraste social. À medida que o filme avança o procedimento torna-se mais perturbador, com as cenas do homem caminhando pelo telhado, o pesadelo da filha da Bia, o vulto no corredor e a emblemática sequência de João e Sofia na senzala, no cinema e no banho de cachoeira.

Não surpreende, portanto, que a cena final misture sons de fontes distintas, com os disparos da arma de fogo sobrepondo-se à imagem das bombas da festa junina. A fusão dos sons embaralha também o significado das cenas distintas: a pequena vingança da família contra o cão barulhento tem o mesmo significado simbólico que os tiros que vingam a morte do pai de Clodoaldo.



A frontal simplicidade da trama central compensa-se pela complexa camada de sentidos arrolados nas micronarrativas que compõem a película. E são essas micronarrativas que discursam sobre o panorama contemporâneo do Brasil e sua ligação com o passado. Ivone Rabello (2015, p. 171) faz essa conexão apontando que a derrota da luta política dos camponeses nas décadas de 1950/60 determinaram o “advento do Brasil contemporâneo”, com o aprofundamento das desigualdades e dos temores das classes média e alta. Tal cenário é agravado pelo fim das perspectivas de futuro. Sobre o final do filme, a pesquisadora analisa:

A não explicitação sobre os mortos, se é que houve mortos, é decisiva, pois, em qualquer dos casos, nada se resolve estruturalmente: outros cães continuarão a ladrar, outros “coronéis” continuarão a precisar de capangas, outros vingadores retornarão, e a cidade continuará a gerar ruídos confusos e a amortecer os confrontos. Nada se supera ou se aperfeiçoa, a

não ser os estratagemas da vingança pessoal, sem poder de mobilização. [...] Sinalizando a amplitude do mal-estar social, a revanche pessoal não engendra estratégias coletivas de luta nem ambiente organizativo. Limita-se às compensações simbólicas, ao pacto de sangue, à justiça selvagem. (Rabello, 2015, p. 172).

Esse cenário proposto pelo filme, bem como suas implicações, assinalam uma visão distópica. E para isso não foi preciso ambientá-lo no futuro, como o fizeram *Cosmópolis* de David Cronenberg e *Holy Motors* de Leos Carax, para ficarmos com lançamentos do mesmo ano de 2012. O futuro tornou-se tão incerto quanto o presente; a qualquer momento este pode conduzir ao fim daquele. Assim, ainda mais drásticos que *O Som ao Redor* são o *4:44 – o fim do mundo* de Abel Ferrara, também de 2012, e *Melancholia* de Lars Von Trier, do ano anterior, que trazem para o presente o fim concreto do mundo físico, acrescentando ao tom distópico notas niilistas.

Relacionando o filme aos fundamentos educativos, parecem predominar o cognitivo, o estético e o filosófico nas escolhas estilísticas do cineasta. Há, assim, um investimento cognitivo para persuadir o espectador sobre o que está se passando sob a aparente normalidade do cotidiano, principalmente com as movimentações da câmera. O aspecto estético, presente na referida movimentação da câmera, se faz ainda mais presente na textura sonora do filme, evidenciada desde o título. E, por fim, o aspecto alegórico funciona como uma síntese filosófica, uma tese, estudo ou ensaio sobre a situação da sociedade brasileira contemporânea.

Como toda obra distópica, *O Som ao Redor* incute uma boa dose de negatividade ao tempo presente, faz dele fonte de temor e infelicidade e almeja, assim, persuadir-nos sobre a urgência de mudanças e transformações. E é aqui que a distopia se distancia radicalmente da utopia, pois enquanto esta idealizava como a sociedade deveria ser, o imaginário distópico silencia sobre as alternativas para o porvir.

Eu, Daniel Blake

A imagem distópica da sociedade contemporânea não se circunscreve, como se poderia apressadamente supor, apenas em produções de países em desenvolvimento, cuja discrepância na distribuição de renda produz extremos sociais acentuados, mas

permeia também os países ricos, principalmente após a propagação do neoliberalismo, como se observa em *Eu, Daniel Blake* (2016) de Ken Loach, filme que se destaca pelo realismo, pelo posicionamento ideológico e pela simplicidade com que retrata o cotidiano da classe trabalhadora, no caso inglesa.

Daniel Blake é um carpinteiro viúvo de 59 anos que, após sofrer um ataque cardíaco em um canteiro de obras, luta para conseguir ajuda social do Estado. Embora a médica não lhe dê alta, o departamento de Segurança Social inglês entende que ele está apto ao trabalho, inviabilizando qualquer acesso aos benefícios que o Estado oferece. Começa, então, uma verdadeira batalha contra o sistema burocrático, que lhe exige uma série de documentos e ações para reconsiderar seu caso. São telefonemas atendidos por robôs, numa clara referência ao aspecto inumano do Estado, formulários que só podem ser preenchidos *online*, o que dificulta a vida de quem não está familiarizado com a internet, além de numerosas visitas às repartições públicas, que lhe impõem obstáculos cada vez mais complexos e sem sentido, como um curso para aprender a fazer currículo.

Numa dessas visitas ao serviço social conhece Katie, mãe de dois filhos, e que passa por uma situação econômica difícil, tendo sido transferida de Londres para Newcastle, onde o Estado lhe outorgou uma moradia provisória. Os dois personagens solitários tentam se ajudar mutuamente, o que confere um contraponto humano e sentimental à aridez burocrática e sisuda que permeia as relações entre cidadão e Estado.



Do ponto de vista político e ideológico, a película critica a precariedade das condições de trabalho, a desigualdade social, o desmantelamento do Estado de bem-estar social e o caráter inexpugnável da burocracia, que se revela como um tentáculo de Leviatã, o monstro marinho que Thomas Hobbes forjou como metáfora do Estado, no longínquo século XVII, para apontar a impossibilidade de se lutar contra ele, mas que permanece vivo e cada vez mais complexo nos tempos que correm.

Como o registro cinematográfico prima pelo realismo e a narrativa avança de maneira linear, o mal-estar vai se instalando lentamente, mas de modo indelével, contrapondo à simplicidade da vida das personagens o caráter complexo e incompreensível dos canais de acesso ao Estado, paradoxalmente armados de sistemas racionalizados. O que foi planejado para funcionar de maneira eficaz mostra sua maior eficiência quando o objetivo é não atender a demanda que não se quer. Assim, não é que o sistema não funciona por falha, mas o inverso, a perfeição de seu funcionamento está justamente em falhar, impossibilitando ao cidadão de ter seu direito atendido.

O filme pode ser compreendido como distópico, ainda que dispense o futuro como recurso narrativo de ambientação. Como argumenta Maria Helena Costa (2016, p. 9), podemos compreender “as visões distópicas como uma realidade alternativa do tempo presente e/ou passado”. De fato, o filme se passa nos dias de hoje, mas o futuro está virtualmente presente na narrativa, como hipótese. Em vez de vermos o futuro na tela para nos darmos conta do que acontece no presente, o filme investe no presente para imaginarmos como o que agora parece pontual poderá se alastrar no porvir.

De uma forma ou de outra, o filme é pessimista no modo como vê o contemporâneo, que aparece distante de como deveria ser, já que o olhar lançado ao presente vem carregado de expectativas construídas no passado e que se mostram frustradas. O presente de hoje já foi futuro no passado, embora o passado tenha projetado um futuro bem diferente do que vivemos hoje ou viveremos no porvir. Ao menos é isso que os filmes distópicos indiciam.

O Lagosta

Entre os filmes distópicos ambientados no futuro, há diversos, muitos dos quais grandes produções, com audiência ampla e sólida repercussão, como é o caso de *Mad Max: Fury Road* (2015) de George Miller, *Blade Runner 2049* (2017) de Denis

Villeneuve e *Ready Player One* (2018) de Steven Spielberg. Embora cada qual explore um hipertemor na ambientação do futuro, a reflexão se volta para as ações do presente e seu potencial destrutivo. *Mad Max* indagará sobre os responsáveis pela destruição do meio ambiente. *Blade Runner* tratará do tema da hibridização entre humano e máquina e o filme de Spielberg discutirá os excessos do ambiente virtual frente à realidade concreta. É interessante observar que os dois primeiros derivam de filmes inicialmente realizados na década de 1980 e funcionam como uma espécie de atualização dos temores que se desenhavam então, frente ao que efetivamente os eventos históricos proporcionaram nas últimas três décadas.

De menor alcance comercial, mas nem por isso de menor importância, temos outros filmes, como *O Lagosta* (*The Lobster*, 2015), do diretor grego Yorgos Lanthimos, produção de diversos países, falado em inglês, premiado em Cannes e com atores do Reino Unido. O filme aborda a situação do arquiteto David, que acaba de ser confinado em uma instituição híbrida, com características de um resort, de uma clínica de reabilitação e de uma prisão, após ser abandonado por sua mulher. Sua missão é encontrar uma companheira no prazo de 45 dias, caso contrário será transmutado em um animal à sua escolha. David escolheu se transformar em uma lagosta, “porque vivem bastante, vivem no fundo do mar, têm sangue azul como os aristocratas e permanecem férteis a vida toda”.

O filme se passa num futuro não muito distante e investe no *nonsense* como recurso para hipostasiar a exigência contemporânea de felicidade conjugal. Ou a pessoa se casa ou se transforma em um animal à sua escolha. Na clínica de reabilitação, que simbolicamente articula a contemporaneidade a um sistema totalitário, há palestras que ensinam sedução e jogos bizarros que podem aumentar ou diminuir o prazo de internação. Os solitários, com inegáveis dificuldades de relacionamento, buscam simular características que julgam ser atraentes, na esperança de encontrar a “alma gêmea”.

Como qualquer regime totalitário, há os dissidentes. No caso, são solteiros convictos que fugiram da clínica e vivem na floresta. Mas os rebeldes, que simbolicamente estão no polo da natureza, em franca oposição à “sociedade civilizada”, também têm suas regras rígidas, inflexíveis e injustificadas, como a proibição, com punição severa, de qualquer relacionamento entre os membros do grupo. É a relação apaixonada entre David e a Mulher que Enxerga Mal que servirá de contraponto tanto ao “mundo civilizado” quanto ao “mundo natural”.



Diferente dos filmes distópicos que apostam no amor, em suas diversas manifestações, como possibilidade de redenção, *The Lobster* questiona justamente o modo como o amor tem se manifestado nas sociedades contemporâneas, em que aparece como busca de espelhamento narcísico. Não há como não pensar nos aplicativos digitais de namoro, em que características e preferências são cruzadas para uma aproximação mediada por algoritmos. De todo modo, a película de Lanthimos, ao não permitir nenhuma expectativa positiva quanto ao futuro da espécie humana, funciona como um alerta para os riscos do totalitarismo, não mais na esfera política, ideológica ou racional, mas instalado no cerne da vida sentimental.

Train to Busan

Sintomático da distopia como reverso da utopia, principalmente pela chave do excesso, é o *Train to Busan* (2016), do sul-coreano Sang-ho Yeon, também destaque em Cannes e bem elogiado pela crítica, apesar do desafortunado título brasileiro *Invasão Zumbi*; Portugal optou por manter o título em inglês. Trata-se de um melodrama de terror com enredo muito simples, mas de condução estilística intensa e tecnicamente

muito precisa. Em suas quase duas horas de duração, não há alívio para a tensão instalada dentro de um trem em alta velocidade que ruma para a cidade de Busan.



O segredo do filme reside em não explicar o que ocasionou a situação apocalíptica, mas fazer o espectador vivê-la. Nesse sentido, não há como não se valer dos clichês fornecidos por uma longa tradição de filmes de zumbi. O filme gira em torno de poucos personagens. Acompanhamos mais detidamente a situação de Seok Woo, um *workaholic* que, depois de muita insistência, aceita levar sua filha até Busan para comemorar o aniversário com a mãe. Pouco antes da partida do trem, uma pessoa infectada entra num vagão e, após breve colapso, transforma-se numa criatura monstruosa, que passa a morder o pescoço de quem vê pela frente, infectando-a também. Pouco tempo depois de mordida, a pessoa se transforma no zumbi que passará a atacar outras pessoas, de modo que a população de infectados não para de crescer.

Embora o filme tenha um ritmo frenético e encadeie um ataque no outro, o protagonista passa por uma transformação profunda, abandonando a postura autocentrada e egoísta do início do filme até chegar ao altruísmo heroico de seu derradeiro gesto, passando por ações que gradualmente o tornaram atento ao outro. São

nessas cenas que o melodrama se impõe, pontuando o argumento que motiva e justifica a alegoria a que o filme se presta: o egoísmo, a competitividade e a insensibilidade das sociedades contemporâneas tendem ao caos, à inumanidade e à violência mortal.

Além desse aspecto comportamental, há outra possibilidade de justificativa para a epidemia, insinuada no início e no meio do filme, em que um acidente numa usina, ocasionado pela ganância de Seok Woo, teria desencadeado o caos. De uma forma ou de outra, as duas justificativas se unem contra determinados valores, como os já mencionados, que parecem governar as sociedades contemporâneas.

No final, somente uma mulher grávida e uma menina, a filha do protagonista, sobrevivem. Ao atravessar uma barreira, fronteira simbólica do fim da humanidade contaminada, as duas retornam ao mundo civilizado como esperança de renovação. A menina por seu próprio devir. E a mulher grávida por trazer em seu ventre uma nova humanidade.

Fundamentos educativos do cinema distópico

Do ponto de vista dos fundamentos educativos do cinema, *O Lagosta* transita com maior predominância pelos filosófico, existencial e antropológico. O filme pensa imagetivamente o artificialismo das relações amorosas contemporâneas a partir de um cenário totalitário e distópico. Prolongando essa questão, o aspecto existencial potencializa a reflexão, que fica a cargo do espectador, sobre o significado do amor, clivado contemporaneamente pelo narcisismo, expresso pelo duplo movimento de projetar nos outros as próprias características, além de simular (ou dissimular) um conjunto de aspectos que possam espelhar o outro, de modo a atraí-lo.

Essa questão se resolve, em referência ao fundamento antropológico, pelo imaginário animal. Transformar-se em um cão, por exemplo, ou em uma lagosta, não expressa aqui um devir animal, no sentido de um acréscimo de potencialidade, mas uma estereotipação filogenética, isto é, reduz-se a singularidade humana aos traços gerais das espécies animais. Trata-se de um discurso irônico. O cão no qual o irmão de David se transforma simboliza fidelidade, obediência e amizade, traços que, se os tivesse, não perderia sua condição humana, enquanto tornar-se uma lagosta, como escolhe David, concretizaria desejos demasiado humanos de viver bastante, ter sangue

azul e permanecer fértil por toda a vida. Esses três aspectos – filosófico, existencial e antropológico – não estão isolados, mas atuam em conjunto. É importante ressaltar também que, embora não se destaquem, os demais fundamentos estão presentes no filme.

No caso de *Eu, Daniel Blake*, a pressão pedagógica é exercida predominantemente pelos fundamentos filosófico e existencial. O realismo condutor da estilística desta obra opera como um discurso contra o fim do Estado de bem-estar social na Inglaterra e, por extensão, na Europa. Há a dimensão do pensamento, mas também da reflexão, âmbito existencial convocado por uma possível identificação do espectador com o drama do protagonista em busca de condições dignas de sobrevivência.

Train to Busan concentra suas pretensões nos fundamentos estético e mítico. Estético ao mobilizar a percepção do espectador e promover uma reiterada sensação de medo, temperada pela repulsa, pela tensão constante e pela identificação com a fragilidade da criança e da mulher grávida. Esses elementos estéticos potencializam o aspecto mítico do monstro devorador, representado pela mandíbula dilacerante. Os zumbis em questão remontam à narrativa dos mortos que retornam à vida destituídos de suas almas, portanto tornados monstros controlados por um instinto destrutivo, incapazes de qualquer traço de humanidade (não reconhecem laços constituídos quando eram vivos, não possuem habilidades manuais, seus olhos estão esbranquiçados etc.).

Embora distintas quanto ao tema, estilo e tratamento artístico, essas narrativas distópicas remetem a um imaginário que potencializa os aspectos negativos vividos contemporaneamente e alertam para os riscos de perdermos nossa humanidade. E esse alerta constitui, por si só, esperança de que o futuro desastroso não se concretize ou, ao menos, que possa ser adiado indefinidamente, como uma sombra que se projeta à frente do corpo em movimento a que chamamos história.

CAPÍTULO 4

imaginários niilistas

A interpretação – não há dúvida – trouxe consigo novo sofrimento, mais profundo, mais íntimo, mais venenoso e nocivo à vida: colocou todo sofrimento sob a perspectiva da *culpa*... Mas apesar de tudo – o homem estava *salvo*, ele possuía um *sentido*, a partir de então não era mais uma folha ao vento, um brinquedo do absurdo, do sem-sentido, ele podia *querer* algo – não importando no momento para que direção, com que fim, com que meio ele queria: *a vontade mesma estava salva*. Não se pode em absoluto esconder o que expressa realmente todo esse querer que do ideal ascético recebe sua orientação: esse ódio ao que é humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio a afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, devir, desejo, anseio – tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida

Friedrich Nietzsche

O Cavalo de Turim

O niilismo contemporâneo encontra suas raízes no século XIX, mais especificamente na literatura russa de Turgueniev e Dostoievski e no diagnóstico de Nietzsche (1983, p. 380-381) sobre a morte de Deus e a crise da finalidade, totalidade e verdade do mundo metafisicamente idealizado (Almeida, 2015b). De lá para cá, é possível notar uma “escalada do niilismo” (Giacioia Jr., 2014, p. 222 ss.), cuja

“desvalorização dos valores supremos” (Vattimo, 1996, p. 4) se faz cada vez mais visível na contemporaneidade. De modo geral, os filmes niilistas mostram um esvaziamento, um enfraquecimento do sentido da vida. Nada no mundo tem valor, tudo está em decadência. *Adeus Drago Inn* (2003) de Tsai Ming Liang, *Anticristo* (2009) ou *Ninfomaníaca* (2013) de Lars Von Trier e *Clube da Luta* (1999) de David Fincher exemplificam essa visão que reduz a nada o valor da vida.

No entanto, nenhum desses filmes leva o niilismo tão longe quanto *O cavalo de Turim* (2011) de Béla Tarr, cuja cinematografia se faz conhecer por uma estética, ou mais precisamente por uma poética, muito particular e pungente: imagens em preto e branco de forte contraste, longos planos-sequência, exploração da profundidade de campo, narrativa rarefeita, trilha sonora minimalista, um controle preciso da câmera na alternância de movimentos e momentos fixos, enfim, um conjunto de procedimentos estilísticos que não suscitam dúvidas sobre sua importância inventiva na história do cinema, como reconhecem Mark Cousins (2013), Jacques Rancière (2013) e András Kovács (2013, p. 72). Sua influência é também apontada na obra de cineastas como Gus Van Sant, Pedro Costa e Carlos Reygadas. Há também numerosas publicações acadêmicas que apresentam estudos e interpretações sobre sua obra, com destaque para *Santantango* (ou *Tango de Satanás*) (1994) e *O Cavalo de Turim*.

Tendo como ponto de partida a imagem de um cavalo e a voz do narrador que relata o episódio ocorrido em 3 de janeiro de 1889, quando Friedrich Nietzsche interrompeu um cocheiro que fustigava duramente seu cavalo numa rua de Turim, caindo em seguida na demência que o acompanhará por dez anos até sua morte, *O Cavalo de Turim* estabelece uma conexão simbólica entre o cavalo da perda de lucidez de Nietzsche, “sobre o qual nada se sabe”, e o cavalo de Ohlsdorfer, que pressagia o fim do mundo consumado no fim do filme.

Dividida em seis dias, a película detém-se nas atividades cotidianas do velho e de sua filha, que lutam em vão para que o cavalo volte a comer e a trabalhar, em meio a uma incessante tempestade de vento. Dia a dia, surgem novos sinais da iminência do fim: no primeiro, Ohlsdorfer deixa de ouvir os cupins; no segundo, o vizinho Bernhard faz um discurso niilista e profético sobre o fim dos tempos; no terceiro, os ciganos passam em caravana e deixam um livro sagrado que vaticina: “a manhã se converterá em noite, a noite acabará”; no quarto, acaba a água do poço; no quinto, já não há mais luz; quando

o sexto dia se anuncia, a filha de Ohlsdorfer desiste, ainda que ele a incentive: “coma, temos que comer”.



Como se trata de um filme simbolicamente denso, são múltiplas as interpretações que suscita. Carlos Melo Ferreira (2014, p. 53), por exemplo, afirma que “*O Cavalo de Turim* é o filme da *humilhação* e da *impotência*”. Natália Laranjinha (2016) vê o filme como um questionamento do “sentido da vida, nomeadamente a de uma vida sem esperança, uma vida reduzida ao nível da sobrevivência e de uma rotina monótona, [em cujo final] há somente o esquecimento e a morte”. Para Rosa Maria Martelo (2015, p. 16), o fim do mundo é um pensamento, uma alegoria, uma tentativa de interromper o devir, expressão do desejo de um novo princípio, razão pela qual, na interpretação da autora, “o facto de dividir o filme em seis dias não pode deixar de nos fazer pensar num sétimo dia em que tudo possa afinal recomeçar”. É a mesma conclusão a que chega Daniel Soares Abib (2016, p. 44): “Tarr reencontra, portanto, um certo renascer de possibilidades, justamente quando se abdica de propor uma direção; quando já não espera que a realidade lhe aponte uma direção.”

Jacques Rancière registra a mudança temática e estética na carreira do diretor, que abdicou das contradições da Hungria comunista presentes em seus primeiros filmes para eleger nos últimos uma abordagem cósmico-existencial. No caso do filme em análise, Rancière (2013, p. 81-82) destaca o aspecto simbólico do cavalo: instrumento de trabalho e meio de sobrevivência, animal mártir dos humanos ao qual Nietzsche se

abraçou nas ruas de Turim e, por fim, símbolo da existência do cocheiro inválido e sua filha, um irmão do camelo nietzschiano, feito para carregar todos os fardos possíveis.

András Kovács (2013, p. 146) reforça essa visão afirmando que o cavalo castigado representa a existência sub-humana mais humilhada, impotente e miserável. O encontro do filósofo com o cavalo seria símbolo do colapso mental de Nietzsche, assim como o colapso de Nietzsche funciona como uma premonição do apocalipse. Para Kovács, o fato de a história girar em torno do cavalo que provocou a reação de Nietzsche e não sobre um cavalo qualquer espancado por seu dono estabelece uma relação reflexiva, em que a história do cavalo dá ao episódio de Nietzsche um aspecto moral, enquanto o episódio de Nietzsche dá à história do cavalo uma dimensão filosófica.

É possível afirmar, então, que esta obra fundamenta-se educativamente por seus aspectos predominantemente filosóficos, estéticos, míticos e existenciais. A película encena de uma maneira muito particular o mito do fim do mundo, como reconheceu o próprio Béla Tarr (*apud* Lídia Mello, 2015, p. 9-10): “Vamos desaparecendo da vida, da terra e então morremos. Isto não é o apocalipse, nem algo ruidoso. É simplesmente a morte”. É uma imagem muito precisa do fim do mundo: o esgotamento das forças físicas e cósmicas, as primeiras simbolizadas pelo cavalo, pelo velho e pela mulher, e as segundas com o vento que deixa de soprar, com a água do poço que seca e com a luz que já não pode ser acesa. Essa é a imagem do fim do mundo, imagem que suscita a reflexão sobre a existência e a passagem do tempo.

O tempo é um elemento complexo do filme, pois estão concatenados os tempos cíclico (repetições cósmicas) e de rompimento dessa circularidade. Como aponta Kovács (2013), a repetição dos eventos cotidianos não turva a marcha de seis dias rumo ao fim. Para Rancière (2013, p. 82-83), o filme articula três tempos: o tempo do declínio, tanto do cavalo quanto das personagens que veem o fim inexorável se aproximando com o poço seco e o lampião que já não acende; o tempo da mudança, quando intentam partir com a mulher puxando a carroça; e por fim o tempo da repetição, da espera atrás da janela de onde se observa ao longe a dança das folhas a cair da árvore.

Soma-se ao fim do mundo o fim das próprias narrativas, dado simbólico da perda da capacidade humana para fabular imagens do cosmos, da natureza ou de qualquer outra totalidade. As personagens – com exceção do monólogo pessimista de Bernhard e da fúria festiva dos ciganos – já não usam da voz para expressar sua humanidade. Em

contrapartida, há a presença descarnada da voz do narrador que pontua a narrativa, desde o episódio nietzschiano até a persistência do “silêncio de morte” que marca o fim do filme. É um narrador que aparece para nos lembrar que não há mais narrativas. Enquanto os filmes anteriores de Béla Tarr denunciavam o engodo de todas as histórias – pois as histórias todas, contadas desde o Antigo Testamento, não fazem mais que gerar expectativas que se revelam enganosas (Rancièrre, 2013, p. 67) –, *O Cavalo de Turim* reduz-se à espera, quase silenciosa, do fim de todas as esperanças.

Estamos, portanto, diante de uma narrativa niilista de grau avançado, que vai muito além da perda da crença na metafísica ou na religião, na política ou no futuro. A potência máxima do niilismo de Tarr reduz a existência humana às suas condições mais básicas: cavalos cansados incapazes de ultrapassar a condição repetitiva dos atos e gestos da sobrevivência diária. Emudecida a narrativa, perdido o interesse em fabular o mundo, deixamos de ser animais simbólicos (Cassirer, 1994). E uma vida sem imaginação já não é mais vida. É o fim da humanidade.

O Apartamento

Do iraniano Asghar Farhadi, *O Apartamento* narra o drama de Rana e seu marido, Emad. Obrigados a mudar de residência devido à ameaça de desabamento, Rana é abusada sexualmente no novo apartamento, após deixar inadvertidamente a porta aberta. Devido a seu trauma, o marido resolve investigar o responsável pelo crime. Trata-se de um idoso cardiopata, dono de uma padaria, amante da antiga moradora, que foi até o apartamento pensando encontrá-la, sem saber que ela já havia se mudado. Ao se deparar com a porta aberta e Rana ao banho, termina por violentá-la. O marido de Rana resolve se vingar obrigando o velho a confessar seu crime perante seus familiares, o que ele se recusa a fazer. Quando finalmente é liberado, depois de uma tarde sob tortura, sofre um ataque cardíaco nas escadarias do antigo apartamento do casal e morre nos braços de seus familiares.

O que chama atenção neste filme, além da evidente discussão sobre a violência sexual masculina, é o niilismo que o envolve. Os antigos valores patriarcais já não fazem sentido no mundo contemporâneo, mesmo na realidade mulçumana do Irã, sem que, no entanto, os direitos femininos sejam respeitados. O filme acena para a impossibilidade de

resolver a questão. Rana não consegue seguir em frente, presa ao trauma que a impede de ficar sozinha ou mesmo usar o banheiro onde o ataque (que aliás não é mostrado) ocorreu. O marido, apesar de torturar o velho, não consegue obter a vingança almejada, de modo que se sente inicialmente frustrado, depois culpado (por sua morte) e por fim abandonado (já que Rana não aprova sua conduta).



A pressão pedagógica que perpassa essa produção é pautada pelos fundamentos filosófico e existencial, pois investem na articulação de argumentos contrários à violência sexual sofrida pelas mulheres num cenário machista e na reflexão sobre as mudanças culturais atualmente em curso, que, se tem o potencial de questionar antigos valores, parece ainda impotente quanto à possibilidade de afirmação. Ao fim e ao cabo, há um profundo mal-estar derivado do declínio dos valores tradicionais.

Too Late

Em outro registro, mas com o mesmo fundo niilista, encontra-se *Too Late* (2015), longa de estreia do estadunidense Dennis Hauck. Investe fortemente no fundamento estético e cognitivo, ao apostar em longos planos-sequência e numa montagem em estilo quebra-cabeça, exigindo do espectador que reorganize as informações narrativas. O contraste é dado por diálogos insólitos e desfechos violentos, em que uma certa melancolia poética perfuma o niilismo de base.

O filme começa no meio, com uma *stripper* sendo morta num bosque das colinas de Hollywood, logo após telefonar para um detetive particular chamado Samson. Os homens que emprestaram o celular para a bela garota, de nome Dorothy, e lhe deram um comprimido de ecstasy, fogem do local tão logo descobrem seu corpo, pensando serem os responsáveis por sua morte, quando na verdade ela fora estrangulada por um matador que, descobriremos depois, foi enviado pelo dono do bar onde ela dançava.

O filme dá um salto no tempo e vemos o detetive Samson chegar, baleado, na casa do dono do bar. Sua intenção é vingar a morte de Dorothy. Descobrimos que ela foi morta por ter descoberto fotos de uma traição amorosa de seu patrão. Após a revelação, a própria esposa mata o marido. Outro salto no tempo, três anos em direção ao passado, quando Samson conheceu Dorothy, no bar em que dançava. Não fica clara a relação entre os dois, pois a conversa é amena e sem propósito. Mais um salto e somos levados para o hiato de tempo que se deu entre a chegada de Samson na floresta de Hollywood e o assassinato do dono do bar. Samson vai ao encontro da mãe e da avó de Dorothy, preocupadas por seu paradeiro. Samson então revela à mãe que sua filha está morta. E mais. Ele era o pai da garota. Havia seguido sua filha para conhecê-la, mas jamais tivera coragem de assumir sua paternidade. Na ida para o carro, foi baleado por um dos homens que emprestaram o celular para Dorothy, pois eles achavam que a garota havia morrido devido ao ecstasy e queriam eliminar o detetive que, supostamente, estaria investigando-os.

Sabemos o que acontecerá depois. Samson irá à casa do dono do bar, que será morto pela esposa. A cena final é a da morte de Samson, que não é bem sucedido em sua tentativa de prender o assassino que estrangulou sua filha. A trama em si é uma reposição de situações típicas desse gênero de filmes, que fica entre o *thriller* e o *pulp*. O recurso da não-linearidade também já foi bastante explorado. Enfim, embora executado com talento, não haveria nada a destacar no filme, a não ser o casamento entre estética e niilismo.



O filme funciona como se desse constantemente uma piscadela ao espectador, ora esperando surpreendê-lo com a próxima informação do quebra-cabeça, ora repetindo fórmulas gastas, mas com nova roupagem, como o cuidado nos diálogos e a condução dos planos-sequência, com a câmera saltando de um ponto a outro como um personagem do filme. Entretanto, quer em uma operação ou em outra, o que permanece invariável é o niilismo que permeia cada cena, cada diálogo, todas as personagens. Há uma relação inversamente proporcional entre a plenitude estética e o vazio da descrença. Cena emblemática é a da esposa do dono do bar, que lamenta a deterioração do casamento como se fosse a morte de todos os valores. Ou no drive-in, em que os filmes celebram nostalgicamente o fim do cinema. Ou, o que é mais patente, na impossibilidade de Samson de assumir sua paternidade, como se vivêssemos em um tempo em que já não é mais possível ser pai.

(M)uchenik

(M)uchenik (2016) é um filme russo, traduzido internacionalmente como *The Student*, título que se refere apenas parcialmente ao original, já que *Uchenik* de fato significa *aprendiz, aluno*, mas não contempla o sentido de *Muchenik, mártir*, que traduz bem o desejo do jovem estudante Veniamin Yuzhin (atentemos para o significado de Veniamin, Benjamin, o bem-amado, em referência bíblica).

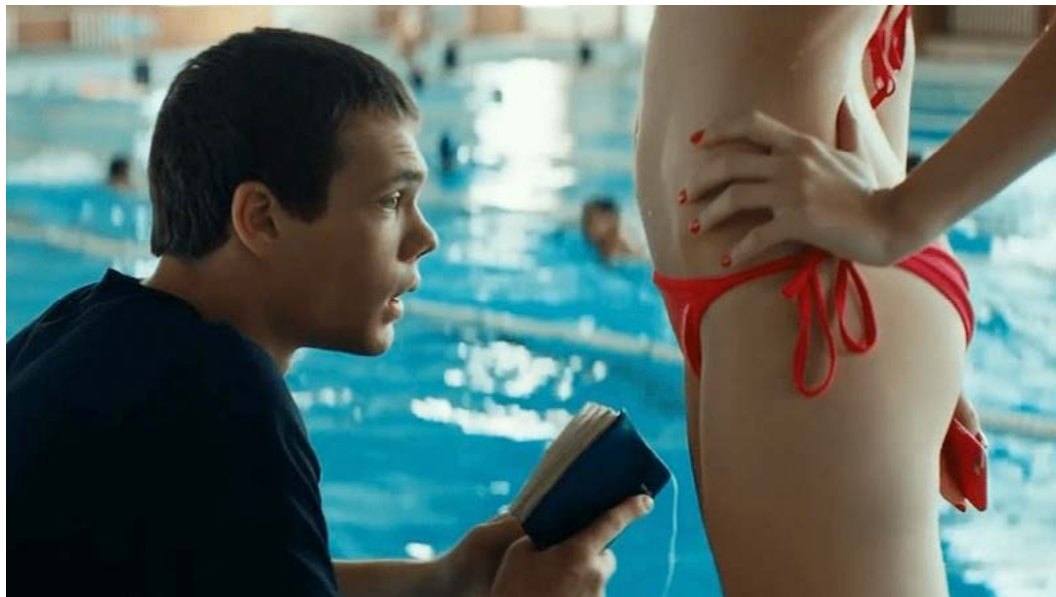
O filme funciona com a mesma premissa de *Dom Quixote* e sua busca por viver na realidade sua fantasia literária. No filme, há o mesmo deslocamento imaginário, embora o tom seja sombrio, desencantado, niilista, o exato oposto do clássico espanhol. Veniamin acredita ter sido escolhido por Deus para restabelecer a verdade da Bíblia, evita o contato com outros alunos, foge da colega que o atrai sexualmente, isenta-se de participar das aulas de educação física na piscina por conta da exposição dos corpos e condena sua mãe por ter se separado de seu pai. Ou seja, deseja viver atualmente como viviam os antigos hebreus, cujos códigos, também antigos, prescrevem condutas que se acoplam a um imaginário muito distinto do contemporâneo. E aqui não se trata de julgar os imaginários, mas de avaliá-los inseridos em seu contexto, tanto histórico quanto cultural. Embora seja possível adaptar valores antigos e transpô-los para contextos modernos, o caso do protagonista é distinto, pois ele lê a Bíblia em sua literalidade, deslocado da própria realidade que o cerca.

A principal adversária de Veniamin é a professora de biologia, por conta de sua óbvia defesa do evolucionismo darwiniano. O que não é tão óbvio é o modo como ela é afetada pelo estudante. Contestá-lo torna-se uma obsessão, o que a leva a ler compulsivamente os textos bíblicos, em busca de argumentos que possam contradizer seu aluno. Ela aplica, por assim dizer, uma metodologia científica e uma lógica argumentativa para a interpretação de um texto mitológico, o que a torna também deslocada quanto à realidade. Veniamin ignora o modo de pensar científico para abraçar cegamente a revelação cristã, enquanto a professora busca por contradições na literalidade bíblica, ignorando o modo próprio de operar dos símbolos religiosos, como se pudesse comprovar cientificamente que estão errados. Trava-se, então, uma guerra epistemológica, uma disputa na qual se aposta a *verdadeira* imagem do mundo.

O tribunal no qual se realiza o julgamento é o conselho da escola, presidido por uma diretora conservadora que, convenientemente, se vale do estudante para defender sua própria noção de moralidade, ainda que não concorde com os métodos de Veniamin, que são cada vez mais desafiadores, e que envolvem atitudes como ficar nu na sala de aula para questionar o uso de preservativos, já que Deus condena o sexo fora do matrimônio e sem finalidade de procriação, ir fantasiado de gorila para questionar o darwinismo, ou mesmo pregar uma cruz em um salão da escola.

Do ponto de vista estilístico, o filme opta por informar, escrevendo na tela, quais são as passagens bíblicas declamadas pelo estudante, de modo que saibamos a fonte e a leiamos de maneira esteticamente organizada; por exemplo, não é raro um deslocamento da câmera ou um enquadramento não centralizado para que, em uma lateral da tela, surjam o título do livro – Mateus, Deuteronômio, Provérbios etc. –, com os respectivos capítulo e versículo. Assim, é possível observar, à medida que o filme avança, como funciona a mente paranoica do protagonista, para quem pouco importa se o que reproduz se trata do velho ou do novo testamento, desde que possa valer como uma verdade que justifique seu ódio ao mundo.

É desse modo que condena o uso de biquíni nas aulas da piscina, o divórcio de sua mãe ou a homoafetividade de Grigoriy, um garoto coxo e solitário, que declara seu amor roubando-lhe um beijo. Aliás, essa cena é bastante simbólica do desejo de reviver o imaginário bíblico e consumir sua vocação para mártir. Vale a pena nos demorarmos um pouco nela. Veniamin não considera Grigoriy seu amigo, mas seu discípulo, por isso o trata com ar de superioridade, como se estivesse sempre a lhe transmitir uma verdade eterna. Já Grigoriy é um garoto tímido, maltratado pelos colegas por ter uma perna menor que a outra, e por seu pai por sua sensibilidade e fraqueza. Ao receber a atenção de Veniamin, que o defende perante os colegas, concorda em segui-lo e, uma vez apaixonado, em levar adiante seu plano de matar a professora de biologia. De fato, como Grigoriy entende de mecânica de motocicletas, sugere a possibilidade de sabotar o freio da moto da professora. Veniamin concorda e passa a pressioná-lo. Logo após a cena do beijo, que o mestre rechaça como perversão, o discípulo confessa que não sabotou a moto, conforme prometera, o que é interpretado por Veniamin como traição, em clara referência a Judas. Veniamin então golpeia Grigoriy na cabeça, quando este está de costas, matando-o.



O final do filme se dá novamente no conselho da escola, com o estudante acusando a professora de biologia de tê-lo assediado sexualmente. A professora, indignada, agride fisicamente o aluno, sendo na sequência demitida. Ela sai da sala, mas retorna para contestar a decisão, reingressando justamente no momento em que descobrem o assassinato cometido por Veniamin.

O niilismo perpassa o filme em diversas camadas, decretando a morte dos valores morais (condenação do divórcio, da homoafetividade, do prazer sensorial, do desejo sexual), dos valores científicos (que aparecem como uma crença alternativa), dos valores religiosos (pela obsolescência dos textos sagrados) e, por fim, dos próprios valores humanos (pela banalidade da violência e da morte).

Embora o filme retrate a mente perversa de um adolescente que se comporta esquizofrenicamente, o niilismo não se encontra nele, que aliás é o único que efetivamente crê, mas na sociedade que, de modo geral, perdeu não só a crença, mas os próprios valores com os quais avaliar o mundo em que vivemos.

(M)uchenik é um filme filosófico, questiona o papel e o valor dos antigos textos sagrados no mundo contemporâneo, mas também mítico no modo como exerce sua pressão pedagógica, pois traz o imaginário judaico-cristão ao lado do

imaginário científico para contrastar com o imaginário niilista contemporâneo, que já não consegue mais organizar uma imagem de mundo. Assim, se uma das funções do mito é a reconciliação de nossa consciência com o cosmos, o filme funciona como a destituição dessa possibilidade. Não é que os mitos tenham desaparecido – persistem os valores cristãos e científicos e não necessariamente em oposição –, mas desapareceu sua possibilidade reconciliatória, já que o mundo se encontra sob a égide da decadência. Há um esforço por restabelecer o imaginário religioso e científico, mas ambos falham na busca por uma imagem de mundo. Subsiste, então, o niilismo, como a morte de Deus, ausência dos valores supremos.

Nocturama

Nocturama (2016), de Bertrand Bonello, articula juventude e política numa narrativa sobre a (im)possibilidade de transformação da sociedade por meio de atos terroristas. As cenas iniciais, que mostram os jovens em ação, contrastam com o imobilismo do *shopping center* fechado onde se refugiam depois dos atentados. Hedonistas, consumistas e imediatistas, veem o real mediado pelas telas, que arrefecem os impulsos iniciais que os levaram a buscar, por meio da violência, um modo de intervir no mundo constituído. Instaure-se, assim, uma crise de finalidade. Por que agir?

O filme de Bonello apresenta sete jovens de origens étnicas diversas que orquestram ataques terroristas em lugares emblemáticos de Paris, refugiando-se, ao anoitecer, num shopping center, enquanto aguardam os desdobramentos de seus atos. O filme apresenta dois momentos distintos. No início acompanhamos os jovens espalhados pela cidade, onde plantam as bombas, cenas que são entrecortadas por fragmentos de situações sociais de um passado recente, nas quais os jovens questionam, muito polidamente, suas perspectivas futuras. Em um dos fragmentos, por exemplo, dois jovens conversam sobre as estratégias argumentativas que devem ser usadas para passar num concurso, mas a jovem diz que desistirá do exame, pois não quer terminar como a geração dos pais. Em outra cena, dois jovens – um garçom de origem árabe e um vigia de estacionamento ruivo – conversam sobre suas condições de trabalho. Esses fragmentos compõem o pano de fundo econômico que unirá os jovens em torno dos ataques terroristas.

Transcorrida a metade do filme na apresentação das personagens em seus contextos sociais, a segunda metade, após os atentados, é dedicada ao refúgio, momento em que a narrativa se concentra num só lugar e segue linearmente até o desfecho, que ocorre com a entrada do esquadrão de polícia no centro comercial e o assassinato sequencial dos sete jovens, além de um casal sem-teto convidado a passar a noite ali. O filme explora o contraste entre a rebeldia juvenil expressa pelo desejo de mudar o mundo e o conformismo hedonista de uma geração que vê o mundo mediado pelas telas.

Do ponto de vista estilístico, a obra privilegia imagens exuberantes, capturadas por uma câmera predominantemente estática, que enquadra de maneira central tanto personagens quanto cenários e objetos. As cenas no shopping center lembram a estética publicitária, com os jovens hipnotizados por produtos intensamente iluminados, além de uma trilha sonora altamente significativa, tanto pelo ritmo juvenil quanto pelas letras, que parecem traduzir o estado de espírito desses jovens de poucas palavras. Por exemplo, enquanto assistem aos atentados que praticaram pela TV, são embalados pela música de Willow Smith, cuja letra diz: “Continuo lutando até chegar lá. Quando estiver triste, sem vontade de continuar, jogo os cabelos para frente e para trás”. O jovem então comenta, em contraste com a gravidade do ato cometido, que o clipe é muito divertido.

Esse parece ser o modo recorrente de como os protagonistas lidam com a realidade. Ela nunca é problematizada, questionada ou mesmo enfrentada. Os sete jovens plantaram as bombas, mas não viram sua explosão, a não ser pela tela da TV, também não assumiram seus atos ou intentaram um segundo passo, limitaram-se a esperar os desdobramentos escondidos num centro comercial, comendo, bebendo, ouvindo música, experimentando roupas e admirando as vitrines. Recorreram, na perspectiva filosófica de Clément Rosset, à ilusão, cujo mecanismo consiste em uma percepção inútil. Isso significa que os jovens não deixaram de ver ou viram errado o que se passou, mas não agiram de acordo com o que viram, o que caracteriza a inutilidade de sua percepção: “Pode-se dizer que a percepção do iludido é como que *cindida em dois*: o aspecto *teórico* (que designa justamente ‘aquilo que se vê’, de *théorein*) emancipa-se artificialmente do aspecto *prático* (‘aquilo que se faz’)” (Rosset, 2008, p. 17).

Por esse artifício, uma “interrupção de percepção coloca então a consciência a salvo de qualquer espetáculo indesejável” (Rosset, 2008, p. 14). É desse modo que,

quando a questão crucial se apresenta, a percepção é interrompida. Numa das cenas do filme, o casal conversa sobre seus atos. David pergunta a Sarah: “Por que você fez tudo isso?”, referindo-se ao atentado; ela se evade e quer saber se ele está com medo. David retruca dizendo que nunca pensou que poderia fazer algo assim. Breve momento de tensão, quando ele, então, observa à sua namorada que ela está linda, ao que ela responde sugerindo que ele prove algumas roupas no primeiro andar. A percepção é interrompida e a consciência vê-se a salvo do “espetáculo indesejável”, ocupando-se inutilmente de outra coisa qualquer. Num outro momento do filme, Sabrina sentencia tal qual a Cassandra da mitologia: “Nós vamos morrer” e argumenta que um policial viu colocando a bomba em um dos monumentos, mas Mika recusa a hipótese. Instantes depois a polícia invade o local e abate um a um, sem a menor chance de reação. Mesmo quando um dos jovens, clamando por sua vida, se mostra disposto a se entregar, não é poupado. Declarados inimigos do Estado pela ação terrorista, a polícia está desobrigada a negociar, podendo executá-los legalmente.

O filme se encerra sem qualquer referência direta à finalidade das ações dos jovens. Por que optaram pela via política do terror? O que objetivavam com seus atos? Por que não os assumiram ou mesmo se negaram a pensar nas consequências possíveis? O mal-estar social sugerido pelas cenas iniciais não justifica a pretensa revolução almejada.

A aparente falta de motivação para a ação política revela o esgarçamento da categoria de finalidade, como proposta por Nietzsche (aprofundaremos essa questão no final do capítulo). O pensamento se esvai diante dos atrativos hedonistas do mundo do consumo e, com ele, qualquer possibilidade de sentido. Não à toa, num determinado momento, Greg, que parece de certo modo liderar os demais, escreve que está pronto para morrer e pede que façam uma autópsia para ver que não tinha problemas mentais. Ele quer provar que sua morte é deliberada, que sua ação foi voluntariosa, mas não apresenta argumentos para justificar nem uma nem outra.

A crise de finalidade suprime o valor da vida, que se torna idêntico ao dos objetos exibidos no shopping. É assim que podemos compreender a recorrência do mesmo gesto em duas diferentes cenas: na primeira, um dos jovens, que usava uma camiseta azul com o símbolo de uma marca famosa, depara-se com um manequim com a mesma camiseta, ao qual olha curioso, como se estivesse diante de um espelho refletindo sobre

a indiferença de valor entre o corpo vivo e o inanimado: ambos valem o que vestem, subordinados ao valor abstrato de uma marca e não ao valor concreto da vida. Na outra cena, Greg retira a gravata de um manequim que trajava igual a ele, como se buscasse transferir para si o valor simbólico da gravata. Se quisermos acrescentar uma terceira cena de igual teor metafórico, há o momento em que Mika, o mais novo de todos, veste uma máscara cuja inexpressividade traduz o caráter amorfo de suas motivações.



Os valores veiculados no filme – hedonismo, consumismo, espetáculo das imagens, direito ao extermínio por parte do Estado – se sobrepõem ao valor da vida, que já não encontra mais justificativa racional. Essa ausência de finalidade para agir está também na organização do mundo contemporâneo (econômico, ético, social) e é uma das facetas do niilismo.

Três anúncios para um crime

Dirigido por Martin MacDonagh, *Três anúncios para um crime* (2017) narra a obsessão de uma mãe em encontrar o responsável pelo estupro e assassinato de sua filha. À medida que o filme avança e as ambiguidades se sobrepõem, a aparente busca por justiça se esvazia e revela o ódio e o ressentimento que comandam as (re)ações da protagonista e de parte das personagens. O final do filme, embora seja inconclusivo quanto ao que sucederá, é em contrapartida enfático ao revelar uma crise de totalidade. Já não há como crer na representação da justiça. O sentimento de vingança, que poderia atenuar o ódio, é posto em dúvida frente ao ressentimento cuja causa é a ausência de valor que sirva de referência.

Mildred Hayes (Frances McDormand) é uma mulher de 50 anos que, para pressionar a polícia a investigar o assassinato de sua filha, anuncia em três *outdoors* as seguintes mensagens: “Estuprada enquanto morria”, “E nenhuma prisão ainda?”, “Como pode, chefe Willoughby?” Embora as placas estejam numa estrada pouco movimentada, causam grande repercussão na pequena cidade, que ergue sua voz em apoio ao chefe de polícia Willoughby (Woody Harrelson), buscando demovê-la da decisão de manter os anúncios.

A impunidade do crime contra Ângela, ocorrido há sete meses, justamente no local onde estão os *outdoors*, incomoda menos o poder local do que a cobrança da mãe por uma investigação que, do seu ponto de vista, não foi efetuada como deveria. O filme, no entanto, não está centrado na investigação do crime, mas justamente nos desdobramentos e nas tensões da vida cotidiana de Ebbing, essa pequena cidade fictícia do Missouri, Estados Unidos, cujo conservadorismo e preconceito de certos habitantes chocam-se com a reivindicação de justiça empreendida pela mãe de Ângela.

No decorrer do filme, Mildred é aconselhada a desistir dos anúncios por diversas figuras, como o padre Montgomery, que se coloca como porta-voz da cidade para dizer que é solidário à sua dor, mas não aos *outdoors*. Mildred não só não cede às pressões, como alimenta sua obstinação com essas contrariedades. Ao padre, responde que ele participa de uma instituição comparável a uma gangue, que não pune os religiosos pedófilos, razão pela qual ele também é culpado e, portanto, não tem direito de se intrometer em sua vida. Aos colegas de escola do filho, que zombam dele pela situação, ela os agride

fisicamente, assim como ao dentista, que a trata com hostilidade. Também não poupa o ex-marido, que a trocou por uma namorada de 19 anos, a quem ironiza por trabalhar com animais. O fato, no entanto, é que nem mesmo seu filho apoia sua iniciativa, cujo objetivo, segundo suas palavras, é manter o caso em evidência para aumentar as chances de se chegar ao criminoso.

Em todas essas conversas, o que salta à vista é a relação assimétrica de poder, que ela busca compensar com agressiva tenacidade. Há um esforço por parte da polícia, da igreja, do dentista, do ex-marido etc., em demovê-la de sua empresa. Não são meras posições pessoais ou opiniões, mas o uso da condição social para constrangê-la. O policial Dixon (Sam Rockwell), por exemplo, prende sua amiga Denise, por portar dois cigarros de maconha, como forma de pressioná-la.

Interessante também é a conversa que entretém com Willoughby, que se defende dizendo ter feito tudo o que podia, como ter consultado o DNA de quem já esteve preso. Mildred sugere que se colete o sangue de todos os homens do país, ao que ele responde que não é compatível com os direitos civis. O impasse do caso específico de Ângela serve, então, para a colocação de um debate mais amplo, de base ética, sobre o direito à privacidade. Um banco de dados de DNA poderia, no caso em questão, evitar a impunidade, mas quantos riscos não haveria em se dispor do sequenciamento genético de toda população?

O filme não responde a essa questão, assim como não se posiciona em relação aos anúncios, mantendo, inclusive quanto à protagonista, uma posição ambivalente. Do ponto de vista estilístico, no entanto, por mais ambíguo ou aberto que seja o roteiro, no sentido de não ceder a maniqueísmos ou resolver as contradições, os registros de câmera e a montagem seguem a tradição naturalista, com posição e movimentação convencional, narrativa em três atos e cenas classicamente delimitadas.

Após a morte de Willoughby, que se suicida para evitar os estágios finais de um câncer pancreático, a trama ganha novos contornos, com a chegada de um chefe de polícia negro e a expulsão de Dixon da corporação. Ao aparente antagonista, policial que reprime sua própria homossexualidade, submisso a uma mãe autoritária e racista, sobrevém reflexões que o fazem se solidarizar com Mildred, a qual, por sua vez, põe em marcha um ressentimento cada vez mais desmedido. Primeiro explode a delegacia de polícia, depois humilha o anão que forjara um alibi para protegê-la, tudo isso em

meio a recordações que explicitam seu sentimento de culpa: na noite em que o crime ocorreu, ela havia discutido com a filha e praguejado contra ela, antecipando, em seu desejo, o crime que agora tanto a consome. Elucidá-lo parece ser o único caminho para se desfazer de uma responsabilidade que, efetivamente, ela não tem.

Ao descobrir um possível suspeito da morte de Ângela, Dixon dá esperanças a Mildred, mas o exame de DNA desfaz a expectativa. De todo modo, Dixon tem certeza – pela narrativa do ex-soldado que esteve, presume-se, no Iraque, de onde vieram numerosas denúncias de estupros entre outras tantas atrocidades – que ele é um criminoso, ainda que não o responsável pelo assassinato de Ângela. Mildred se une a Dixon e ambos vão ao encalço do pretense criminoso, ávidos por vingança. Não sabemos o que efetivamente eles farão, pois o filme termina com Mildred respondendo à dúvida que os assolavam sobre a ação: “Acho que podemos decidir no caminho”.



Essa ambiguidade final do filme convida o espectador à reflexão: por que a população prefere esquecer o crime a cobrar da polícia, e consequentemente do Estado, sua efetiva investigação? Mildred é movida realmente pelo afã de justiça ou a desejada punição do culpado é um meio de expurgar seu sentimento de culpa? Dixon se solidarizou, de fato, a Mildred ou seu pretense heroísmo buscava dar sentido a seus ressentimentos?

Essas questões, não respondidas pelo filme, apontam, em uma de suas interpretações possíveis, para a crise da totalidade em curso. Há valores que, presume-se, são ou deveriam ser universais, como a justiça. Mas o que *Três anúncios para um crime* equaciona é a crise da própria representação da justiça. É justo responsabilizar o chefe de polícia, diagnosticado com um câncer sem cura, pela impunidade do crime? É justo incendiar uma delegacia de polícia e se isentar sob um falso alibi? Seria justo assassinar alguém por supostamente ter cometido um crime?

O desejo de punição reivindicado por Mildred esfacela a unidade da justiça ao manifestar um ressentimento cada vez maior. E aqui, creio ser válido o apólogo de Baltasar Gracián (1993, p. 138-144) sobre o processo que o Corvo e outras aves movem contra o Pavão por causa da exuberância de sua cauda. Chamada a resolver a contenda, a sagaz Raposa diz que seria uma impossível violência conceder ao Pavão a beleza e negar-lhe o alarde (p. 144), reconhecendo que a real motivação do Corvo não era outra que a inveja. Schiffter (2003, p. 27) interpreta a fábula como uma diferenciação entre o ódio e o ressentimento:

Experimenta-se o ódio contra outro por se haver padecido de um sofrimento real infligido por ele – deportação, espoliação, tortura, estupro etc. – e, em regra geral, tão logo se obtém a vingança, pela força ou por qualquer outro meio, o ódio se atenua ou até se extingue. Como diria Espinosa, essa triste ideia desaparece juntamente com sua causa, na qual se pensava obsessivamente. Mas o ressentido, ao contrário daquele que odeia, é uma eterna vítima imaginária em busca de um carrasco. Vivenciando mal o *fato* de ser *quem é* – desfavorecido ou desgracioso –, ele *imagina* sofrer um grave preconceito por parte seja lá de quem ou do que for, e a isso não para de perseguir, para acusá-lo de maltratá-lo. “Devolva-me a bela aparência que nunca tive e que, por sua culpa, não posso ter!”, grita o corvo ao pavão, reclamando a reparação de uma ofensa e de um dano inexistentes, e que só poderão gerar uma perseguição interminável – razão por que o ressentimento é uma paixão muito mais temível do que o ódio, por nunca enfraquecer e por incidir sobre qualquer objeto (*grifos no original*).

Não seria justamente o caso em questão? É justificável não só o ódio de Mildred quanto seu desejo de vingança contra o assassino de sua filha, mas suas ações parecem

ser movidas por uma paixão que se alastra a todas as relações que empreende. Culpar o chefe de polícia, o padre, o ex-marido, enfim, a cidade toda, não é um modo de estender a própria culpa por ter desejado à filha o que de fato lhe aconteceu? Se, efetivamente, o que move Mildred é o ressentimento, para onde quer que mire seu olhar, aí encontrará injustiça, o que justifica o deslocamento de seu desejo de vingança do assassino de sua filha para o soldado supostamente estuprador.

Essa fissura na ideia de justiça é uma das facetas do niilismo. Os valores não desapareceram, mas se mostram desestruturados, desorganizados, fragmentados, incapazes de remeter a qualquer ideia de unidade ou totalidade. Outra faceta do niilismo é o misto de *nojo* e *compaixão* que perpassa as personagens da narrativa. É desse casamento que surge algo que, no dizer de Nietzsche (1998, p. 111), é monstruoso: “a vontade de nada, o niilismo”¹.

O ressentido é, portanto, aquele que combina repulsa e simpatia, asco e comiseração, mescla de sentimentos que acomete, senão todos, a grande maioria das personagens do filme. De acordo com Rosset (2000, p. 78), o ressentido não é capaz de ação, “mas somente de reação; é preciso acrescentar que toda reação de que ele é capaz é impotente para se constituir em ato, e que nessa impotência reside seu principal motivo de sofrimento e ódio”. Nesse sentido, não estaria Mildred, quando explode a delegacia e depois se voluntaria para assassinar um suspeito de estupro, dando um passo para a ação? Ou seja, a própria iniciativa de atacar, por meio dos anúncios, a hipocrisia e o ressentimento dos cidadãos de Ebbing, não seria colocar em ato a consumação de seu ódio, um modo de restituir sua vontade de afirmação, ainda que a afirmação de sua dor?

Essas questões estão além do que um estudo hermenêutico pode concluir, justamente por conta das propositais ambivalências do filme. Entretanto, os vários indícios do mal-estar que erradia das personagens apontam para um quadro de niilismo, cuja categoria mais evidente é a crise da totalidade, da unidade, isto é, de um sentido para o sofrimento.

No final de *A Genealogia da Moral*, Nietzsche conclui que o problema não é o sofrimento, mas a falta de resposta à pergunta: para que sofrer? Em busca de um sentido para o sofrer, foi criado o *ideal ascético*, como possibilidade de interpretar o sofrimento:

1 Terceira Dissertação, §14.

A interpretação – não há dúvida – trouxe consigo novo sofrimento, mais profundo, mais íntimo, mais venenoso e nocivo à vida: colocou todo sofrimento sob a perspectiva da *culpa*... Mas apesar de tudo – o homem estava *salvo*, ele possuía um *sentido*, a partir de então não era mais uma folha ao vento, um brinquedo do absurdo, do sem-sentido, ele podia *querer* algo – não importando no momento para que direção, com que fim, com que meio ele queria: *a vontade mesma estava salva*. Não se pode em absoluto esconder o que expressa realmente todo esse querer que do ideal ascético recebe sua orientação: esse ódio ao que é humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio a afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, dever, desejo, anseio – tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida. (Nietzsche, 1998, p. 149, *grifos no original*).

A casa que Jack construiu

A Casa que Jack Construiu (2018), de Lars Von Trier, problematiza a questão moral ao indagar, por meio de um *serial killer* autointitulado *Mr. Sofistication*, se seria possível justificar esteticamente o mal, isto é, se o assassinato em série poderia ser um meio de expressão artística. Na lógica de Jack, como a arte expressa-se pela decomposição da matéria, ele se considera autorizado a construir sua casa com os cadáveres das pessoas que matou e congelou num frigorífico. O discurso de Jack é enunciado a Virgílio, numa referência direta à *Divina Comédia* de Dante Alighieri. Sua chegada ao Inferno, no entanto, é meramente metafórica, uma alegoria para a inexistência do mundo metafísico. Sem um além-mundo, não há recompensa ou punição além das que (não) se tem entre os vivos no mundo aqui, o único inferno existente. Desse modo, o filme coloca em relevo a crise da verdade e do mundo metafísico que a sustenta.

O filme de Lars Von Trier acompanha 12 anos da vida de Jack, um engenheiro com aspirações a arquiteto que se transforma num assassino em série com pretensões artísticas. O espaço diegético no qual a história se desenvolve é pontuado pelo diálogo extradiegético entre Jack e Virgílio, de modo que as imagens ilustram o que é narrado oralmente. Em vez de capítulos, como é recorrente nos filmes de Trier, temos cinco incidentes e um epílogo. Os incidentes mostram a evolução de Jack e servem de justificativa para seus crimes, compreendidos como um processo artístico, de

transformação da matéria (no caso, os corpos) em arte (a casa de cadáveres congelados). O epílogo é um pastiche da *Divina Comédia* e coloca Jack e Virgílio caminhando pelo inferno, quando Jack encontrará seu fim.

O filme levanta questões polêmicas e delicadas, ao indagar, por meio de seu protagonista, se é possível considerar o assassinato em série um processo artístico. Assim, ao considerar que vinhos são fabricados pela decomposição da uva, Jack propõe a criação de uma obra de arte por meio da decomposição de cadáveres humanos, que são preservados por anos num frigorífico, até serem transformados em uma casa, a casa que Jack construiu. A pretensão do protagonista é defender uma estética que considera como arte a transformação da matéria. Assim, no caso humano, a decomposição do corpo marcaria o início de um processo artístico de transformação da matéria, prolongado pelo congelamento dos corpos. Construir uma casa com corpos é outro sentido dessa transformação da matéria. Assim, Jack tenta inicialmente construir sua casa de alvenaria, mas não fica satisfeito com o resultado, pois a matéria não era adequada. Passa então, depois de destruí-la, para a construção de uma casa de madeira, da qual também desiste. Finalmente, satisfaz-se com sua casa de corpos, pois teria encontrado a matéria adequada para concretização de sua obra, a qual coincide com o fim de sua vida.

Uma vez aceita essa premissa, que Jack se esforça por demonstrar, seria possível uma série de questionamentos, inclusive sobre a função da arquitetura e da engenharia. O que é uma casa? Ela se define por sua função? Por sua carga simbólica? Pelas relações subjetivas, inconscientes, afetivas? O que é a casa de Jack? O que ele quer abrigar em sua casa? Seriam os filmes de Lars Von Trier os elementos de uma casa? O que quer abrigar a casa de Lars Von Trier?

Para além desses questionamentos, podemos observar um outro processo se desenvolvendo no filme. Jack, inicialmente, é frio e metódico. Mais que isso: sofre de TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo), o que empresta um ar de comicidade, que não deixa de ser macabra, ao filme: ao assassinar sua segunda vítima, ele retorna a casa uma, duas, três vezes e averigua meticulosamente cada canto que julga conter resquícios de sangue, limpando-os repetidamente. Numa dessas vezes em que retorna, um policial o aborda e ele improvisa uma justificativa para estar ali, escapando por pouco. Quando finalmente consegue ir embora, deixa um rastro de sangue pela estrada. Só não é descoberto porque começa a chover. À medida que o filme avança e sua coleção

de corpos aumenta, seu transtorno desaparece. Ou melhor, é substituído por um outro ritual, ilustrado pela imagem de um homem caminhando entre postes. A luz do poste incidindo diretamente em Jack é o ponto máximo de seu prazer, o momento do assassinato. À medida que caminha, a luz passa a incidir diametralmente. É o momento em que o prazer começa a ceder ao sofrimento da abstenção, a qual só será saciada com um novo assassinato. Essa obsessão de Jack, análoga ao vício, parece sugerir um comportamento similar do artista, cujo processo de criação se daria compulsivamente entre prazer e dor.

Embora o filme seja amplamente propício a abordagens psicanalíticas, por envolver discussões sobre a psicopatia, o transtorno obsessivo-compulsivo, a sublimação ou efeito terapêutico da arte, há também uma forte carga filosófica, ao se desenrolar como um discurso fantasioso sobre o valor da vida e da arte, com implicações niilistas, que envolvem a crise da verdade e a dissolução do mundo metafísico.

O cinema de Lars Von Trier é construído a partir da perspectiva do protagonista. As imagens, os discursos, as ações e os pensamentos não comparecem nos seus filmes de maneira naturalista, nem resultam de um narrador onisciente, mas são materializadas a partir de um ponto de vista, constantemente confrontado por evidências que problematizam, contrariam, desmentem o protagonista. *Anticristo* (2009) é um bom exemplo desse procedimento. A mulher é o tempo todo descrita, manipulada e julgada pelo marido, que apresenta o seu ponto de vista sobre os episódios postos em questão no filme (morte do filho, a loucura da esposa, o feminicídio).

Em *A Casa que Jack Construiu*, o mesmo procedimento nos incita a questionar o modo como o protagonista narra sua história para Virgílio. A instabilidade da câmera, que oscila o tempo todo, a alteração de foco, os movimentos abruptos e as ampliações e afastamentos constantes reproduzem estilisticamente o estado interior de Jack, desestabilizando seu discurso, sua tentativa de dar sentido estético e racional às suas ações.

Sua primeira vítima coincide com o primeiro incidente, quando assassina uma mulher que havia pedido ajuda na estrada para consertar o macaco do carro. É interessante notar que, em inglês, essa ferramenta chama-se *jack*. Após a mulher sugerir que ele poderia ser um *serial killer*, importunando-o por não ter conseguido ajudá-la a resolver seu problema, Jack a mata batendo o macaco (*jack*) em sua cabeça. Sujeito

e objeto, aqui, se equivalem na (des)responsabilização pelo crime, que o protagonista chama de arte, comparando sua ação a uma peça de Glenn Gould ou à construção de uma catedral gótica. Para ele, o material faz a obra, já que a matéria teria vontade própria, a qual deveria ser seguida pelo artista, sugerindo que *jack* (o macaco) queria matar.

O segundo incidente é descrito por Jack como uma libertação, uma benção, uma conexão com sua personalidade, que ele reconhece como sendo a de um psicopata: egotismo, vulgaridade, grosseria, impulsividade, narcisismo, inteligência, irracionalidade, manipulação, mudanças de humor, superioridade verbal – são descritores que aparecem na cartolina que ele descarta, uma a uma, num pastiche do famoso videoclipe de Bob Dylan para a música *Subterranean Homesick Blues*. À medida que avançava nos seus crimes, seu TOC diminuía, cedendo lugar ao ritual de tirar uma foto com a vítima e despejar o corpo num frigorífico. Jack então justifica sua ação citando o poema *The Lamb & The Tiger (A ovelha e o tigre)* de William Blake, numa referência distorcida ao modo como o tigre necessita matar a ovelha, por ser sua natureza, argumentando que a arte é divina, pois Deus criou tanto o assassino quanto a vítima.

O terceiro incidente envolve a comparação dos seus assassinatos à caça. Ele mata os dois filhos da mulher com quem estava se relacionando e depois a mata, na mesma sequência que seguiria um caçador de cervos. Ele então organiza os cadáveres numa composição gráfica, abaixo de duas séries de 25 corvos mortos, enquadrados por galhos de árvores. Virgílio não aceita seu argumento de que aquela era uma criação artística, pois, para a aparição do poeta latino, a arte está ligada ao amor e não à destruição.

O quarto incidente envolve seu romance com uma jovem que ele chama de Simples e por quem diz ter nutrido mais amor do que é comum para um psicopata. Sua ingenuidade e estupidez contrastam com o Sr. Sofisticação, como se autointitula, instigando-o a manipulá-la de maneira ao mesmo tempo sedutora e violenta, como na cena em que delineia, com seu consentimento, a área do seio que, depois, já contra sua vontade, irá cortar e transformar em um porta-moedas, um “troféu” que carrega no bolso. Virgílio argumenta que Jack reduz tudo que é humano à matéria e assim a vida desaparece junto com a arte que ele tanto supervaloriza, ao que ele retruca dizendo que Virgílio mata a arte impondo sua régua moral à vida que ele quer libertar.

Por fim, Jack define seu conceito de arte opondo-se às teorias que veem na ficção a projeção dos desejos interiores, que não poderiam ser expressos numa sociedade civilizada. Para ele – poderíamos dizer para Lars Von Trier? – céu e inferno são um só e iguais. As almas pertencem ao céu e o corpo ao inferno. A alma é a razão e o corpo é tudo o que é perigoso, por exemplo, arte e ícones. Enquanto Jack menciona essas palavras, vemos fragmentos de filmes do próprio cineasta, o que nos autoriza a supor que o conjunto de sua cinematografia expõe essa poética do corpo como a casa do inferno, do perigo e da arte.

O quinto e último incidente envolve um experimento da Segunda Guerra Mundial que Jack quer replicar: quando tinham pouca munição, os soldados nazistas executavam vários indivíduos com uma única bala. Jack enfileira suas vítimas, mas antes de disparar é morto pela polícia. Acompanhamos então seu *delirium mortis*, sua fantasia final. Sob orientação de Virgílio e servindo-se de arame, alicate e os corpos das vítimas, Jack engendra então sua obra arquitetônica e desaparece dentro dela, rumo ao inferno.

O epílogo, intitulado *Katabasis* (“descida” em grego), mostra Jack envolto num manto vermelho, como se fosse o próprio Dante, ao lado de Virgílio, ambos no barco de Caronte, circundados por almas aflitas, como na renomada pintura *A barca de Dante*, de Eugène Delacroix. Virgílio então mostra o inferno para Jack, pois entendeu, com sua história, que ele queria conhecer o inferno todo. Ao descobrir que há um caminho para fora do inferno, Jack tenta alcançá-lo, mas despenca no abismo, rumo ao desaparecimento total.



O final do filme é emblemático para a compreensão do niilismo, pois materializa justamente o mundo metafísico que, paradoxalmente, não existe. Ou melhor, só existe como fantasia. A brutalidade, a crueldade, a violência psicopata de Jack, no plano da imanência, isto é, no mundo concreto, é um dado injustificável, absurdo, desprovido de qualquer sentido. Para julgá-lo e puni-lo seria preciso uma instância metafísica, transcendente, que pudesse condená-lo por toda a eternidade, com uma carga de sofrimento proporcional aos males que cometeu.

Entretanto, não é a danação final que Jack encontra no inferno, mas sua desapareção no abismo. Se a morte é o apagamento da consciência, uma *queda* no nada, como justificar o sofrimento, como punir o mal, como atribuir valor à vida? Ao assumir o ponto de vista do psicopata, Jack elabora um sofisticado e fantasioso argumento para justificar suas ações e dar sentido à sua existência. No lugar de uma moral absoluta – bem e mal, certo e errado –, advinda de um mundo metafísico (uma outra realidade para além desta), Jack advoga a favor da arte, mas a desloca da vida para a morte. A putrefação do corpo, sua decomposição, seria sinônimo de arte, expressão do *desejo da matéria*, que é desfazer-se. Assim, ao matar, Jack estaria trabalhando para a libertação

da matéria. Há aqui uma total inversão metafísica. Não é a alma que estaria presa a um corpo passageiro. É o corpo que está preso à alma passageira. Extinta a vida, a matéria pode realizar livremente sua arte, que é decompor-se.

Evidencia-se neste filme, como também nas demais obras de Lars Von Trier, o desejo de nada que caracteriza o niilismo, como expresso com o choque entre a Terra e um planeta fictício em *Melancholia* (2011). A particularidade de *A Casa que Jack Construiu* se dá na presentificação de um mundo metafísico ausente, o inferno dantesco, evocado nostalgicamente para mostrar que a moral não tem fundamento e a verdade não tem lugar neste mundo, atravessado de fantasias e perversões. Não se trata somente de uma descrença no mundo metafísico, mas também do oposto, da incredulidade no nosso mundo concreto, como bem demonstrou o desdém de Virgílio pelo discurso niilista de Jack.

Niilismo e educação antiniilista

O niilismo vincula-se a um evento que Nietzsche (1983, p. 211), no aforismo 343 de *A Gaia Ciência*, chamou de “morte de deus”: “O maior dos acontecimentos recentes – que ‘Deus está morto’, que a crença no Deus cristão caiu em descrédito – já começa a lançar suas primeiras sombras sobre a Europa”, ou seja, um processo, para ele irreversível, de abandono da totalidade do mundo elaborada pela metafísica. Essa fragmentação da imagem de mundo, como pontuou Franco Volpi (2005, p. 169), gera um profundo mal-estar, associado à corrosão das crenças, difusão do relativismo e, mais contemporaneamente, aos negacionismos de toda ordem.

Embora etimologicamente derivado de nada (*nihil*), o niilismo não é somente uma *crença* no nada ou *desejo* de nada; manifesta-se, também, nas tentativas de impor ou recompor valores pretensamente universais diante da crise generalizada dos valores. A constatação de que o mundo não possui sentido objetivo ou justificativa racional, por si só, não encerra todo o niilismo, já que essa constatação pode ser uma passagem para o *amor fati*, a aprovação incondicional da vida (niilismo ativo ou completo) (Nietzsche, 1995, p. 118) ou, na conceituação de Rosset (1989a), da afirmação trágica.

Seu aspecto negativo se manifesta no niilismo passivo ou incompleto, quando a perda dos valores incita à sua recomposição, ainda que parcial e restrita, incapaz de

ocupar o lugar da *totalidade*, apontar uma *finalidade* ou constituir uma *verdade metafísica* como antes. O resultado é mais fragmentação e uma maior intensificação do niilismo, que se alastra para outros campos. Exemplos não faltam: o fundamentalismo religioso, cuja discrepância com o mundo contemporâneo provoca efeitos de absurdidade; o feminicídio, cuja violência vingativa assenta-se na desilusão da posse sexista; o negacionismo ou conspiracionismo, com suas teses despropositadas que negam do holocausto à esfericidade do planeta.

O niilismo político do século XXI pinta de cores contrastantes o imaginário contemporâneo. Não se trata de uma descrença na política, que se manifesta pela indiferença, mas ao contrário, de um ressentimento que estimula a destruição. Wendy Brown documenta esse imaginário político com numerosos exemplos retirados do cenário norte-americano de ascensão do trumpismo, mas que valem para o bolsonarismo e outras formas de manifestação antidemocrática espalhadas pelo mundo.

Talvez haja uma forma de niilismo moldada pela minguada de um tipo de dominância social ou pela dominância social minguante de um tipo histórico. Na medida em que este tipo se encontra num mundo esvaziado não apenas de significado, mas de seu próprio lugar, longe de ir gentilmente noite adentro, ele se volta na direção do apocalipse. Se os homens brancos não podem ser donos da democracia, então não haverá democracia nenhuma. Se os homens brancos não podem dominar o planeta, então não haverá planeta. (Brown, 2019, p. 220).

Segundo Wendy Brown, o niilismo como concebido por Nietzsche é inadequado para caracterizar o nosso presente, pois não se trata somente da queda dos valores fundamentais de verdade e moralidade, mas de uma humanidade “que trouxe a espécie a uma miséria sem precedentes e o planeta à beira da destruição” (Brown, 2019, p. 221), isso porque o humano teria criado poderes, não controlados pelos próprios humanos, que o diminuam e zombam dele.

O diagnóstico de Brown pode parecer exagerado para explicar toda a paisagem contemporânea, mas certamente desenha bem um tipo de imaginário vigente, derivado do niilismo, e que tem por inclinação paroxística a própria destruição da humanidade, pois “*ele precisa de um objetivo – e preferirá ainda querer o nada a nada querer.*” (Nietzsche, 1998, p. 87-88).

De todo modo, o que está na centralidade da noção de niilismo, em seus mais diversos usos, é o que Nietzsche chamou de “estado psicológico” que afeta três categorias do pensamento: finalidade, totalidade e verdade.

A “desilusão sobre uma pretensa *finalidade* do vir-a-ser como causa do niilismo” (*grifos no original*) (Nietzsche, 1983, p. 380) ocorre porque se supôs ser possível alcançar algo como “a ordenação ética do mundo; ou o aumento de amor e harmonia no trato dos seres; ou a aproximação de um estado de felicidade universal; ou mesmo livrar-se de um estado universal de nada” (*Ibidem*). A impossibilidade de realização de um fim esvazia todo o sentido da ação. Por que agir? Para que viver? O sentimento de impotência diante dos fins a se atingir contamina o próprio processo, pois a razão de agir não está na ação, mas numa pretensa finalidade que se revela inatingível, como em (*M*)uchenik e *Nocturama*.

O niilismo se manifesta também quando se perde a “representação global de uma suprema forma de dominação e governo” (Nietzsche, 1983, p. 380), expressa pela ideia de *totalidade*, ou ainda de *sistematização* ou *organização*. O humano perde a crença em seu próprio valor ao perder a crença em “um todo infinitamente superior a ele” (*Ibidem*). Em outras palavras, o valor do humano não está em si, mas no alinhamento a uma totalidade da qual depende seu valor. A justiça, por exemplo, é um desses valores supremos e um crime não solucionado, impune, pode comprometer a crença que se tem nela, abalando o próprio sentido da vida, que se esvazia diante do injustificável. É o caso de *Três anúncios para um crime*, mas também de *Too Late* e *O Apartamento*.

A terceira categoria do pensamento se manifesta quando se tenta “condenar esse inteiro mundo do vir-a-ser como ilusão e inventar um mundo que esteja para além dele, como *verdadeiro* mundo (*grifos no original*) (Nietzsche, 1983, p. 381). Quando se descobre que esse outro mundo foi montado por necessidades psicológicas, surge a última forma de niilismo: “a *descrença em um mundo metafísico*, que se proíbe a crença em um mundo *verdadeiro*” (*grifos no original*) (*Ibidem*). O mundo que resta, o único existente, já não pode ser negado em favor de um outro mundo, o que o torna insuportável. *A casa que Jack construiu* é símbolo dessa busca de abrigo num mundo que se revela sem sentido.

Por sua vez, *O Cavalo de Turim* parece reunir as três crises que caracterizam o niilismo, com o desaparecimento da verdade metafísica (discurso do vizinho Bernhard, aparição dos ciganos), da finalidade (não há como fugir, não há para onde ir, não há por

que seguir sobrevivendo a um mundo que se apagou) e da totalidade (não só sentido do mundo desaparece, mas o próprio mundo).

A conclusão a que Nietzsche (1983, p. 381) chega é que não podemos mais interpretar o mundo com as categorias *fim, unidade e ser*, o que torna o mundo sem valor. “Resultado: *A crença nas categorias da razão é a causa do niilismo –, medimos o valor do mundo por categorias que se referem a um mundo puramente fictício*” (*grifos no original*).

Se a hipótese em questão está correta e estes filmes, entre outros possíveis, são vestígios do imaginário niilista contemporaneamente vigente – os quais apontam para o esfacelamento dos valores de finalidade, totalidade e verdade, por meio de protagonistas que se sentem impotentes, ressentidos e incrédulos –, é cabível questionarmos como educar nesse cenário: há no horizonte alguma possibilidade de enfrentamento do niilismo?

Em outras palavras, o niilismo atinge os valores de uma educação civilizatória, emancipatória e racionalista, como idealizada pelo Iluminismo, que tinha muita clareza sobre a finalidade da educação: “produzir moralidade”, conduzir a espécie humana a um “estado melhor, possível no futuro”, “submeter a natureza a normas”, “disciplinar”, “tornar [o homem] culto”, “prudente” e ensiná-lo “a pensar” (Kant, 1999, p. 20-27). O que o niilismo permite diagnosticar não é somente a crise ou dissolução desses valores, o que pressuporia uma possibilidade de reabilitá-los corrigindo sua rota, mas que nunca passaram de ficção, de uma invenção irrealizável de humanidade.

Não é outro o entendimento de Deleuze (2018, p. 189) sobre o niilismo: num primeiro sentido, a vida é negada, depreciada pela ficção dos valores superiores à vida, emanados de um mundo suprassensível (Deus, a essência, o bem, o verdadeiro). O segundo sentido do niilismo, que responderia ao momento atual, é o da reação contra o mundo suprassensível, a morte de Deus, a negação dos valores superiores. Entretanto, essa desvalorização dos valores superiores não restituiria valor à vontade e à vida, que continua sendo “depreciada, que prossegue agora num mundo sem valores, desprovida de sentido e de objetivo” (Deleuze, 2018, p. 190).

Uma educação que supere o niilismo não se confunde, portanto, com a retomada dos valores que se desagregaram, mas passa pelo niilismo ativo, pelo niilismo completo, que envolve a negação da vontade de nada e o processo de criação de novos valores

que potencializam a vida e reabilitam a vontade. Não à toa, em *Zaratustra*, é a figura da criança que representa o espírito que venceu o niilismo: “Inocência é a criança, e esquecimento, um começar-de-novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer sim. Sim para o jogo do criar, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer sim” (Nietzsche, 1983, p. 230)².

A afirmação da vida se dá, nessa perspectiva, como criação e a criação é um jogo, um jogo que requer inocência e esquecimento, daí a criança, que está em constante devir, encarnar tão bem a potência criadora. A criança simboliza a inocência, o esquecimento e a potência do sim.

O “sim à vida”, como expressão suprema da existência, se identifica com o ato criador. Por isso, quando Nietzsche relaciona a arte com a vida, não hesita em afirmar que a arte é “a verdadeira tarefa da vida, a arte como a atividade metafísica da vida, a arte como o grande estimulante da vida” (GD/CI, Incursões de um extemporâneo 24, KSA 6.127, e Nachlass/FP 1887, 9 [119], KSA 12.404). Com essas proposições, põe em destaque que a arte é como uma *função da vida* e que o processo transfigurativo não é outra coisa que a passagem de uma “vontade de verdade” a uma “vontade de criação”. (Guervós, 2018, p. 22, *grifos no original*).

Ainda segundo Guervós (2018), a arte tem uma função antiniilista, pois se contrapõe, com sua força afirmativa, ao aspecto reativo dos filósofos e moralistas. Deste modo, o que justifica a existência, para Nietzsche, não é uma escolha racional ou o conjunto de valores superiores que emanam do mundo suprassensível, mas a adesão estética ao mundo concreto, uma alegria de existir, que, para Rosset (1989a, p. 127), manifesta-se como um dado não racional, não interpretável, como pensamento que “dota cada instante da vida das características da festa, do jogo e do júbilo”. Essa alegria é o que Nietzsche (1983, p. 374) chamou de *amor fati*: “não querer nada de outro modo, nem para adiante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo [...], mas amá-lo...”

Nem conformismo, nem resignação, nem submissão passiva: *amor*; nem lei, nem causa, nem fim: *fatum*. Assentir sem restrições a todo acontecer,

2 Assim Falou Zaratustra, Primeira Parte, Das três transmutações.

admitir sem reservas tudo o que ocorre, anuir a cada instante tal como ele é, é aceitar amorosamente o que advém; é afirmar, com alegria, o acaso e a necessidade ao mesmo tempo; é dizer sim à vida. (Marton, 1997, p. 13-14, *grifos no original*).

Tal mudança de atitude está na base de uma educação antiniilista, que se realiza por meio de uma pedagogia da escolha em três movimentos: suspensão da crença, experimentação do mundo e organização das experiências de vida em narrativas de (auto)formação (Almeida, 2015a). A suspensão da crença é um modo de questionar o niilismo, tanto o que afirma que há valores supremos quanto o que diz que nada tem valor, primeira etapa para que se possa experimentar o mundo como jogo, com a “inocência” e “esquecimento” da criança. Essas etapas propiciam a construção de itinerários de (auto)formação, pelos quais valores são criados e a vida afirmada em sua potência criativa.

O resultado dessa pedagogia da escolha é uma atitude criativa diante da vida: a “superação do niilismo deve ser produzida através da arte, entendida como esse impulso transformador necessário para que as coisas sejam de outra maneira [...] como autocriação do homem, e como caminho que converte o homem em *obra de arte*” (Guervós, 2018, p. 17).

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo. (Larrosa, 2009, p. 65).

É este o fundamento educativo da filosofia trágica de Nietzsche, expresso pela retomada da divisa de Píndaro, que nos incita a nos tornarmos o que somos. Tal transformação só é possível por meio de itinerários (auto)formativos que passem pela potência do devir e por uma educação da sensibilidade, o que torna o cultivo da experiência, sobretudo as criativas, de suma relevância para a superação do niilismo.

CAPÍTULO 5

imaginários afirmativos

O maior dos pesos. — E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem — e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente — e você com ela, partícula de poeira!”. — Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos “dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela?

Friedrich Nietzsche

Em comparação com os imaginários distópico e niilista, o afirmativo é menos recorrente. O mundo parece apresentar, para os insatisfeitos, um catálogo infindável de razões para desaprová-lo. Já a aprovação exige que se descartem as expectativas de justificar o sofrimento para aceitar o gozo possível do que é dado viver. Não se trata de evitar o desejo, dado que o desejo é sempre insaciável, mas de desejar tudo o que se tem, de modo a atingir a plenitude poética da vida. Há um conjunto de filmes que configura bem esse imaginário da afirmação da vida, não necessariamente se contrapondo ao niilismo, mas por vezes passando por ele para então superá-lo.

A afirmação é, assim, o ponto de chegada do pensamento trágico. Trata-se de, constatado o niilismo, dar um passo adiante e afirmar a vida como único valor. O mundo, efetivamente, não tem finalidade, não encerra uma totalidade nem mesmo se reduz a uma verdade, como constata o niilista, mas diferente deste, o afirmador encontra na vida o único valor a afirmar. Assim, não é preciso restabelecer nenhuma ordem para que a existência seja aprovada. Dizer sim à vida, inclusive a seus aspectos negativos, torna-se a atitude do afirmador, que segue a fórmula do *amor fati*, “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (Nietzsche, 1995, p. 118).

Além de Nietzsche, encontra-se essa atitude filosófica diante da vida em pensadores como Lucrécio, Michel de Montaigne, Baltasar Gracián e Clément Rosset; na literatura, além das tragédias gregas, que homenageavam Dioniso, o deus da afirmação trágica, pode ser encontrada em Shakespeare, Molière, Machado de Assis, na geração beatnik; nas obras cinematográficas, em diversas produções recentes, como *Nomadland* (2020), *Soul* (2020), *Druk – Mais uma rodada* (2020) e *Perfect Days* (2023).

Embora não seja um pensamento dominante, encontra seu espaço de expressão entre os imaginários contemporâneos e, de acordo com Clément Rosset (1989b), é a base do senso comum, que vê o mundo como desordem, acaso, absurdo, resumindo as dificuldades da existência à expressão “é a vida!” Entretanto, como o filósofo francês reconhece, esse pensamento “quase nunca se manifesta” (Rosset, 1989b, p. 34), razão pela qual “é recomendável fazer falar o trágico” (p. 30).

O acesso do trágico à fala, embora não modifique os elementos trágicos da existência, ensina “a fazer falar algo que se pensava sem se exprimir” (Rosset, 1989b,

p. 31), tornando possível seu uso. Essa disponibilidade de servir-se do que se sabe possibilita o ato de *aprovação*:

“o que existe” não existe somente a título “de fato”; encobre também tudo aquilo que, no homem, é concebível a título de “desejo” (ou seja: os pensamentos os mais cruéis são bons para se pensar, os atos os mais inúteis são bons para fazer, as vidas as mais pobres boas de se viver). Lucrécio abre seu livro por uma invocação à alegria, irradiadora do encanto da existência; Montaigne fecha o seu por uma profissão de fé na felicidade (“Quanto a mim, pois, eu amo a vida”); Nietzsche – nisto talvez o primeiro a ter feito a “filosofia” da tragédia – afirma que a aprovação é o critério e o signo próprio do pensamento trágico. (Rosset, 1989b, p. 51).

Desse modo, a filosofia trágica, ao possibilitar o ato da aprovação da vida, torna disponível também uma pedagogia da escolha (Almeida, 2015a), por meio da qual o mundo é experimentado, as crenças são suspensas e a vida é narrada – etapas em que o trágico, pondo a existência à prova, vem à fala para aprová-la incondicionalmente. É o que observamos nos filmes que expressam imaginários afirmativos: um processo de (des)aprendizagem que culmina com a aprovação da vida.

Juventude

Ao se concentrar no fluxo das sensações, *Juventude* (2015) de Paolo Sorrentino articula cenas do cotidiano exploradas em seu potencial perceptivo. O ritmo lento da montagem, a movimentação suave da câmera e a ambientação sonora trabalham para que o espectador possa imergir no filme, concentrando-se menos no desenvolvimento da narrativa que no potencial que as sensações/emoções têm de afetar o espectador. A construção desse estado poético convoca o olhar para o metafórico, como nas cenas que envolvem a massagista e o modo como ela *sente* as pessoas com o toque dos dedos.

O filme acompanha Fred Ballinger, um velho compositor erudito em férias num spa de luxo nos alpes suíços. Ele convive com sua filha recém-divorciada Lena, com seu amigo Mick Boyle, um cineasta em final de carreira que sonha realizar seu filme-testamento, e com Jimmy Tree, um jovem ator que ficou estigmatizado pelo sucesso

de sua personagem. Com exceção das últimas cenas, o filme todo se passa no spa, onde efetivamente nada ou quase nada acontece, embora o convívio das personagens propicie momentos engraçados, como a presença de Diego Maradona retratado na fase mais aguda de sua obesidade, e dramáticos, como a conversa do cineasta Mick Boyle com sua musa, já envelhecida, Brenda Morel, que recusa o convite de protagonizar seu último filme para participar de uma série televisiva.

O leitmotiv da película é um convite feito pela Rainha da Inglaterra para que Fred Ballinger faça a regência de sua composição mais famosa, *A simple song*, a ser interpretada pela soprano sul-coreana Sumi Jo. Assistimos à sua reiterada insistência em recusar o convite, feito em alguns momentos do filme pelo descrente e estupefato emissário da Rainha, que não compreende como tamanha honraria possa ser rejeitada.

Próximo ao final do filme a hesitação do maestro se esclarece. *A simple song* fora composta para ser interpretada por sua esposa, que atualmente se encontra internada em uma clínica, em estado avançado de demência. A recusa de Ballinger é o modo que encontrou de declarar seu amor e gratidão à mulher, a despeito de todo sofrimento que possa ter causado ao longo da vida em comum, como fica subentendido pelo diálogo que entretém com sua filha. Entretanto, recusar a execução da música seria uma forma de negação, não só da música, mas de sua esposa, de sua vida e da irreversibilidade do tempo.

Ao mudar de ideia e aceitar reger a peça musical – momento sublime do filme –, o velho compositor se reconcilia com sua vida e, ao aprová-la, aprova tudo que existe, inclusive o que há de mais negativo na existência, como o sofrimento, a doença, a velhice e a morte. Ao afirmar a beleza da vida, das coisas simples da vida, que sua *canção simples* tão bem expressa, o velho maestro se reconcilia com a juventude, não necessariamente a sua, cronometrada pelos anos de existência, mas a da própria vida, expressa pela renovação de sua força.



Esse aspecto afirmativo do filme fica mais claro quando colocado em contraste com a figura do diretor de cinema Mick Boyle, que termina por se suicidar. O cineasta mostra, reiteradamente, sua recusa em aceitar a realidade, deslocando-a para outro lugar, no caso a pretensa arte cinematográfica. Resta subentendida uma crítica tanto ao aspecto comercial do cinema, sua ancoragem numa indústria, no caso a hollywoodiana, mas também em relação à própria concepção de que a arte possui um caráter superior.

Não possui. O que possui é a vida. Este parece ser o ponto central do filme. O que domina a tela é a estética, alastrada para a própria vida. Nesse sentido, a beleza se espalha nas pequenas coisas da vida, como o corpo nu da miss universo ou o pequeno gesto de agradecimento que uma garota expressa ao ator cansado do sucesso que fez seu personagem mais famoso, ao reconhecê-lo por um filme menor, mas que disse ter sido importante para sua vida. Aqui, nesta película, Sorrentino prolonga o sentimento trágico de seu filme anterior, o premiado *A Grande Beleza*. O sofrimento da vida, se bem observado, não é despido de beleza. Nisso consiste o caráter afirmativo de *Juventude*, que apresenta o que há de pior na existência humana como um teste para sua aprovação integral. Na cena final, enquanto *A simple song* é belamente interpretada por Sumi Jo, vemos o sofrimento da esposa decrépita do maestro.

Lucky

O afortunado personagem que dá nome ao filme *Lucky* (2017), de John Carroll Lynch, na última interpretação de Harry Dean Stanton, discursa para seus amigos de bar sobre a aceitação da verdade do universo: “tudo vai desaparecer, tudo vira escuridão, vazio. E ninguém está no comando. Nada. Isso é tudo que existe, nada”. Então a dona do bar questiona: “E o que fazemos com isso?” Lucky responde e é sua última fala: “O que fazemos com isso? Sorrimos”.

Lucky tem 90 anos e é, de fato, um afortunado, como sugere seu apelido, recebido durante a Segunda Guerra Mundial, quando serviu como cozinheiro, sem jamais sair do navio. Fumante, ateu e bem disposto, vive numa cidade pequena no deserto da Califórnia e seu cotidiano é preenchido por atividades como ir à lanchonete tomar o café da manhã, comprar leite e cigarros no mercado, preencher palavras cruzadas e frequentar o bar onde, à noite, conversa com os amigos.

Em certa manhã, depois de cumprir sua rotina matinal – cigarro, música mexicana, barba, dentes, exercícios físicos –, encaminha-se para preparar o café e desmaia. No hospital, após uma série de exames, descobre que sua saúde segue perfeita, a despeito do maço de cigarros que fuma diariamente. Sua condição, no entanto, é a de um velho, cuja morte pode ocorrer a qualquer momento. Lucky passa, então, a meditar sobre a vida e a morte, enquanto segue sua rotina, caminhando de casa à lanchonete, da lanchonete ao mercado, do mercado ao bar, do bar à casa.

Lucky é de outro tempo. Ele faz um gesto de desaprovação quando dois homens se beijam na lanchonete e, sobretudo, se queixa da proibição de fumar em ambientes fechados, como a lanchonete e o bar. Toda vez que ele passa por uma fachada – não sabemos exatamente que tipo de estabelecimento é –, para brevemente, arremessa algum impropério que soa enigmático e segue seu caminho. No bar, à noite, ocorrem as conversas mais divertidas: Ungatz conta sempre a mesma história, de como era um miserável antes de ser aceito e transformado pela esposa, a dona do bar. Howard, interpretado pelo cineasta David Lynch (sem parentesco com o diretor do filme), está preocupado, pois o Presidente Roosevelt, seu jabuti, fugiu. É o mesmo que aparece na primeira e na última cena do filme, caminhando lentamente pelo deserto. Como é seu único companheiro, de quem sente falta, Howard contrata um advogado para redigir seu testamento em favor do jabuti desaparecido.

Por mais insólita que possa ser a situação, ela ganha dimensão existencial quando Lucky, contrariado, ofende o advogado, que ele considera um aproveitador, e alerta Howard sobre o fato de que o jabuti desapareceu e que agora está sozinho, por conta própria: “Nós entramos sozinhos e saímos sozinhos”, numa clara alusão ao nascimento e à morte. O amigo discursa, emocionado, dizendo que o Presidente Roosevelt nasceu do tamanho de um polegar, dentro de um buraco, cresceu como cresce um cacto e decidiu empreender sua jornada, enfrentando o mundo. O jabuti é lento, mas carrega em suas costas o casco que é, a um só tempo, sua proteção e seu caixão. Os frequentadores do bar riem, Howard chora e Lucky chama o advogado, muito mais jovem que ele, para uma briga na rua.

O filme segue com outros episódios que demonstram a contínua meditação de Lucky sobre a morte. Nesse aspecto, parece realizar o pensamento de Montaigne (1984, p. 45): “A meta de nossa existência é a morte; é este o nosso objetivo fatal”, o que torna a filosofia uma aprendizagem da morte. Lucky, de fato, está disposto a aprender a morrer. Selando a paz com o advogado que antes insultara, ouve sua história de como, temendo a morte, tomou providências para amparar a família, cuidando do testamento, do seguro de vida e da cremação. À mulher da loja de animais, que lhe oferece um cão para adoção, para que tenha um dono permanente, Lucky responde que nada é permanente. Depois pergunta se os grilos podem ser adotados, ela diz que não, estão lá para alimentar os répteis. Desse modo, a meditação sobre a morte se faz presente em cada pequena cena do filme, a partir de situações simples do cotidiano.



Lucky vai a festa de uma família mexicana, come bolo, conversa em espanhol, cita Che Guevara: “Hasta la victoria siempre” e canta uma música acompanhado pelos mariachis. À noite, no bar, Lucky está animado. Ouve de Howard, já conformado com a fuga do Presidente Roosevelt, que a ação deve ter sido planejada com antecedência e com algum propósito importante. Lucky saca um cigarro e ameaça acendê-lo. A dona o contraria dizendo que não pode fumar ali: “meu bar, minhas regras”. Lucky rebate que a propriedade privada é uma falácia. Então, ela resgata a história de sua expulsão do bar Eve, em alusão ao estabelecimento diante do qual vimos, repetidas vezes, Lucky mostrar-se contrariado. Ele responde que não foi expulso, mas que saiu e insiste que a questão do cigarro não é importante, que o que conta é a verdade do universo.

O interessante da cena é que, embora estejam discutindo, trata-se de uma cena amena, circunscrita ao momento e molhada pelos tragos que beberam. Ainda assim, as palavras ganham um efeito simbólico. Ser expulso do bar que leva o nome bíblico da primeira mulher, por conta do prazer de um cigarro, o *fruto proibido*, remete à própria condição humana. É por isso que Lucky diz que devemos estar atentos à verdade do universo, que espera por nós. E a verdade do universo é que tudo vai desaparecer. Todas as pessoas do bar, o cigarro; tudo se tornará escuridão, vazio; ninguém está no comando e tudo caminha para o nada. E diante do nada, só nos resta sorrir.

Depois da reconciliação dos frequentadores do bar e de Lucky sair para fumar, a cena final ocorre durante o dia, com Lucky parado em frente ao bar Eve. Há um belo jardim – é a primeira vez que o vemos –, em alusão ao paraíso, mas as correntes na porta o impedem de entrar. Pela primeira vez, Lucky não se mostra contrariado, mas sorri, simbolizando sua aprovação da vida e, conseqüentemente, da morte. Ele caminha pelo deserto, torna-se cada vez menor, até desaparecer ao longe. Surge o jabuti, andando em sentido contrário ao do começo do filme. O círculo se fecha.

Paterson

Quando, próximo ao final do filme, o poeta japonês diz a Paterson que sua vida de motorista de ônibus cabia num poema de William Carlos Williams, sua observação contém dois elementos complementares: o primeiro é a notória característica da escrita do poeta norte-americano, atada à simplicidade da linguagem e do cotidiano; o segundo

é a dimensão estética da vida desse motorista de ônibus que traduz em seus versos o olhar poético com o qual vê o mundo.

Há, portanto, uma retroalimentação entre vida e poesia, pela qual a poesia fecunda a vida de Paterson, cuja plenitude inspira sua escrita. No entanto, a poesia não está restrita às palavras, mas sobretudo se expressa pelo olhar que as antecede, pelo estado poético, estético, que guia sua sensibilidade para as coisas simples da vida, os momentos comuns do cotidiano, de onde extrai as imagens que plasmará no seu caderno e, por uma opção estilística do cineasta, na própria tela, que, tal qual um papel transparente, recebe a grafia dos versos de Paterson no momento em que os declama.

Temos aqui um ideal de vida estética como defendido por Nietzsche (2001, p. 299): “Nós, porém, queremos ser os poetas da nossa vida e, em primeiro lugar, das coisas mais pequenas e comuns”. Em noção convergente, Merleau-Ponty (1983, p. 115) afirma que a “arte da poesia não consiste em descrever didaticamente as coisas ou expor ideias, mas de criar uma máquina de linguagem que, de maneira quase infalível, coloca o leitor em determinado estado poético”. É por isso que, como assinala o filósofo francês, o “filme não deseja exprimir nada além do que ele próprio” (p. 115), o que significa que não explica sentimentos, sensações ou estados poéticos, como poderia ser feito, por exemplo, num romance, que nos colocaria em contato com a vida interior de uma determinada personagem, mas os sugere por meio de imagens (a menos que lance mão de uma narração sobreposta), as quais são percebidas, sentidas e traduzidas pelos espectadores, não apenas em entendimento (fundamento cognitivo), mas também em sensações audiovisuais (fundamento estético).

Há no filme uma relação metonímica pela qual Paterson designa o título, a personagem, a cidade e o livro do poeta e médico William Carlos Williams, que residiu na cidade, tendo publicado em 1948 seu longo poema *Paterson*, no qual imaginou a cidade encarnada num homem. Como figura de retórica, a metonímia estabelece uma relação de contiguidade entre os múltiplos referentes: cidade, personagem, livro e filme. Assim, o recurso retórico opera como uma espécie de fractal, em que a parte contém em si o todo: o personagem contém a cidade que o contém, recebendo ambos o mesmo nome, que é também o do filme que assistimos, além do livro de Williams. Essa relação metonímica está presente também nos padrões (*patterns*) das estampas com as quais a esposa de Paterson, Laura, decora a casa, o sofá, as cortinas e até mesmo seu

violão, em incursões *naïf* pelo mundo das artes, em que a mistura de ingenuidade e autodidatismo produz “arte bruta”, conceito criado por Jean Dubuffet – aliás, citado no filme – para definir os trabalhos produzidos fora do sistema tradicional e profissional da arte. Poeticamente, é como se os objetos produzissem “rimas”, repetindo visualmente determinados padrões.



A repetição é, portanto, um elemento importante do filme, cuja abrangência temporal é de uma semana (de segunda a segunda), com os dias marcados por legendas sobre a tela e pelo ritual matinal do despertar de Patterson, que desliga o rádio-relógio, prepara o café e segue para seu trabalho. Enquanto dirige, presta atenção às conversas dos passageiros, no intervalo escreve alguns versos, depois retorna a casa, conversa sobre o dia com Laura, leva o cão para passear e aproveita para beber uma cerveja, sempre no mesmo bar, retornando finalmente para dormir.

O signo da repetição está presente inclusive nos detalhes, como no modo como Patterson endireita a caixa de correspondências da casa, diariamente entortada pelo cão; na rotina do trabalho; nos poemas cujos versos irrompem na tela com uma trilha musical extradiegética e sua voz declamando-os. A repetição, no entanto, não é enfadonha ou entediante, mas o contrário, expressão do eterno retorno, que Nietzsche associa ao desejo de eternidade, como aparece no aforismo 341 de *A Gaia Ciência*:

[...] a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não *desejar nada* além dessa última, eterna confirmação e chancela? (Nietzsche, 2001, p. 230, *grifos no original*).

Nietzsche nos provoca a imaginar como seria nossa vida se ela se repetisse indefinidamente. Para quem não a aprova, seja por qual motivo for, seria a pior das torturas imagináveis, mas os que a aprovam a aprovariam com tudo o que há de negativo, pois a alegria de viver (“estar bem consigo mesmo e com a vida”) não quer outra coisa que a eternidade. Assim, a noção de eternidade em Nietzsche não se ajusta à ideia de um tempo paralisado ou sem fim, mas traduz-se pelo desejo de repetição. O eterno retorno, portanto, não é uma concepção cósmica, mas uma metáfora para o desejo de eternidade, um teste sobre a aprovação da vida. A confirmação de que a vida é aprovada incondicionalmente traduz-se pelo desejo de eternidade, de continuar repetindo dia a dia o que é vivido diariamente.

Essa concepção trágica perspectivada por Nietzsche estende-se à ideia mais geral de formação. A divisa “torna-te o que tu és”, que ele toma de empréstimo de Píndaro, coloca em questão dois elementos que se complementam: em primeiro lugar, tornamo-nos porque não somos, porque estamos em constante devir, em constante formação; segundo, não nos cabe querer ser outra coisa que não nós mesmos, o que ressalta a singularidade de cada pessoa, de cada vida, o que significa que cada homem e cada mulher é uma existência única. Desse modo, a educação é um processo de educar-se, no sentido de assumir o próprio destino, amá-lo (*amor fati*), o que resulta na aprovação da vida.

É evidente que não se ignoram, nessa concepção, as forças que estão em jogo nos contextos de vida (históricas, sociais, econômicas, familiares etc.), os quais não são definitivamente escolhidos. O que se escolhe, nessa pedagogia da escolha, é aprovar ou não a vida que se vive nessas condições, com todas as (im)possibilidades de transformá-las – a vida e as condições –, sem que, no entanto, essas transformações se constituam em condicionante para a afirmação.

Há, portanto, um deslocamento de “quando o sofrimento cessar, viverei” para “apesar do sofrimento, vivo”, cuja aprovação da vida aprova também o inextirpável

sofrimento que a acompanha, expresso pela consciência da morte. A intensidade com que se vive – e que é bem expressa pelo sentimento estético, pelo estado poético – não se constitui um esquecimento da morte, como se ela não existisse, “mas festa ante a morte” (Rosset, 1989a, p. 198), reconhecimento de que a eternidade, dada a finitude da vida, só pode ser vivida no instante.

No filme *Paterson*, a valorização desse instante não é dada por sua importância histórica ou pelo seu caráter extraordinário ou fantástico, mas pela intensidade estética com que é vivido. Não houve, nos sete dias em que o filme transcorre, nenhum acontecimento, conflito ou drama digno de nota. Mesmo o caderno de poemas destruído pelo cão torna-se irrisório, pois o que importa não são os poemas escritos, mas o processo de escrevê-los, assim como a vida, que não é medida por realizações, mas por sua afirmação.

Sono de Inverno

Nuri Bilge Ceylan iniciou sua carreira de cineasta na década de 90, tendo seus filmes desde cedo se destacado em festivais, principalmente Cannes, onde participou com *A Pequena Cidade* (1997), *Mayus Sikintisi* (1999) e *Distante* (2002), este recebendo o prêmio do júri e o projetando internacionalmente. Depois vieram *Climas* (2006), *Três Macacos* (2008) e *Era uma Vez na Anatólia* (2011), todos com prêmios, até ganhar a Palma de Ouro em 2014 com *Sono de Inverno*.

Seus filmes não se preocupam com grandes acontecimentos, mas com os pequenos sofrimentos e prazeres do cotidiano, narrados de maneira complacente, sem juízos de valor moral, religioso ou de qualquer outra ordem. Não é possível dizer que seus filmes sejam pessimistas, pois ao final, sem que resvale em uma solução positiva, termina por afirmar a vida, com todos os sofrimentos e sem a esperança de ultrapassá-los.

Sono de Inverno (2014) tem como título original *Kis Uykusu*, cuja tradução literal é *hibernação*. Foi internacionalmente rebatizado como *Winter Sleep*, perdendo em parte a força da metáfora, que se aplica bem à inação dos protagonistas, principalmente quando chega o inverno e se veem abrigados num confortável hotel da Capadócia, na Anatólia, mas sem poder escapar das animosidades do outro com quem convivem. Denso e com mais de três horas de duração, o filme explora a dimensão interior dessas personagens,

suas relações sociais e amorosas, além de seus posicionamentos filosóficos frente à vida. Baseada em contos de Tchekhov (2007), a narrativa desenvolve-se lentamente, permeada mais por diálogos que acontecimentos, e centra-se na relação de Aydin com sua mulher Nihal, sua irmã Necla, seus empregados, um amigo e uma família de inquilinos de um de seus imóveis. Essas situações são exploradas para discutir temas como poder, moral, religião, caridade, amor, maldade, em uma perspectiva filosófica.

A crítica especializada registra as qualidades estilístico-estéticas do filme e a profundidade da investigação sobre a condição humana. Embora haja uma ou outra ressalva quanto ao ritmo e à duração da película, o reconhecimento da beleza da fotografia e sua qualidade cinematográfica como um todo é consenso. O estilo de filmar do diretor costuma ser caracterizado como clássico, com uso de planos fixos harmonizados com deslocamentos panorâmicos da câmera, valorização da paisagem natural, que tende a apequenar o homem nela inserido, além de assegurar um registro realista, que contribui para a densidade psicológica do drama. Não há uma narrativa complexa nem quebra de linearidade na exposição da trama, cuja simplicidade contribui para a complexidade dos diálogos.

Christophe Brangé (*Abus de Ciné*) assinala a “precisão cirúrgica” com a qual o cineasta desenha o retrato de um homem “cínico, arrogante” em uma película de “experimentação cinematográfica” que mistura poesia e uma “profunda reflexão sobre a natureza humana”. Ressaltando o caráter poético de *Sono de Inverno*, Ángel Luis Inurria (Cine para Leer) sublinha “o aroma da melancolia perfumando o tédio que envolve a paisagem de Tchekhov, aqui transladada por Nuri Bilge Ceylan ao inverno da nevada Capadócia de hoje”. Inurria aponta a crise da tradição e dos valores, o fantasma da precariedade, as inalcançáveis ilusões que desembocam no fracasso, a aceitação da dor e a reconhecida má consciência como elementos centrais do filme. Carlos Fernández Castro (*Bandeja de plata*) enfatiza o caráter predominantemente particular da narrativa, a qual qualifica como “magnífico estudo psicológico do comportamento humano”, destacando a profundidade dos diálogos, seu sentido de ritmo e a simplicidade de um cinema que vai buscar na realidade a matéria-prima para um tratamento universal da condição humana. O crítico interpreta a obra como a transmissão da “ideia de que o dinheiro não garante a felicidade e que a dignidade não tem preço”. Compondo o mosaico crítico, Chiara Guida (*Cinefilos*), ainda que se ressinta da duração do filme e da

repetição de certas situações, enaltece sua beleza poética, que parece querer dissecar todo o mal do mundo. Por fim, CS e PP (Fitas Duplas) ressaltam a beleza visual do filme e a hibernação dos personagens, que se acostumam lentamente a “não viver, adormecidos pelo conforto, pela falta de ter para onde ir, pela necessidade de calor ou simplesmente porque mudar já não parece uma opção”. A dupla também reconhece que o filme trata da criação de ilusões como uma característica intrínseca do humano.

Os aspectos apontados pela crítica, ainda que insuficientes para penetrar na imagem de mundo que o filme propõe, reconhecem que sua poética está centrada na paisagem, na inconstância das relações humanas e na densidade dos diálogos, que ao escapar do trivial resvalam ora em debates filosóficos ora em embates psicológicos, sem, entretanto, resultarem em ações.

Do ponto de vista estilístico-cinematográfico, ressalta-se a estratégia de adaptação dos contos de Tchekhov (2007) que inspiraram o filme, principalmente *Minha Mulher e Pessoas Excelentes*, cujos diálogos foram transcritos quase em sua integralidade, mas com deslocamento do contexto geográfico, temporal e narrativo, incidindo em inversões de sentido, como a que ocorre com a adaptação do conto *Pessoas Excelentes*, que retém deste o diálogo entre os irmãos sobre a não resistência ao mal, mas em um contexto cujo sentido é alterado em favor de Aydin. Assim, no conto, a irmã zomba da pretensão de literato do protagonista e desmascara sua incapacidade intelectual ao propor o debate sobre a não resistência ao mal. O filme inverte a pretensão do protagonista, que não almeja nada além de prosseguir escrevendo para o pequeno e inexpressivo jornal local, para incômodo de sua irmã Necla, que ambicionava mais. Em relação ao tema da resistência ao mal, o diálogo mantém-se praticamente intacto, mas no filme é Aydin quem vence a irmã, que aventa a hipótese de que a não resistência ao mal poderia levar o agressor a se arrepender de seus atos e mudar de atitude. Ao longo do filme, observa-se que tal hipótese jamais passou de uma crença ilusória de Necla, que desejava reatar seu casamento perdendo as agressões físicas do ex-marido alcoólico.



Esse mesmo tema também é aproveitado para desnudar a ilusão de Nihal, que testemunhará a ingratidão irascível de Ismail, um ex-presidiário alcohólico e inadimplente que reside com a família em uma propriedade de seu marido Aydin. Ao receber uma grande soma de dinheiro doado por ela, Ismail entende o gesto como uma humilhação e queima toda a fortuna na lareira, para desespero de Nihal, forçada a ver sua ilusão de diminuir o sofrimento dos mais fracos tornar-se cinza.

A relação entre Aydin e Nihal baseou-se no conto *Minha mulher*, que empresta muitos diálogos ao filme, além da trama central, pautada na incapacidade de solução para o dilema do casal. Escravizados um ao outro, nem ele nem ela consegue partir, embora uma reconciliação seja consensualmente impossível. Entretanto, no conto o desfecho é pessimista, com a certeza do protagonista de que o assistencialismo desenfreado da esposa os conduzirá à ruína financeira, enquanto no filme é trágico, pois Aydin sabe que não há como afirmar o amor sem afirmar também a dor. Em vez de se dirigir a Nihal – e qualquer palavra seria incapaz de demover seu desprezo por ele – Aydin confessa em uma espécie de monólogo interior não se arrepende de nada, reafirmando seu orgulho e a manutenção de sua vontade. A cena é visualmente poética. Ouvimos a voz de Aydin

enquanto vemos sua imagem, primeiro à entrada de casa, olhando para a janela do andar superior onde Nihal chora, depois pela perspectiva de Nihal, em um jogo de alternância de câmeras que aproxima e afasta simultaneamente o casal. Sua palavra final, “*perdoe-me*”, indica tanto o reconhecimento de que sua decisão causa sofrimento a Nihal quanto sua incapacidade de poupá-la desse sofrimento. Egoísta, Aydin faz valer sua vontade, confirmando a metáfora da hibernação presente no título: tudo permanece como antes.

Sono de Inverno pode ser compreendido como um estudo psicológico da vontade ou um ensaio filosófico sobre a ilusão, filme de caráter vitalista, que procura dissecar como o exercício da potência intensifica ou adormece a vontade. Sua inclinação afirmativa faz-se presente principalmente pela aprovação da vida tal como se apresenta, principalmente por parte de Aydin, que na cena final, após seu retorno a seu refúgio, digita na tela do computador o título do livro que pretende escrever: “História do Teatro Turco”, expressão simbólica de seu *amor fati*, confirmação de que não deseja, mesmo com todo o sofrimento que a acompanha, outra vida.

A Árvore dos Frutos Selvagens

Também de Nuri Bilge Ceylan, *A árvore dos frutos selvagens* (2018) segue o itinerário de (auto)formação de Sinan, cuja trajetória se inicia com uma miríade de ideais, principalmente literários, passa pela crise dos valores e caminha para a expressão de um doloroso *amor fati*, cuja reconciliação com o destino requer uma conciliação prévia com o pai e a resignificação de suas escolhas.

O filme narra o difícil retorno de Sinan Karasu a casa dos pais, na cidade turca de Çan, após a conclusão de seus estudos em Istambul, e as dificuldades para iniciar-se como escritor. Esse contexto serve de premissa para que o cineasta explore, em meio às paisagens filmadas em plano aberto, os longos, reflexivos e filosóficos diálogos que atravessam a trajetória do jovem em formação. O conflito entre seus ideais e o mundo concreto enseja discussões sobre a sociedade contemporânea, o processo criativo, a ganância e o cinismo dos homens de negócio e a falta de emprego, culminando no valor da vida, questão que irrompe no final do filme e assinala o processo de transformação do protagonista.

Esse itinerário (auto)formativo dura mais de três horas de filme e é construído lentamente, explorando camadas e situações diversas da jornada de Sinan. Logo após

seu retorno, o jovem acompanha seu pai à aldeia, onde a família tem um sítio, para ajudá-lo a perfurar um poço, ainda que todos na região sustentem que não há água ali. Depois busca apoio para publicar seu romance, que tem o mesmo nome do filme e faz referência a uma pereira de tronco retorcido, metáfora para as imperfeições da natureza, com as quais o jovem se identifica. Sinan não gosta de sua cidade natal, das pessoas mesquinhas e preconceituosas, e não pretende apodrecer ali, embora não veja muitas alternativas além de fazer os exames de um concurso público para ser admitido como professor, assim como seu pai, ou se tornar policial, como alguns de seus colegas.

Sinan reencontra Hatice, uma antiga colega de escola, com quem conversa sobre o futuro. Para Sinan, cada um pode escolher ter a vida que quiser. Mas Hatice, que sonhava conhecer o mundo e viver aventuras, vai se casar com um velho joalheiro e se vê forçada a aceitar seu destino, traçado pelos familiares. Após fumar furtivamente um cigarro, ela beija Sinan, numa bela tomada de cima (*plongée*), que termina com uma mordida em seus lábios, como que a lembrá-lo de que a escolha, para ela, está interdita.

Embora não meça esforços para publicar seu livro, conversando com autoridades locais em busca de financiamento, Sinan tem de lidar com o vício do pai, que aposta compulsivamente em corridas de cavalo, tendo vendido a casa e se endividado com boa parte da cidade. Além do constrangimento de ser cobrado por essas pessoas, Sinan desconfia que seu pai pegou parte de suas economias. A situação se complica a tal ponto que até a energia elétrica da casa é cortada por falta de pagamento. Ainda assim, mesmo com todas essas dificuldades, Sinan consegue publicar seu livro.



Antes, porém, assistimos a alguns encontros e diálogos, muitos dos quais permeados por questionamentos sobre a condição humana, característica dos filmes de Ceylan. Há dois que merecem menção. O primeiro ocorre em um sonho, quando o jovem encontra o escritor Suleyman, com quem discute sobre o ofício de escrever. Sinan adota uma postura arrogante e sarcástica, sugerindo que Suleyman, assim como os demais escritores, estão mais interessados na fama e no cultivo da própria imagem do que propriamente na arte que produzem, a qual exigiria sacrifícios como isolamento social e obstinada busca por perfeição. Ao tratar do próprio livro, Sinan o descreve como reflexões sobre a cultura local, mas de uma forma original, uma espécie de “meta-romance de autoficção peculiar”, ou seja, trata-se da sua interpretação da cultura local, já que “não há fatos, somente interpretações”.

Essa referência a Nietzsche reforça o caráter niilista no qual se encontra Sinan, em crise com sua terra natal, sua família, sua profissão e consigo mesmo, como reforça o próprio Suleyman, que perde a paciência com ele e interrompe a conversa, acusando-o de ser um incorrigível romântico obcecado. Quando Sinan acorda e percebemos que se tratava de um sonho, somos levados, como espectadores, a reformular o entendimento da conversa, já que a autoconfiança de Sinan é a outra face de sua insegurança, bem

como a idealização, a sublimação da arte, um modo de compensar as dificuldades com as quais tinha de lidar.

Outra conversa que reforça o caráter niilista pelo qual passava Sinan ocorre com dois imãs, que reencontra em seu retorno a Çan. Sinan se recusa a aceitar os argumentos de que haja um destino prévio pelo qual as pessoas são guiadas, entendendo que a religião se constitui como uma barreira entre os fiéis e a realidade. Um dos imãs argumenta que as pessoas não querem ver a realidade. Sinan assume, então, uma postura niilista, apontando que os valores supremos da religião foram substituídos pelo conforto das tecnologias modernas.

Há outros diálogos que se desenvolvem ao longo do filme, inclusive com sua mãe, que é responsabilizada por ter escolhido se casar com seu pai, originando assim os sofrimentos pelos quais a família passa. Num momento nietzschiano, a mãe diz ao filho que se pudesse voltar no tempo faria tudo de novo, escolheria se casar com seu pai, mesmo sabendo de tudo pelo que iria passar.

Sinan finalmente consegue publicar seu livro, na sequência há um hiato de tempo, durante o qual prestou o serviço militar. Ao retornar novamente a casa, encontra a mãe e a irmã felizes com a aposentadoria do pai, o que permitiu trocar a geladeira e fazer outras melhorias na casa. Os exemplares do livro de Sinan estão amontoados num canto, alguns deles mofados por terem sido acidentalmente molhados. Antes de ir ao sítio conversar com seu pai, passa pela livraria e descobre que nenhum exemplar foi vendido.

Triste e ressentido, pergunta a seu pai sobre o poço que, teimosamente, insistia em cavar, sem jamais encontrar água. O pai responde que, depois de cavar dez metros sem encontrar nada, resolveu desistir, admitindo a derrota para os camponeses, que desdenharam de seu intento. Em relação ao futuro, o filho se mostra pessimista, enquanto o pai tenta incentivá-lo: quando se ama o que se faz, pode-se sobreviver em qualquer lugar, e narra lembranças de sua vida, comentando que, embora esqueçamos muitas coisas, e é importante que as esqueçamos, o que fica na memória esculpe o tempo.

O jovem cita uma passagem do livro que escreveu, dizendo que ele, seu pai e seu avô são como frutos selvagens, desajustados, solitários e tortos. O pai afirma, então, que cada um tem seu próprio temperamento e que a questão é ser capaz de aceitar e gostar. O filme termina com uma ação reveladora de que a lição foi aprendida. Depois

de assistirmos a uma cena irreal, em que o filho aparece enforcado no poço (seria um pesadelo do pai, que dormia?), vemos Sinan cavando o poço sem água, metáfora da aprovação da vida, que não é vivida em busca de resultados, mas com amor ao que se é.

Filosofia trágica e pedagogia da escolha

É interessante observar que, à exceção de *Paterson*, a afirmação trágica não é dada de início, mas construída como um processo, como um itinerário particular e imprevisível, que demandará uma reflexão ativa, não exatamente sobre o significado da vida, mas sobre a adesão incondicional a ela, o que significa aprovar o nada, o acaso e a convenção, três instâncias que definem o pensamento trágico.

De acordo com Clément Rosset (1989a, p. 11), a filosofia trágica reconhece a impossibilidade da visão do Um, de uma única visão, afirmando, ao contrário, a diversidade do olhar, a visão do múltiplo, que é “visão de *nada (rien)* – de um nada que não significa a instância metafísica chamada nada (*néant*), mas antes o fato de não ver *nada que seja* da ordem do pensável e do designável” (itálicos do autor). O nada é, portanto, oposto à ideia de natureza ou de ser, isto é, não reconhece nada que seja eterno, imóvel ou imutável, uma força, uma lei, um sentido ou um ente gerador da existência. Portanto, o trágico constata a “incapacidade humana para reconhecer ou constituir uma natureza; donde o caráter vão do pensamento, que não reflete senão suas próprias ordens, sem avaliação sobre uma qualquer existência” (Rosset, 1989a, p. 194).

É exatamente a esse nada que Lucky se refere em seu discurso final, quando diz que tudo vai desaparecer, que tudo vira escuridão. No entanto, o nada não se refere somente ao fim, como se a morte fosse o oposto da vida, mas também ao princípio, já que a vida não é intencionalidade, mas acaso. Nesse sentido, vida e morte estão imbricadas, sendo a primeira uma exceção ao caráter inorgânico da matéria que constitui o universo. “A ordem astral em que vivemos é uma exceção; essa ordem e a considerável duração por ela determinada tornaram possível a exceção entre as exceções: a formação do elemento orgânico” (Nietzsche, 2001, p. 217, §109). Desse modo, o nada que envolve a existência atrela-se ao acaso, outro elemento constitutivo do pensamento trágico.

O acaso não designa, na filosofia trágica, a intersecção imprevisível de séries causais independentes, nem ausência de necessidade, isto é, não expressa uma

imprevisibilidade ou inevitabilidade, como se o acaso irrompesse aqui ou lá, nas brechas de uma ordem geral. “O acaso, no sentido trágico, é anterior a todo acontecimento como a toda necessidade” (Rosset, 1989a, p. 82), assumindo, portanto, sua condição original. Assim, o acaso surge antes de qualquer desordem (caos) ou ordem (natureza), originando-as. Então, pode-se declarar:

Há acaso, logo não há ser – “o que existe” é *nada*. Nada, isto é, nada a respeito do que pode se definir como ser: nada que “seja” suficientemente para se oferecer à delimitação, denominação, fixação no nível conceitual como no nível existencial. Nada, no domínio “do que existe”, que possa dar ao pensamento ao menos a *ideia* de um ser qualquer. (Rosset, 1989a, p. 100, *grifos no original*).

Isso significa que a vida não é dada como *ser* ou *natureza*, mas como acaso, justamente ao irromper do seio da matéria inorgânica e se constituir como fluxo, trajeto, itinerário, algo que flui e desaparece. Nesse sentido, Paterson encarna bem, não somente esse fluxo, que ele capta em seus versos, como sobretudo o acaso, que comparece no que há de mais regrado – o cotidiano – para lembrar o caráter impermanente da ordem aparente. Porque, efetivamente, não há ordem, no sentido de uma organização intencional do universo, mas regularidade, percebida e mensurada como repetição em certos intervalos e dadas situações. Assim, a diegese fílmica marca uma semana, dividida em sete jornadas, separadas em dia e noite, com atividades regulares de trabalho e lazer, cotidiano em que *nada* acontece, ou melhor, em que *tudo* se dá como fluxo, ao saber do acaso.

Se o pensamento do acaso se contrapõe à ideia de natureza e ser, instaura, por outro lado, a noção de *convenção*, terceira instância do trágico:

Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em “naturezas” mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as “sensações”). Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto “do que existe”). As leis instituídas pelo homem não são nem mais artificiais nem mais naturais

que as aparentes “leis” da natureza: elas participam de uma mesma ordem casual, num nível diferente. (Rosset, 1989a, p. 101).

É essa a dura lição que aprendem tanto Fred Ballinger de *Juventude* quanto Sinan Karasu de *A árvore dos frutos selvagens*, quando renunciam a suas razões e ideais para assumirem o caráter convencional da situação em que se encontram. No caso de Sinan, viver da forma que vivia lhe parecia impossível, pois a realidade desmentia os pressupostos necessários para realização de seus ideais: uma grandeza qualquer advinda da literatura, da captura do ser, da delimitação de uma natureza. Admitido o caráter convencional do que existe, Sinan pode se reaver com o caráter selvagem dos frutos da árvore, metáfora genealógica que simboliza a reconciliação com seu pai e consigo mesmo.

Assim, o *acaso* é original e constituinte, pois está na ausência de princípio, sentido e intencionalidade do que passa a existir, sem que, contudo, isso que existe se constitua uma ordem. Essa ausência de natureza ou ser (*nada*) não se confunde com uma falta, mas assinala, ao contrário, que o que existe é *convenção*, encontros ao acaso que constituem tanto a matéria quanto a vida. Disso resulta tanto o caráter frágil da vida – sua impermanência, sua ausência de essência – quanto seu supremo valor: o incontornável caráter de exceção, de festa, de júbilo. É por isso que, diante do nada, Lucky sorri, como testemunho de uma alegria de viver que não difere do que Nietzsche chamou de *amor fati*, amor ao que constitui os acontecimentos, ou melhor, os fluxos da vida.

Os filmes em questão, ao aprovarem incondicionalmente a vida, afirmam, embora por meios diferentes, o nada, o acaso e a convenção que caracterizam o pensamento trágico, isso porque, segundo Rosset (1989a, p. 53), há uma “ligação entre pensamento trágico e pensamento aprobatório”, que aparecem em sua filosofia como sinônimos. E isso por três razões: a primeira é que a aprovação (ou seu contrário, o suicídio) é o único ato disponível ao sujeito da ação. É como se a vida se assemelhasse a uma viagem de avião em que, como passageiros, não pudéssemos acessar a cabine de controle e alterar sua rota, seja qual for. Podemos aceitar estar nela (aprovação global) ou recusá-la (desaprovação global, suicídio); “não há solução intermediária: qualquer outro termo da alternativa é ilusório” (p. 54). Segundo, porque a aprovação

é “incompreensível e injustificável” (*Ibidem*), manifestando-se como uma alegria de viver que não tem explicação e que desafia a dor. Seu caráter é inesgotável, “pois *nada*, por definição, poderia jamais secar uma fonte que *nada* alimenta” (p. 55, itálicos do autor). Por fim, a aprovação é invulnerável, isso porque a *alegria vital* não pode ser pensada, logo não pode, em termos filosóficos, ser refutada, pois não se assenta em absolutamente nada. Ainda segundo Rosset, o filósofo trágico é aquele que se define como “um pensador submerso pela alegria de viver, e que, ainda que reconhecendo o caráter impensável desse júbilo, deseja pensar ao máximo sua impensável prodigalidade” (p. 55).

É justamente esse caráter trágico da existência (nada, acaso e convenção) que recomenda uma pedagogia da escolha, como desejo de pensar o impensável, de trazer o silêncio à fala, de afirmar a vida como único valor apto a avaliá-la. Trata-se de uma *poética educacional* de valorização da dimensão estética da experiência; *poética* porque expressa certa arte de viver, modos de lidar com o acaso, de jogar com as convenções; e *educacional* porque aposta na possibilidade de se aprender a selecionar o que torna a vida mais potente (alegria vital) e, portanto, passível de ser aprovada. Não se aprende tal *poética educacional* com um programa a ser seguido, um conjunto de saberes ou plano de desenvolvimento de habilidades, mas por meio de exercícios de perspectivação, em que se observa a longa duração dos processos, em que se reflete sobre a trajetória, a soma dos acasos da vida. Por isso, nos filmes estudados, o desfecho ganha fundamental relevância, pois expressam a mesma escolha trágica pela aprovação da vida. No entanto, essa escolha não se deu como livre exercício racional de decisão entre um sim ou um não, mas se manifestou como uma organização reflexiva das experiências vividas. É esse processo, que engloba três movimentos, que constitui a pedagogia da escolha: suspensão da crença, estética da experiência e reflexão sobre os itinerários (auto)formativos.

1) A suspensão da crença é um exercício de admissão do nada, pois efetivamente não se crê no que se tem, no que se vê ou em algo palpável, mas no que se deseja ter, ver ou realizar. Logo, suspender a crença é participar do “jogo estético” pelo qual se vivencia o mito, isto é, “a imagem concentrada do mundo” (Nietzsche, 1999, p. 132). Não se trata da propalada suspensão da descrença, como formulada por Coleridge (2004), em que uma espécie de fé poética abole a realidade para participar do jogo estético proposto por uma obra, como se o mundo ficcional, para ser vivido, necessitasse ser crido, mas o

contrário, da suspensão do que se crê para participar do real como se participa da ficção, ou seja, aceitando que *aquela realidade* é uma entre outras possíveis, de acordo com a perspectiva de quem vê e os limites do que é visto. Esse processo não elimina a crença, o que parece ser impossível, mas a suspende, de modo que a própria crença assume a condição de ficcionalidade, tornando-se, também ela, uma perspectiva, no sentido dado por Nietzsche (1998, p. 109): não existe a verdade como conhecimento do todo, mas apenas conhecer perspectivo. É o exercício pelo qual se reconhece o outro e, a partir do outro, o próprio eu, na medida em que as crenças se suspendem para a admissão do que diverge, do que move, do que emociona. Assemelha-se, em certo sentido, com a *epoché* fenomenológica¹, com a diferença de que não é apenas o juízo, o sentido, o entendimento que se suspende, mas a própria crença, com o sentimento de adesão que a acompanha.

2) A experiência estética, pela qual provamos o gosto do mundo, não é meramente uma ação contemplativa, mas se realiza como possibilidade de intensificação da vida, de manancial de experiências que não exigem os riscos concretos da ação, mas são provadas no campo da virtualidade, como ficção, como o “e se” que a obra de arte promove ao exercitar uma futuridade incerta (Steiner, 2005, p. 494). As experiências estéticas nos fornecem leques de sentimentos, sensações, ideias e saberes que permanecem em nós e das quais dispomos nas mais diversas situações propiciadas pela vida. Nesse sentido, as experiências estéticas funcionam como uma espécie de jogo, são “imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte” (Favaretto, 2010, p. 232), isso significa que as artes funcionam contemporaneamente como “interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento” (*Ibidem*). Portanto, mais do que fornecer um modelo de formação que deva ser seguido por todos, as artes nos conectam com a vida e o mundo pela interrupção dos fluxos cotidianos, pela deposição desse sujeito e a conseqüente possibilidade de deslocamento, de descentramento, de devir, sendo o sujeito um campo aberto de experiências múltiplas. Da experiência estética podemos rumar a uma estética da experiência (Almeida, 2020), pela qual se valoriza, ao lado do conhecimento lógico-racional-objetivo (*mathema*),

1 A *epoché* fenomenológica é a suspensão do juízo, “a contemplação desinteressada, ou seja, uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na totalidade” (Abbagnano, 2007, p. 339).

um saber da experiência, que os trágicos antigos, como Ésquilo, chamavam de *páthei máthos*, aprendizagem pela experiência, termo resgatado por Larrosa (2014, p. 31) para assinalar o que nos faz vibrar, tremer, sofrer, gozar, “algo que nos faz pensar” (*Idem*, p. 10).

3) A reflexão sobre os itinerários de (auto)formação é o terceiro movimento da pedagogia da escolha, momento em que se organizam as experiências vividas e pensadas. Os itinerários (auto)formativos não estão dissociados da formação curricular e do aprendizado lógico-racional-objetivo (*mathema*), mas não podem ser pensados sem essa dimensão do saber da experiência, atrelada menos à ação pragmática do que à adesão (ou recusa) à vida. Assim, se não temos controle sobre o que nos acontece, sobre nossas experiências, podemos ao menos escolher como lidar com o saber que delas advém (*páthei máthos*), organizando-os em itinerários que podem nos conduzir, como nos exemplos colhidos dos filmes em questão, à aprovação trágica. Essa formação é contínua e se dá ao longo da vida, o que requer renovadas reflexões sobre os sentidos que damos aos itinerários que nos formam, deformam, transformam, reflexões que demandam não somente o exercício intelectual, de pensamento, mas também, e em igual importância, o cultivo da sensibilidade e dos afetos. Daí a relevância das obras de ficção, da mediação simbólica operada pela imaginação, bem como da suspensão das crenças e abertura para se provar novos sabores e perspectivas.

para terminar

A realidade é dura, mas ainda é o único lugar onde se
pode comer um bom bife.

Woody Allen

Podemos aprender com o cinema a (des)educar o olhar, justamente porque ele se instala entre as tensões do real e da ficção, do imaginário e da ilusão, articulando os polos da fabulação (reinos das possibilidades) e da ação (dimensão concreta da realidade). Isso significa que, ao lado de um conjunto de filmes que entretém e distrai, que distensiona e anestesia, há um cinema que rompe com a expectativa dos espectadores e propõe novos modos de olhar e questionar a realidade, outros modos de viver e se inserir no mundo.

A contribuição do cinema disruptivo para a educação do olhar ocorre justamente quando se reconhece o caráter ativo de assistir a filmes, o que demanda um processo de aprendizagem por meio de mediações, sejam as ensinadas pelos próprios filmes, sejam as conduzidas por educadores, que possibilitam, a partir das imagens, pedagogias visuais. As possibilidades múltiplas de visualização dos filmes requerem um domínio mínimo do que se entende por leitura, isto é, não apenas a decodificação de imagens, mas sobretudo a compreensão de como se relacionam na composição de narrativas visuais e na formação de imaginários.

É preciso, portanto, que as pedagogias do olhar, ao trabalharem com filmes, considere como os elementos cinematográficos (enquadramento, montagem, trilha sonora etc.) constroem os efeitos de sentido. Não se trata de investir no domínio

técnico do cinema, como ocorre na formação de cineastas e críticos de cinema, mas de entender como sua linguagem contribui para a formação cultural e a intensificação da vida. Em outras palavras, o que se requer é o domínio hermenêutico, interpretativo, das obras de cultura e suas mediações com o real.

Dessa forma, o que este livro tentou demonstrar é que, além de seus fundamentos cinematográficos, o cinema apresenta fundamentos educativos – cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético –, ao admitir que os modos de ver e compreender as imagens fílmicas transformam os modos de ver e compreender a realidade e vice-versa.

Todas as artes, em dados momentos de sua própria história, questionaram-se sobre sua pertinência. Pintura, escultura, música, literatura, dança e arquitetura colecionam teorias, tratados e reflexões sobre como se relacionam com a realidade, se a imitam, a expressam, a tensionam, a transformam, a questionam, a criticam, a distorcem, a negam ou a afirmam. Ao captar imagens da realidade, ainda que encenada, o cinema se coloca no centro dessa discussão, despertando o interesse da filosofia e dos filósofos, justamente porque articula, de um lado, estética e, de outro, interpretação. Efetivamente, as abordagens filosóficas oscilam entre os aspectos específicos mobilizados pela arte cinematográfica (percepção, sensação, emoção, enfim, o campo estético) e as perspectivas interpretativas que as imagens cinematográficas suscitam no espectador (esfera da hermenêutica, do imaginário, da psicanálise etc.).

É nestes termos que busquei relacionar os estudos hermenêuticos de dados filmes com os imaginários contemporâneos, tendo como perspectiva a filosofia da educação e a pedagogia da escolha em seus três movimentos: suspensão da crença, experiência estética e constituição de itinerários (auto)formativos. Assistir a filmes possibilita abandonar, ainda que provisoriamente, a determinadas crenças e preconceitos, porque, ao se colocar na perspectiva das personagens, o espectador se abre para a experiência estética, isto é, considera outros modos de olhar para a realidade, outros modos de vida.

Reflexões posteriores ao término do filme podem contribuir para que se reconheçam os impactos dessa experiência nos itinerários formativos, isto é, os resíduos que, ao se acumularem, formam e transformam nossos modos de olhar, de pensar e de se relacionar com a realidade. Como diz Paulo Freire, linguagem e realidade se prendem dinamicamente, de modo que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, mas a

leitura desta se alonga na inteligência do mundo. Creio que o mesmo ocorre com a leitura da imagem, ela se prende dinamicamente com a leitura de mundo.

Supera-se, com esta abordagem, a ideia de que o cinema *representa* a realidade. De fato, e com todos seus pesares, só podemos comer um bom bife na realidade. A imagem não mata a fome, quando muito a intensifica. Portanto, não se pode ser ingênuo na leitura da imagem, deve-se estar atento à sua dupla condição: como imagem em si e também como imagem de algo, isto é, o cinema não é ilusão, pois não somos enganados quanto à natureza do que vemos: não se come a imagem de um bife; por outro lado, essa imagem não é *qualquer* imagem ou *somente* uma imagem, uma vez que carrega consigo uma carga perceptual, sensível, simbólica, pregnante, que alude a um mundo – o mundo da imagem, portanto mundo imaginário –, em diálogo, conexão, articulação com o mundo concreto.

Do ponto de vista metodológico, as abordagens hermenêuticas, que estudam o sentido dos filmes e suas possibilidades de interpretação e compreensão, não seguem uma receita nem se instauram a partir de um *modus operandi* único. Os métodos dependem tanto das teorias quanto das estratégias subjetivas do hermeneuta. De modo geral, recomenda-se, no estudo de filmes, uma etapa de decupagem, isto é, de delimitação de unidades menores para se investigar como imagem, diálogo, ação, gestos, enquadramentos, montagem etc. compõem o filme e possibilitam determinadas interpretações enquanto vetam outras. A relação dessas unidades – das partes com as partes e das partes com o todo – é que produz os sentidos buscados pelo hermeneuta, pelo intérprete. São esses sentidos que dialogam tanto com a subjetividade do espectador quanto com a objetividade do mundo concreto, permitindo a compreensão dos imaginários que englobam tanto a leitura da realidade quanto a leitura de filmes. São esses imaginários – conjunto de símbolos, de sentidos e de suas relações – que imprimem pressão e expressão pedagógica.

Desse modo, ao mobilizar uma (des)educação do olhar, o cinema contribui para a (trans)formação de pessoas, de seus modos de ver, pensar e agir, incide diretamente no intelecto e no corpo, incita reflexões e emoções, (con)figura imaginários, (per)verte ideologias, convoca pensamentos, combate (ou reforça) preconceitos, pensa, faz pensar, dá o que pensar. E, se não bastassem todas essas potencialidades, resta outra, talvez a mais relevante, o cinema intensifica a vida.

referências

- ABIB, Daniel Soares. Narrativa Niilista: um olhar narrativo sobre “O cavalo de Turim”. **Rascunho – Monografias Cinema e Vídeo** – UFF, v. 8, n. 13, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGEL, Henri. **Estética do cinema**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ALMEIDA, Rogério de. **O criador de mitos**: imaginário e educação em Fernando Pessoa. São Paulo: EDUC, 2011.
- ALMEIDA, Rogério de. O imaginário cinematográfico e a formação do homem. *In*: Aurora de Jesus Rodrigues. (org.). **Formação de professores**: teoria e pesquisa. São Paulo: Factash, 2013a. p. 179-195.
- ALMEIDA, Rogério de. Considerações sobre as bases de uma filosofia trágica. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 3, 2013b. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/37>
- ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, v. 6, julho-dezembro, 2014. Disponível em: <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/118>
- ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de Livre-Docência. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-15032016-143517/pt-br.php>

ALMEIDA, Rogério de. Antiniilismo: ou a superação do niilismo pela filosofia trágica. **Revista de Estudos de Cultura**, no. 3, p.75-83, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/4776>

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista** (UFMG), v. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/>

ALMEIDA, Rogério de. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. **Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/172>

ALMEIDA, Rogério de. Cinema, educação e imaginários contemporâneos: estudos hermenêuticos sobre distopia, niilismo e afirmação nos filmes O som ao redor, O cavalo de Turim e Sono de inverno. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YXgSv5XvkWb3XcChBHmgr6F/>

ALMEIDA, Rogério de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16676>

ALMEIDA, Rogério de. Impotência, ressentimento e incredulidade: o niilismo no Cinema e na Educação. **Educação e Realidade**, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vvF5KKGJ98sK97mXpVmzQkBg/>

ALMEIDA, Rogério de. Filosofia trágica e pedagogia da escolha: imaginários cinematográficos sobre a afirmação da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tS7GjgbkFLszRHTTStd9s6Ng/>

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (org.). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo: Képos, 2011.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (org.). **Cinema e contemporaneidade**. São Paulo: Képos, 2012.

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos (org.). **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014.

ALMEIDA, Rogério; PELEGRINI, Christian H. Os textos críticos sobre o filme O Som ao Redor, seus pressupostos estéticos e desdobramentos hermenêuticos. **Palavra Chave**, v. 19, p.721-745, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852016000300003

ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. A filosofia de Match Point: síntese do imaginário trágico de Woody Allen. **Rumores**, vol. 11, nº 22, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/132183>

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (org.) **O mito de Frankenstein**: imaginário e educação. São Paulo: FEUSP, 2018. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/213>

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (org.) **O mito de Drácula**: imaginário e educação. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/345>

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (org.) **O mito de Fausto**: imaginário e educação. São Paulo: FEUSP, 2021. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/585>

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (org.) **O mito do Fim do Mundo**: imaginário e educação. São Paulo: FEUSP, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1098>

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado; ALMEIDA, Rogério de. **Faces da utopia**: inferno ou paraíso? São Paulo: FEUSP, 2020. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/449>

ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Felicidade e liberdade**. Para uma utopia do humano. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf>

AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

- AUMONT, Jacques *et al.* **A estética do filme**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **L'air et les songes**. Essai sur l'imagination du mouvement. Paris: Le Livre de Poche/Librairie José Corti, 2004.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. *In*: YOEL, Geraldo (org.). **Pensar el cine I: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- BAUDRILLARD, Jean. **A arte da desapareição**. Trad. de Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/N-Imagem, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAZIN, A. **O cinema: ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- BORDWELL, David. **La narración en el cine de ficción**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1996.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- CABRERA, JULIO. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia primitiva**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável e outros ensaios**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Trad. Tomás R. Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- COLERIDGE, Samuel T. **Biographia literaria**. EBook #6081, Project Gutenberg, Release date Julho de 2004. Disponível em <http://www.gutenberg.org/ebooks/6081>.
- COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema** – espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- COSTA, Maria Helena B. V. Paisagens urbanas e lugares utópicos no cinema brasileiro. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro Barcelona, 2-7 de mayo de 2016.
- COUSINS, Mark. **História do cinema**: dos clássicos mudos ao cinema moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema**: imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema**: imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Mariana de Toledo Barbosa, Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUARTE JUNIOR, João. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar edições, 2004.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Trad. de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Gilbert. **Mito, símbolo e mitologia**. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690>

- FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, v. 34, nº 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9357>
- FANTIN, Monica. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. **Devir Educação**, v. 2, nº 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.92>
- FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf>
- FAVARETTO, Celso. F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. **ARS (São Paulo)**, v. 9, p. 94-109, 2011.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2020.
- FERREIRA, Carlos Melo. Sobre dois filmes de Béis Tarr. *In*: Atas do III Encontro Anual da AIM, p.48-57. Coimbra: AIM, 2014.
- FINKIELKRAULT, Alain. **A derrota do pensamento**. Trad. de Mônica Campos de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FREUD, S. **O estranho**. Vol XVII, Rio de Janeiro: Imago, Ed. Standard Brasileira das Obras Completas, p.271-318, 1976.
- GIACOIA JUNIOR., Oswaldo. **Nietzsche**: o humano como memória e como promessa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GRACIÁN, Baltasar. **Obras completas**, vol. II. Madrid: Turner, 1993.
- GUERVÓS, Luis Enrique de Santiago. O antiinilismo estético e a superação do niilismo. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 3, p. 11-29, 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-82422018v3903lesg>>
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

- KOSLOWSKI, Adilson. Acerca do problema da definição de arte. **Revista Húmus**, nº 8, Mai/Jun/Jul/Ago, 2013.
- KOVÁCS, András **The cinema of Béla Tarr: the circle closes**. New York: Columbia University Press, 2013.
- LARANJINHA, Natália. O fim do mundo em Lars Von Trier, Abel Ferrara e Bela Tarr. **Revista Livre de Cinema**, p.72-83, v. 3, n. 2, 2016.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LAX, Eric. **Conversas com Woody Allen**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global: mídias culturas e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.
- MACHADO, Arlindo. Regimes de imersão e modos de agenciamento. *In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. Salvador: 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/107197352089550298799975120595806246080.pdf>
- MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço**. São Paulo: Paulus, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Trad. de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200011>

- MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. *Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação*. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944/12912>
- MARTELO, Rosa Maria. Fim do Mundo / Reiniciar. **Revista da Rede Internacional Lyracompoetics**, n. 5, 2015.
- MARTON, Scarlet. Nietzsche e a celebração da vida: a interpretação de Jörg Salaquarda. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto seguro, v. 2, p. 05-15, 1997. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7905/5444>
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MAUERHOLFER, Hugo. “A psicologia da experiência cinematográfica”. In: Xavier, I. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MELLO, Lídia. Béla Tarr, o cineasta do tempo e do cotidiano. **Revista REBECA**, Ano 4, Ed. 8, Julho-Dezembro, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Marcel. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 101-117.
- MIRANDA, C. E. A.; COPPOLA, G. D.; RIGOTTI, G. F. A educação pelo cinema. Educação e cinema, 2006. Disponível em: <https://setimaartefaeufmg.files.wordpress.com/2011/12/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaios**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MORIN, Edgar. **Le paradigme perdu: la nature humaine**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- MORIN, Edgar. **El cine o el hombre imaginario**. Barcelona: Paidós, 2001.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: É Realizações, 2014.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

- NIETZSCHE, F. **Obras incompletas**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Ou Helenismo e Pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Trad. de Jorge Luiz Viesenteiner. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Souza. **A experiência filosófica e o cinema**: Um Ensino de Filosofia a partir da Estética e da Linguagem Cinematográfica na obra de Alfred Hitchcock. São Paulo: Paco Editorial, 2021.
- OPOLSKI, Débora Regina. A comunicação no cinema dos sentidos: abordando a imersão sob a perspectiva do som. **Ação midiática**: Universidade Federal do Paraná, nº 9, 2015.
- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- PILLOTTO, Silvia S. D. Educação pelo sensível. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, mai/ago, 2007.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6 – 25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>
- PRUDENTE, Celso Luiz. A fragmentação do mito da democracia racial e a dimensão pedagógica do cinema negro. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, nº 38, 2020. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/118>

- RABELLO, I. D. O som ao redor: sem futuro, só revanche? **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n.101, p.157-173, Mar. 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **Después del final**. Buenos Aires: El Cuenco de Plata, 2013.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto/Portugal: Rés, 1969.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.
- RIVERA, Juan Antonio. **O que Sócrates diria a Woody Allen**. São Paulo: Planeta, 2013a.
- RIVERA, Juan Antonio. **Carta aberta de Woody Allen para Platão**. São Paulo: Planeta, 2013b.
- ROSSET, Clément. **L'objet singulier**. Paris, Minuit: 1985.
- ROSSET, Clément. **A lógica do pior**: elementos para uma filosofia trágica. Trad. de Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.
- ROSSET, Clément. **O princípio de crueldade**. Trad. José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 1989b.
- ROSSET, Clément. **Alegria**: a força maior. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- ROSSET, Clément. **O real e seu duplo**: ensaio sobre a ilusão. Trad.: José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- ROSSET, Clément. **Reflexiones sobre cine**. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2010.
- SADOUL, Georges. **História do cinema mundial**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- SCHIFFTER, Frédéric. **Sobre o blablá e o mas-mas dos filósofos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- SMITH, Murray. "A espetatorialidade cinematográfica e a instituição da ficção" *In*: RAMOS, F (org.) **Teoria contemporânea do cinema**. Volume I. São Paulo: Senac, 2005.
- STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Trad. de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

TCHEKHOV, A. **Contos de Tchekhov**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

TIMPONI, Raquel. "What we will", narrativas em loop e o cinema como *software*: um olhar mais simplista para o cinema participativo. In: **Anais do II simpósio ABCiber**. São Paulo: ABCiber – Associação brasileira de pesquisadores em Ciberultura, 2008.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VOLPI, Franco. **El nihilismo**. Buenos Aires: Biblos, 2005.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: opacidade e transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XAVIER, Ismail. Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista para a **Revista Educação e Realidade**, nº 33(1), p. 13-20, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051003.pdf>

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded cinema**. New York: P. Dutton & Co., Inc., 1970.

ZIZEK, Slavoj. **Lacrimae rerum**. Boitempo Editorial: São Paulo, 2009.



Este livro,
Cinema, Imaginário e Educação,
utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em julho de 2024,
em São Paulo.



GALATEA · FEUSP

