

Deficiência, cinema, imaginário e formação docente

Maria Inês Naujorks*
Daniela Corte Real**
Alana Claudia Mohr***

Resumo

Neste artigo, pretendemos articular as relações entre cinema, imaginário, deficiência e formação docente, refletindo acerca das possibilidades de intervenção/formação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Entendendo o cinema como arte, comunicação, diversão e dispositivo transmissor de cultura, apostamos na potência deste artefato midiático como mediador das relações que envolvem os diferentes sujeitos da educação especial nas múltiplas instâncias que submergem às relações de ensino/aprendizagem. Achamos significativo retomar a ideia de cinema como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual. Para tanto, é preciso pensar o cinema como dispositivo transmissor de cultura, o que exige, no campo educacional, o domínio de certo saber sobre arte que, por sua vez, movimentará o processo de formação docente através da mediação estética. A valorização do saber do cinema (REIS, 2005) se alia a esta outra configuração do que ousamos chamar de nova gramática da educação especial na perspectiva inclusiva, que amplia os espaços de formação, extrapola os limites das salas de aula e ressignifica os processos de leitura e de construção de conhecimento docente.

Palavras-chave: Deficiência; Cinema; Imaginário; Formação docente.

Disability, movies, imaginary and teacher training

Abstract

In this article we intend to articulate the relationship between cinema, imaginary, Deficiency and teacher training reflecting on the possibilities of intervention / teacher training in the perspective of inclusive education. Understanding cinema as art, communication, entertainment and culture transmitting device, observe the power of this artifact as a mediator of media relations involving the various subjects of special education in multiple instances that overwhelm the relations of teaching / learning. We return to the idea of meaningful cinema as an educational resource enhancer communicative and expressive power of audiovisual language. To do so we must think of cinema as culture, the transmitting device in the

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos em Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GEPE). Site: <http://w3.ufsm.br/gepe/>.

** Licenciada em Letras – Literatura e Língua Portuguesa e Brasileira – UFRGS. Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM. Integrante do GEPE.

*** Discente do Curso de Educação Especial da UFSM. Bolsista PROEXT. Integrante do GEPE.

educational field that requires mastery of a certain knowledge about the art that, in turn, drives the process of teacher training through the aesthetic mediation. The valuation of knowledge of cinema (REIS, 2005) teams up with this other configuration than we dare to call new grammar of special education in inclusive perspective that may broaden the training goes beyond the boundaries of classrooms and reframes the processes of reading construction of knowledge and teaching.

Keywords: Disabilities, Movies; Imaginary; Teacher training.

Onde ergueram prédio
Tenta enxergar a montanha
Se te incomoda o tédio
Confirma a visita à Espanha
E, quando não houver mais remédio,
Leva contigo aquela menina estranha
(VECCHIO, 1998).¹

Vamos imaginar a seguinte situação: estamos todos instalados no mesmo navio, todos a bordo e ocupando cabines no mesmo andar, com a mesma localização. Agora vamos olhar pelas janelas e descrever, uns para os outros, aquilo que “estamos vendo”; vamos aproveitar a paisagem. Será que descreveremos as mesmas coisas, do mesmo modo, com as mesmas palavras? Com certeza, algumas informações se aproximarão porque, de certa forma, nosso imaginário já está “contaminado” pelo nosso conhecimento de mundo, que nos restringe a certas possibilidades de interpretação. Mas, mesmo assim, alguns de nós irão descrever algo que outros sequer perceberam.

Alguém pode estar se perguntando qual o objetivo de olharmos pela janela e descrevermos o que estamos vendo. A resposta é simples: tomarmos consciência de que cada um de nós é um sujeito único, capaz de descrever uma percepção que também é única.

Aproveitar a paisagem neste contexto significa, então, deixarmos-nos levar pelas possibilidades que a teoria do imaginário nos possibilita em um navio, na vida, na sala de aula, na sala de cinema...

Todo imaginário é um desafio, uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção. O imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes (SILVA, 2006, p. 8).

Esta ideia que traz o imaginário numa acepção mais antropológica de introjeção do real, na medida em que representa, distorce, formata simbolicamente e idealiza o real, induzi-nos ou conduz-nos a uma

[...] aceitação inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com os outros, com um antes, um durante e um depois (no qual se pode interferir em maior ou menor grau). (SILVA, 2006, p. 8)

Isso se reflete no modo como alguns de nós descreveremos a paisagem que estamos vendo e o modo como esta descrição influirá no que os outros estão vendo e, assim, sucessivamente. As mesmas águas, sempre iguais e sempre diferentes. No cinema, estas possibilidades do imaginário permitem, no que tange às discussões sobre as pessoas com deficiência representadas nas narrativas fílmicas, uma série de interpretações que podem ser significativas quando pensamos na utilização desta potente ferramenta com objetivo pedagógico. A própria representação das pessoas com deficiência pode ser resignificada, reiterada ou, ainda, colocada em discussão, ampliando as possibilidades do imaginário individual e coletivo das pessoas com e sem deficiência sobre as pessoas com deficiência.

Alguns autores, como Wunenburger e Araujo (2006), discutem a questão do imaginário há algum tempo. Estes autores afirmam que 'uma' teoria do imaginário pressupõe a necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens, que podem ser esboçados em pelo menos três níveis de formação. Destacamos, no Quadro 1, o nível de formação que engloba o cinema.

Quadro 1 – Imagética, Imaginário, Imaginal.

Nível de formação da imagem	O que designa?	Como são representadas as imagens?	O que acontece?	Intencionalidade e tipo de saber:
*Imaginário	Engloba as imagens que se apresentam como substituição de um real ausente, despercebido ou inexistente = campo de representação do irreal.	Campo de negação ou denegação do real, no caso da fantasia (imaginário stricto sensu) ou como jogo de possibilidades.	A imagem permite a entrada no simbólico.	Intencionalidade: imaginar Tipo de saber: ciências da fantasia e da ficção. – Cinema

Elaboração livre, baseada no texto de Wunenburger e Araujo (2006, p. 24).

Segundo Wunenburger e Araujo (2006, p. 25),

[...] uma concepção filosófica do imaginário parece ser capaz de arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual. Para, além disso, o imaginário prolonga-se a montante e a justante, vindo imiscuir-se na percepção e prolongar-se nas actividades conceptuais. Conviria desde logo retirar as consequências de uma filosofia das imagens: a racionalidade, longe de se identificar com uma espécie de palácio de cristal das ideias claras e distintas, compreende contrastes de luz e sombra. A imagem enquanto sombra favorece na realidade uma profundidade das coisas e assegura uma melhor difusão da sua luminescência.

É preciso ressaltar que as investigações que envolvem o cinema têm sido dominadas pelas correntes teóricas que constituem a Psicologia, dentre as quais destacamos: a psicanalítica (freudiana) e a construtivista (piagetiana) e as Artes em geral. Para Sigmund Freud (1993), o imaginário social tem correspondido à expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, fazendo do jogo simbólico uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura. Já para Jean Piaget (1998), o jogo simbólico é a expressão do pensamento autístico² das crianças, progressivamente minimizado pelo processo de desenvolvimento e construção do pensamento racional e abstrato dos adultos. Porém, para Sarmiento (2003), uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o simbólico no jogo da criança e no jogo do adulto postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações e que se exprime, por exemplo, tanto nas narrativas fílmicas quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo, assim, uma “capacidade estritamente humana” (HARRIS, 2002), a qual é expressa de forma exagerada pelas crianças e de forma mais contida pelos adultos. Isto faz com que seja da ordem da diferença o entendimento sobre o imaginário infantil em relação ao imaginário dos adultos.

É importante referir que isso acontece em um contexto social e cultural capaz de fornecer as condições e as possibilidades de desenvolvimento destas relações. Não podemos pensar nas condições sociais e culturais como algo homogêneo, pelo contrário, são condições heterogêneas que incidem sobre uma condição infantil comum: que é a de uma geração que está, aparentemente, sob o controle de outra geração, adulta. Essa geração depende da outra para se desenvolver e crescer. É essa dimensão simbólica que permeia o imaginário da criança em relação às pessoas com deficiência representadas nas narrativas fílmicas.

Ao fazermos a transposição deste entendimento para refletir sobre a constituição do imaginário dos adultos sobre essas mesmas personagens (pes-

soas com deficiência) temos que considerar que existe um desenvolvimento cognitivo diferente nesta fase da vida humana e que isto se reflete no modo de pensar e de agir frente às situações descritas nas narrativas fílmicas.

[...] cada coisa, cada ser pode ter similaridade com outros, redescobrimo o princípio de correspondência que os integra no todo universal; nesse fugaz instante entre o dito e o não-dito. O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com esse pulsar pelas vias do imaginário. E é justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os a competência necessária para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada. (OLIVEIRA; PALO, 2006, p. 11)

A citação de Oliveira e Palo (2006) permite, em nosso entendimento, a transposição do processo descrito da literatura infanto-juvenil para o cinema, uma vez que tomamos este dispositivo como uma narrativa que pode e deve ser lida também de forma múltipla e diversificada.

Ao longo deste texto, fazemos certas distinções em relação à forma como as crianças e os adultos constituem seu imaginário. Talvez seja ainda necessário enfatizar que, ao pensarmos as crianças como construtoras de cultura, valorizando sua criatividade, sua capacidade imaginativa, sua ousadia e sua liberdade, entendemos que existe a transposição das barreiras da realidade imediata para o imaginário.

Investe-se na inteligência e na sensibilidade da criança, agora como sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de aprender do e com o texto. Educação simultânea do par texto-leitor, ambos repertorialmente acrescidos e modificados no momento da leitura. É por isso que, ao se falar dos textos de literatura infantil sob a dominante da estética, põe-se em risco a própria categorização de infantil e, mais ainda, do possível gênero de literatura infantil, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas assim de operar com determinadas estruturas de pensamento – as associações por semelhança – comuns a todo o ser humano. (OLIVEIRA; PALO, 2006, p. 12)

Ampliando nossa compreensão acerca da leitura (para além do texto escrito) e trazendo esta reflexão para o cinema, acreditamos que a capacidade de as crianças interagirem com a sua percepção da realidade e com a fantasia faz com elas possam construir conceitos e, a partir disso, constituírem-se como sujeitos capazes de refletir e atuar nesta sociedade de forma crítica. Essa relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da sua evolução psicolinguística, dos eventos de letramento aos quais foram expostas

e da manutenção do seu imaginário infantil, permite a aquisição e a aprendizagem dos códigos que refletem e configuram a percepção do real e sua utilização criativa. Segundo Sarmiento (2003, p. 4),

[...] esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar.

Neste texto, estamos preocupadas com as questões que envolvem o cinema e, por consequência, estamos abordando questões que se referem ao imaginário a partir de sua relação com o texto em linguagem verbal e não-verbal.

O imaginário não é um mero álbum de fotografias mentais nem um museu da memória individual ou social. Tampouco se restringe ao exercício artístico da imaginação sobre o mundo. O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente. (SILVA, 2006, p. 9)

Ramos (2006, p. 40) desenvolve algumas ideias a respeito da criação artística relacionando-as ao processo de criação de um texto escrito:

E descobri que ao escrever eu podia fazer exatamente o que fazia quando era pequena ao brincar: inventar mundos, pessoas, histórias. Ao escrever eu podia recriar o real. Inventar novas vidas, ser outras pessoas, viver outras vidas.

O mesmo pode ser dito sobre a exibição de um filme dirigido ao público infanto-juvenil (e porque não adulto) se pensarmos que a/o criança/espectador realiza um processo semelhante ao descrito por Ramos (2006) quando assiste a um filme: imaginando, criando e recriando a história, seus personagens e os diferentes mundos e modos de representação de acordo com seu conhecimento enciclopédico e, claro, com o contexto da narrativa imagética. O filme não se restringe ao que é exibido durante a sessão, não termina quando os créditos são apresentados. Pelo contrário, ele tem efeitos estéticos nos sujeitos e nas suas práticas.

Janusz Korkzack (1981, p. 6) escreve que: “[...] as crianças não se importam com a História, mas sim com a história que sentem dentro de si”. Tal afirmação nos faz pensar nas diferentes possibilidades de interpretação de um mesmo texto imagético por diferentes sujeitos infantis e adultos. Permite pensarmos em outro tempo, que é o tempo da criança, que não é o mesmo tempo do adulto (o tempo social, do relógio). Ramos (2006, p. 44) escreve: “Costumo dizer que adulto não entende de tempo, só entende de hora. Não entende o tempo do mundo do imaginário, das brincadeiras”. Concordamos com a autora;

o adulto não entende de tempo, não entende o tempo da leitura, o tempo do imaginar e o tempo de viajar de cada criança ao ficar imersa numa narrativa ou poesia, não entende o tempo do silêncio. Não entende e, ressaltamos aqui, da mesma forma que a criança. Vale perguntar: por quê?

Retomamos Korkczak (1981, p. 126):

[...] Acontece que a criança, depois de um pouco de bagunça, correria e descobertas de coisas novas, sente desejo de conversar em silêncio consigo mesma. Mas só uma, em cada mil, encontrará apoio num adulto. Ou num amigo.

Aqui, de forma tênue, difusa, abordamos outro aspecto inerente à leitura (infantil e adulta) que faz parte do imaginário: a solidão do leitor com a obra. Vale nos despirmos de todo e qualquer conceito ou preconceito em relação a esta palavra. Esvaziar nosso imaginário em relação à palavra solidão é um exercício que demanda concentração e energia por parte do leitor proficiente adulto, mas é um comportamento totalmente natural e inconsciente no leitor criança. Há que se pensar nesse momento como o momento da degustação do texto/filme. E precisamos entender que nem sempre esta degustação será coletiva.

Miguez (2003, p. 13) ao refletir sobre o imaginário infantil escreve

No imaginário, cada um tinha um nome... Empilhados na parede ficavam os livros que eram, justamente, os tijolos descascados daquela humilde casa de infância. Casa que abrigava um dos mais ricos brinquedos da criança, a imaginação.

E assim como cada criança escolhe os tijolos (livros) que vão sendo colocados na casa (nas casas), escolhemos, neste artigo, autores/as que permitem tensionar as relações entre imaginário, cinema e deficiência.

Por este motivo, achamos válido ressaltar que quando falamos em cinema, imaginário e deficiência, nessa viagem fazemos algumas escolhas que podem ser indicadoras do rumo que estamos tomando.

Silva (2006, p. 64) escreve: "O imaginário é a presença do indivíduo no inconsciente coletivo e na sua própria vida, como o outro e como si mesmo (cruzando Jung, Rimbaud e Durand)". E sintetiza esta ideia: "Todo imaginário é fabulação coletiva; e apropriação/distorção individual" (SILVA, 2006, p. 100).

Diante disso, parece importante pontuar que ao tomarmos também os Estudos Culturais como embasamento teórico para as discussões sobre cinema, imaginário e deficiência, partimos de uma compreensão de discurso como prática produtora de verdades.

Estamos sempre dentro de jogos de verdade: e exatamente por se tratar de jogos, estamos falando de regras de produção de verdade, regras muito específicas e claramente situadas no tempo e no espaço. Tais regras supõe, obviamente, relações de poder. (FISCHER, 2009, p. 100)

Dessa forma, entendemos que os discursos produzidos sobre as pessoas com deficiência no contexto da sociedade inclusiva têm determinado nossas formas de compreendermos esses sujeitos e de nos relacionarmos com eles.

Nessa mesma lógica, o entendimento sobre a inclusão se dá a partir da compreensão de que se trata de “uma invenção produzida na/pela linguagem [que] ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas e a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta” (LOPES, 2007, p. 15).

Portanto, analisar e articular as possíveis relações entre o cinema, o imaginário (infantil e adulto) e as representações das pessoas com deficiência nas narrativas fílmicas e seus efeitos na formação de professores parece ser um dos desdobramentos deste artigo.

O cinema e suas múltiplas possibilidades: articulações com a formação docente

Neste momento, temos a pretensão de articular as relações entre cinema e deficiência refletindo acerca das possibilidades de intervenção/formação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Entendendo o cinema como arte, comunicação, diversão e dispositivo transmissor de cultura, apostamos na potência deste artefato midiático como mediador das relações que envolvem os diferentes sujeitos da educação especial nas múltiplas instâncias que submergem às relações de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos a importância de se resgatar o papel educativo do cinema, pois as narrativas culturais presentes nos filmes sobre as pessoas com deficiência e o que é enunciado sobre esses sujeitos atravessa o campo da educação e contribui para a construção dos tempos e espaços de aprendizagem para estes sujeitos.

Entendendo cultura segundo a perspectiva dos Estudos Culturais como

[...] todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de ‘bom’ gosto. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social. (FROW; MORRIS, 1997 apud COSTA, 2000, p. 25)

O conceito de cultura no campo dos Estudos Culturais é uma questão central, pois conforme Fabris (2002, p. 120), “[...] não aceitam tratar cultura como o conjunto elitizado da produção humana”. Ou seja, em cada ação social veem uma manifestação cultural e, portanto, uma ação social carregada de significados culturais, as quais estão permeadas de relações de poder. Portanto, o cinema é uma prática cultural, uma prática de significação e re-significação que se expressa por um complexo de sistemas (cinematografia, edição, etc.) que atua como uma linguagem cinematográfica. Assim, ainda segundo a autora, o cinema é pensado como “um artefato cultural, que produz cultura e é produzido pela mesma” (FABRIS, 2002, p. 119).

O cinema, como produção cultural, está inscrito em uma política de representação,³ isto é, suas narrativas contêm múltiplos significados. De acordo com Fischer (2009, p. 92), é preciso

Pensar os modos de operar do cinema e a televisão como fontes especiais de educação do olhar e de transformação ética e estética de si mesmo [...] Sem a pretensão de oferecer fórmulas, nem quanto à formação dos educadores muito menos quanto a uma possível metodologia de análise das imagens audiovisuais.

O objetivo é imaginar a possibilidade de estabelecer relações entre formação docente e filosofia – tratando de ambas como um trabalho de operação de si, na esteira do que nos ensinaram Michel Foucault e os pensadores clássicos gregos e romanos.

Parece ser desse modo, segundo Duarte (2002), que determinadas experiências culturais, associadas a certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais.

É preciso ampliar a leitura do artefato cultural – Cinema – numa perspectiva de obra aberta, de acordo com Eco (1983), que expande os limites da interpretação de um filme para além do dito e do não-dito, do visível e do não-visível, daquilo que se sabe em relação àquilo que se pensa saber. O texto em linguagem verbal (escrita/oralizada) e não-verbal (imagética) atua como ponto de encontro entre o espectador e o autor do filme, e destes com os diferentes personagens da narrativa. E essa obra aberta possibilita ao espectador aventurar-se em novos espaços e novos tempos ainda não vividos, que permeiam o imaginário coletivo.

Aqui somos levados a pensar o cinema como obra estética. Neste sentido, algumas questões se apresentam: O que é estética? Por que nos debruçaremos sobre a estética? Tentando responder a estas questões, achamos importante fazer certa retomada histórica da palavra. Sempre houve, desde os primórdios, uma preocupação dos intelectuais do Ocidente com a questão do belo.

A questão do belo, em direta correlação com a do bem e a do verdadeiro, tem sido daquelas questões cruciais para o pensamento ocidental em todas as suas fases. Tanto assim que cada uma delas suscitou a criação de disciplinas dedicadas à sua tematização. A questão do bem cabe à ética e à política; a do verdadeiro, à lógica e à metafísica; e a do belo, à estética.⁴ (SOUZA, 1995, p. 27)

Mas quais são os interesses da estética? Quais os sentidos que nelas estão envolvidos? Para respondermos a estas questões, precisamos nos apropriar de alguns conceitos, como o proposto por Souza (1995, p. 27):

[...] a estética não se dedica unicamente ao estudo da literatura, embora se possa afirmar que até o século XVIII a produção literária constitui campo privilegiado e quase exclusivo para a elaboração dos seus conceitos, que se encontram, portanto, presentes nas obras de poética e retórica. A partir do século XVIII, porém, com a autonomia adquirida, a estética se empenha na definição de seu próprio objeto. Segundo a posição que se adote, esse objeto será o belo, o conjunto das chamadas categorias estéticas (belo, bonito, gracioso, trágico etc.), um tipo especial de sensibilidade.

Neste artigo, abordamos as questões da estética atuando sobre um tipo especial de sensibilidade: a sensibilidade para com as diferenças e a diversidade existentes na filmografia nacional e internacional, que pode ser mediada pelo cinema, e não apenas aquelas que dizem respeito à forma ou ao conteúdo simbólico. E nos afastamos da proposta de outros estudiosos do século XVII, como Leibniz e Wolff (filósofos racionalistas), que pretendiam, com seus estudos, alcançar a essência do belo, através da identificação com o bom, tendo em conta os valores morais. Esses autores “consideravam a percepção um mero estágio obscuro e confuso em direção ao conhecimento lógico” (KIRCHOF, 2003a, p. 21).

Dois aspectos fundamentais podem ser destacados:

- a) A estética compreendida como teoria que se torna ciência normativa às custas da lógica e da moral; e
- b) A estética compreendida como uma metafísica do belo, que se esforça para desvendar as belezas sensíveis.

Mas qual a origem da palavra estética?

Estética se origina de *aisthesis*⁵ e quer dizer, para os gregos, algo como a percepção do mundo sensível ou a sensação. Tatarwkiewicz recorda que, juntamente com *aisthesis*, os gregos também utilizavam o adjetivo

aisthetikos, em oposição a noetikos.⁶ Ao passo que o primeiro caracteriza o estágio perceptivo do conhecimento, tido como imaginativo e impreciso, o segundo, o seu estágio intelectual, tido como lógico e abstrato. (KIRCHOF, 2003b, p. 27)

Neste texto, o conceito de estética adotado significa o que afeta aos sentidos (não vinculado ao belo/bonito) e provoca prazer e/ou desprazer (desequilíbrio, desconforto/estranhamento). O que tentamos explicar é que nem toda a obra cinematográfica provoca prazer. Muitas nos desacomodam, nos causam estranhamento e desequilíbrio (que pode significar desprazer).

Este diálogo permite a ampliação do imaginário constituído pelos espectadores em relação à pessoa com deficiência, desconstruindo mitos, preconceitos, estereótipos; problematizando a discussão sobre a forma como são representadas as pessoas com deficiência no cinema e como são resolvidas as situações de (possíveis) conflitos entre os personagens; além de atuar como dispositivo que opera na práxis docente, contribuindo para a elaboração de estratégias de intervenção pedagógica na perspectiva inclusiva.

Na formação docente, experiências que envolvem cinema, narrativas com personagens com deficiência e debates sobre os filmes têm se apresentado como potentes ferramentas de reflexão e construção de conhecimento. Pensar a formação ética e estética do professor parece ser uma consequência natural desse processo.

Alertamos para a necessidade de o espectador se transformar em sujeito/autor e entendemos que o cinema ocupa um lugar privilegiado nesta nova configuração da gramática, uma vez que se apresenta como ponto de encontro entre as artes da palavra e da forma (imagem) e que, no curso de sua existência, este artefato cultural tem pontuado questões que envolvem diferentes gêneros, estilos e narrativas.

Para concluir, achamos significativo retomar a ideia de cinema como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual. Para tanto, é preciso pensar o cinema como dispositivo transmissor de cultura, o que exige, no campo educacional, o domínio de um certo saber sobre a arte que, por sua vez, movimenta os processo de formação docente através da mediação estética.

E, como bem destaca Reis (2005, p. 127),

De outra parte, ao não perceber a sua importância para a formação de platéias, compreendendo-a como parte de um embate contra-hegemônico, o educador certamente estará contribuindo para essa exclusão. Reconhecer, pois, que 'a nova realidade histórica demanda conhecimentos citados na episteme', como salienta

Frigotto,¹⁰ significa dar o primeiro passo em direção do saber do cinema.

A valorização do saber do cinema (REIS, 2005) se alia a esta outra configuração do que ousamos chamar de nova gramática da educação especial na perspectiva inclusiva que amplia os espaços de formação, extrapolando os limites das salas de aula, ressignificando os processos de leitura e de construção de conhecimento docente.

Entendemos que este texto não encerra em si todas as possibilidades de discussão acerca da temática, no entanto, pensamos que ele pode sinalizar possíveis caminhos para a continuidade das discussões aqui iniciadas.

Referências

- COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.
- ECO, U. **Leitura do texto literário**. Lisboa: Presença, 1983.
- FABRIS, E. T. H. Cinema e educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; SGARB, P. (Org.). **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-130.
- FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 92-103, jan./abr. 2009.
- FREUD, S. Totem e tabu. In: **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HARRIS, P. Penser à ce qui aurait pu arriver si. **Enfance**, v. 54, p. 223-239, 2002.
- KIRCHOF, E. R. **A estética antes da estética**: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten. Canoas: Ed. da ULBRA, 2003.
- KIRCHOF, E. R. **Estética e semiótica**: de Baumgarten e Kant a Humberto Eco. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 9).
- LIMA, L. C. **Estruturalismo e teoria da literatura**. Petrópolis, Vozes, 1973.
- LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. da ULBRA, 2007. p. 11-33.

MIGUEZ, F. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

OLIVEIRA, M. R. D.; PALO, M. J. **Literatura Infantil**: voz de criança. 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006. – (Princípios; 86).

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RAMOS, A. C. **Nos bastidores do imaginário**: criação e literatura infantil e juvenil. São Paulo: DCL, 2006.

REIS, R. R. **Educação e Estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SILVA, J. M. da. **As tecnologias do imaginário**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. 111p.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Teoria da Literatura. São Paulo: Editora Ática S. A., 1995 (Série Princípios).

VECCHIO, R. **Areias da ampulheta**: um convite à existência. Novo Hamburgo: R. A. Vecchio, 1998.

WLADSLAW, T. A history of six ideas, 1980:302. In: KIRCHOF, E. R. **A estética antes da estética**: de Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino e Locke a Baumgarten. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

WUNENBURGER, J; ARAÚJO, A. F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

Notas

¹ VECCHIO, Rafael Augusto. **Areias da Ampulheta**: um convite à essência. Novo Hamburgo: R. A. Vecchio, 1998.

² Esta palavra é utilizada pelo autor no sentido de que a criança expressa seu pensamento de forma centrada nela mesma.

³ Representação como práticas de significação.

⁴ Cf. LIMA (1973, p. 13).

⁵ Sobre a história do conceito *aisthesis* e sua tradução latina para *sensatio*, verificar, entre outros Wladslaw Tatarwkiewicz, *A history of six ideas*., Canoas: Ed. ULBRA, 2003:1980:302.

⁶ Id., *ibid.*, 1980:311.

⁷ Ver Frigotto. Petrópolis: Vozes, 2000: 77 - 108..

Maria Inês Naujorks – Daniela Corte Real – Alana Claudia Mohr

Correspondência

Maria Inês Naujorks – Rua 2, n. 135, Residencial Alto da Colina. CEP: 97110 760. Camobi. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: minau@uol.com.br – danielareal.ufsm@gmail.com – alanamohr@yahoo.com.br

Recebido em 23 de outubro de 2011

Aprovado em 24 de novembro de 2011