



Significação: revista de cultura

audiovisual

E-ISSN: 2316-7114

significacao@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Migliorin, Cesar; Barroso, Elianne Ivo

Pedagogias do cinema: montagem

Significação: revista de cultura audiovisual, vol. 43, núm. 46, julio-diciembre, 2016, pp. 15-

28

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=609766520002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Pedagogias do cinema: montagem

Pedagogies of cinema: montage

//////////

Cezar Migliorin¹

Elianne Ivo Barroso²

¹Cezar Migliorin é professor do Departamento de Cinema e membro do Programa de Pós-Graduação em Comunicação na UFF. Coordenador do projeto nacional de cinema, educação e direitos humanos: Inventar com a Diferença. Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Foi professor visitante na Universidade de Salzburg na Áustria e na Universidade Louis Loumière - Lyon II, na França. Organizador do livro *Ensaios no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), autor do livro de ficção *A menina* (2014) e *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), todos editados pela Ed. Azougue - e do livro *Cartas sem resposta* (2015), pela Ed. Autêntica. Presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. E-mail: migliorin@gmail.com

²Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Recherches Cinématographiques et Audiovisuelles - Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1990) e doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é professora adjunta IV e coordenadora do Labores - Laboratório de Extensão e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, montagem audiovisual, efeitos especiais e produção audiovisual. E-mail: elianne.ivo@gmail.com



Resumo: este artigo pretende aprofundar a pista lançada pelo crítico francês Serge Daney de que o cinema inventa uma pedagogia. Essa intuição, desenvolvida nos anos 1970, é retomada por diversos pensadores, na Europa e no Brasil. Esta pedagogia não trata o cinema como transmissor privilegiado, mas como inventor de formas de engajamento do espectador no compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento. Esse artigo atravessa a história do cinema, se concentrando em cineastas e teóricos que nos possibilitam desenhar uma noção de pedagogia baseada na montagem cinematográfica.

Palavras-chave: cinema; montagem; educação; pedagogia.

Abstract: this article aims to deepen the path of the French critic Serge Daney that cinema invents a pedagogy. This intuition, developed in the 1970s, is taken up by many thinkers in Europe and Brazil. This pedagogy does not treat the cinema as a privileged transmitter, but as an inventor of forms of engaging the spectator on sensitive sharing of ideas, concepts, perceptions of the world and knowledge. This paper goes through the history of cinema, focusing on filmmakers and theorists that enable us to draw a notion of pedagogy based on film montage.

Key words: film; montage; education; pedagogy.

Pedagogias do cinema

Uma pedagogia do cinema, antes de estar relacionadas a certos conteúdos, se constitui como forma de conhecer e compartilhar conhecimento. A genealogia da pedagogia que nos interessa se encontra no trabalho de cineastas soviéticos nos anos 1920 e 1930, em particular Sergei Eisenstein e Dziga Vertov. Uma pedagogia que não somente se concretiza pelo desejo de educar, o que certamente não é privilégio desses cineastas, mas, pela forma como criam, com a singularidade dos meios do cinema, um modo de pensar e efetivar essa educação na produção de sentidos à partir de elementos reais. O cinema como uma “aproximação crítica da realidade”, como diria Paulo Freire (1996) em relação ao lugar do professor e do estudante.

Desde esse momento inaugural com os soviéticos, o sentido e o que há a conhecer do mundo não possui mais um acesso direto pela imagem, mas se faz na construção mediada pela montagem. A *pedagogia eisensteiniana*, se assim quisermos, já traz para si a necessária e complexa participação do espectador, apontando para uma pedagogia que se faz na relação entre obra e espectador e na observação de três aspectos cinematográficos distintos: a qualidade plástica e compositiva dos planos, a justaposição entre eles e a ideia de interdependência entre todos os fragmentos com a totalidade do filme.

No texto *Palavra e imagem* (1990, p. 13-47), Eisenstein retoma a sua crítica às conclusões sobre a experiências de Koulechov, que atribuía a produção de sentido apenas à justaposição das imagens, esquecendo de pensar também nas propriedades icônicas do plano ou no caráter orgânico do cinema. No exemplo citado por Eisenstein de uma mulher chorando seguida de uma outra imagem com um caixão, a ideia da viudez surge como uma nova ideia, um novo conceito a partir da união de duas representações. Aqui o diretor russo não atribui sentido apenas à junção dos planos, mas põe acento na noção de “caminho” a ser percorrido e compreendido pelo espectador:

E agora podemos dizer que é precisamente o princípio da montagem, diferente do da representação, que obriga os próprios espectadores a criar, e o princípio da montagem, através disso, adquire o grande poder do estímulo criativo interior do espectador, que distingue uma obra emocionalmente empolgante de uma outra que não vai além da apresentação da informação ou do registro do acontecimento. Exatamente esta diferença, descobrimos que o princípio da montagem no cinema é apenas um caso particular de aplicação do princípio da montagem em geral, um princípio que, se entendido plenamente, ultrapassa em muito os limites da colagem de fragmentos de um filme (EISENSTEIN, 1990, p. 29).

Em um artigo de 1971, Marie-Claire Ropars-Wuilleumier retoma Eisenstein para reforçar que, nessa pedagogia, o espectador é colocado “em um lugar de criação onde sua personalidade, longe de estar a serviço da personalidade do autor, floresce se misturando com a ideia do autor” (ROPARS-WUILLEUMIER, 2009, p. 29) Tal abordagem de Eisenstein é fundamental para o distanciarmos das leituras que o colocariam como cineasta de propaganda ou operando verticalmente em relação aos espectadores, nesses casos, a montagem dialética demandaria um engajamento do espectador, mantendo-o, entretanto, alienado. “No lugar de ter um sentido que lhe é imposto diretamente ou subrepticiamente pela representação do real, diz Ropars-Wuilleumier, ele – o espectador – é levado, ao contrário, a participar de seu processo de elaboração, tornando-se, assim, criador como o cineasta” (ROPARS-WUILLEUMIER, 2009, p. 29). Tal formulação nos será especialmente cara, uma vez que pensar uma pedagogia é interrogar constantemente uma relação entre pedagogo e aprendiz – esse espectador/estudante do cinema.

Se para Eisenstein a participação do espectador se dá através de um intrincado jogo ou caminho mental, para Vertov, podemos dizer, a percepção da montagem repousa na distinção entre ver e olhar o intervalo entre as imagens. Vertov escreve: “A montagem é o resumo das observações feitas pelo olho humano sobre o assunto tratado (montagem das próprias observações, ou melhor, montagem das informações fornecidas pelos cine-exploradores) (...) Como resultado final de todas essas junções, deslocamentos, cortes, obtemos uma espécie de fórmula visual”. (VERTOV, 1991, p. 264). Quem melhor define Vertov sob este aspecto é Térèsa Faucon: “Seu cinema [de Vertov] tem uma finalidade pedagógica, formadora uma vez que o espectador poderá não somente aplicar este método, esta montagem pelo olhar na vida cotidiana, mas igualmente tomar consciência dos mecanismos do cinema” (2009, p. 94). Faucon esclarece em outro texto (2013, p. 103-104) que Vertov considera a montagem cinematográfica sobretudo pela dinâmica das imagens ou passagem entre uma e outra (teoria do intervalo). É então fundamental entender que o espectador é mobilizado não apenas pelo movimento do seu olhar, mas também pelo deslocamento do seu próprio corpo ou ainda pela sua vivência do movimento. Um exemplo desta dinâmica da montagem é uma sequência de *Chelovek s kino-apparatom* (*Um homem com a câmera*, 1929), de Dziga Vertov, em que se apresenta uma sucessão de imagens de esportistas em ação (lançador de dardos, saltador de vara, corredor de obstáculos etc.) intercaladas com rostos de espectadores. A compreensão desta relação entre esporte e público está contida na singularidade e no intervalo de cada binômio atleta e espectador. Mas esta ideia é reforçada pela repetição das imagens e pelas variações

do movimento e da velocidade contidas dentro do plano.

O apontamento de Foucon para uma pedagogia da montagem que transcende o cinema, é central também em Gilles Deleuze (1983), quando aponta Vertov como criador de interrelação entre imagens em que todas agem sobre todas em uma montagem que tende a tudo absorver e tudo igualar, exprimindo uma ordem comunista. Ou seja, um movimento comum a tudo ligado ao movimento da matéria em si.

Os desdobramentos dessas pedagogias do cinema encontram ecos em diversos teóricos e cineastas. Vejamos, de forma panorâmica, alguns momentos do cinema em que montagem assume esse papel central em uma pedagogia para, mais a frente nos concentrarmos nas consequências desta centralidade e seus princípios de heterogeneidade.

Em um artigo de 1960, editado pela primeira vez em 2014, o filósofo francês Gilbert Simondon, preocupado em enfatizar essa especificidade do cinema como produção de mundo, escreve: “Uma atividade como o cinema é na verdade capaz de criar, ela mesma, conceitos cujo uso é aprendido na manipulação das realidades cinematográficas, mas que podem ser estendidas e até mesmo universalizadas ao ponto de constituir uma verdadeira visão de mundo” (SIMONDON, 2014, p. 355). Essa atenção de Simondon, talvez já presente em Eisenstein e Vertov - guardadas as suas diferenças - expressa a tônica do cinema dito moderno, engajado em uma produção de mundo que não se limita em um ponto de vista sobre questões específicas, mas como produtor de modos de pensar o mundo em si. Simondon, antes de Daney, aponta para essa passagem conceitual do cinema para um modo de compressão que transcende os problemas de representação; por isso a ênfase na dimensão conceitual do cinema. Algo que será retomado enfaticamente nos escritos de Deleuze, não mais vendo o cinema como produção conceitual - tarefa da filosofia – mas, não distante de Simondon, como produção de afetos e perceptos. Em seu curso sobre o cinema, em 1984, Deleuze enfatiza o caráter pedagógico do cinema que antes de ensinar algo específico, ensina a ver:

Nós vemos algo e esse algo, que seja o belo demais, ou o injusto demais, o injusto demais que é a pobre menina grávida que não sabe o que fazer [Deleuze se refere ao filme *Umberto D*, de 1952, de Vittorio De Sica] – o belo demais da erupção vulcânica [referência ao filme *c* de 1950, de Roberto Rossellini], o potente demais, o sublime da erupção vulcânica. Eu aprendo a ver algo, sentir que o cinema será uma pedagogia da imagem como jamais houve. (1984, p. 108)

Alain Bergala, também na França, em seu projeto que implementou cinema nas escolas daquele país durante o Governo do presidente François Mitterrand

(1981-1995), coloca o foco na relação dos estudantes com o cinema e nas possibilidades que a prática cinematográfica – não somente a análise dos filmes – trazia para que o estudante se coloque no lugar do criador. Pensando o cinema como arte, a pedagogia proposta por Bergala entrega ao encontro do cinema com os estudantes o desafio do contato com a alteridade do cineasta, do mundo conhecido e do mundo representado. É próprio ao cinema, apostaria Bergala, uma experiência sensível de si e do mundo. Uma *pedagogia da criação*, dirá ele (BERGALA, 2008). No lugar de uma imagem pronta apresentada ao estudante, a imagem é vista como algo manipulável, transformável. Não porque o estudante interfira diretamente na imagem, mas porque deve entrar nas decisões criativas que a forjaram e nos possíveis daquela imagem. Tal prática enfatiza que não somente o cinema permite uma experiência sensível ao espectador, mas que ao nos colocarmos no lugar do criador estamos aprendendo sobre a criação em si.

Pensando o papel do cinema, em 1977, o crítico, professor e ativista Paulo Emílio Salles Gomes responde qual é a função do cinema:

Como cinema mesmo. Ensinar, não. Como não se pode ensinar nada, ler escrever, mas sim a de criar condições para as pessoas aprenderem. Não acredito na transmissão de conhecimentos, que se transforma em um ritual, sem funcionalidade ou realidade. Os alunos não ficam sabendo o que eu sei. Tenta-se fazer renascer para eles os mecanismos pelos quais eu aprendi alguma coisa. Fundamentalmente é criar uma atmosfera e um estímulo que fazem os estudantes descobrirem e inventarem. (2014, p. 193)

Paulo Emílio associa o seu lugar de professor ao esforço para criar possibilidades para que os estudantes se apropriem e produzam conhecimento, com o próprio cinema, não se abstendo em apresentar-se como um mestre ignorante, como gostaria Joseph Jacotot (1836). Quando o autor diz “ensinar não”, parece estar se referindo à questões de conteúdo, para logo depois expor a dimensão pedagógica produtiva com os estudantes.

Desde os anos 1990, algumas pesquisadoras brasileiras trabalharam o cinema na educação sem abandonar essa aposta inicial de Daney, a de uma pedagogia dos cineastas. Próxima a Bergala, Anita Leandro escreve em um artigo de 2001: “abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo. [...] A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (LEANDRO, 2001, p. 31). Uma das pioneiras na reflexão sobre o cinema na escola, a professora Rosália Duarte, em seu livro *Cinema e Educação*, de 2002, partirá da

construção do sociólogo Pierre Bourdieu de que “o cinema contribui para o que se pode chamar de uma competência para ver” (Duarte, 2002, p. 13). Adriana Fresquet (2013), em *Cinema e educação – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escolar*, desenvolve um trabalho pensando como a criação no cinema, quando compartilhadas em processos educativos, é intensa provocadora de inteligências singulares e novas formas de relação com o outro.

Mais recentemente, o historiador da arte George Didi-Huberman, em livro sobre Godard, retoma a função pedagógica do diretor, falando de uma “fecundidade heurística” (2015, p. 41) em sua montagem. No cinema de Godard, a montagem é um método de investigação e produção de conhecimento. Por vezes, o discurso godardiano afirma que essa fecundidade chega e o cineasta é capaz de anunciar que encontrou algo: Eureka! Mas, de um modo geral, como bem explicita Didi-Huberman, é a montagem que introduzirá hesitações, aproximações dialéticas ou paralogismos que devolverão seu cinema à busca e à investigação.

Esses autores partem de campos teóricos, com frequência, bastante distintos, guardando, entretanto, um traço comum nessas pesquisas: uma pedagogia do cinema que guarda distância da ideia de que a ligação do cinema com a educação permite ensinar algo – iconografias clássicas, por exemplo, como apontava o texto de Christian Metz, de 1966, *Imagen e Pedagogia* – ou que o cinema vai para a educação para ensinar a criticar os discursos dominantes ou para formar pessoas que possam atuar na indústria audiovisual. O traço comum que destacamos pode ser posto a partir da colocação de Serge Daney sobre o cinema de Godard: “O cinema de Godard é uma dolorosa meditação sobre o tema da restituição, ou melhor, da reparação. Reparar é entregar as imagens e os sons àqueles dos quais elas foram extraídas.” (2007, p. 114) O cinema, assim como a educação, funciona devolvendo algo do sujeito ao mundo, inventado um receptor para essa devolução. Uma devolução que não é da coisa em si, mas da coisa atravessada por uma mediação estético-política. É nessa mediação que a montagem torna-se uma pedagogia. É esse o gesto inventivo de Daney ao ler o trabalho de Godard. Para ele, os filmes de Godard fazem parte dessa reflexão sobre os modos de devolução das coisas ao mundo.

Uma devolução que necessariamente engaja um outro, um espectador/estudante inventado, no ato mesmo de devolver as imagens ao mundo. Estamos no centro dos problemas pedagógicos que atravessaram o século XX e que não deixam de fazer questão. Aprofundar essa intuição é fazer a pergunta às obras: Quem é o outro inventado pelo cinema? Que formas de devolução os cineastas inventam? Voltaremos às questões que podem nos dar as pistas necessárias para pensarmos essa pedagogia.

A montagem como paradigma

O filósofo inglês Whitehead escreveu que a educação não se faz sem a constante elaboração de “combinações frescas” (1967), de conexões superficiais, curiosas, dispersas. Em Paulo Freire, da mesma forma, encontramos o elogio à curiosidade e à força conectiva do estudante com o universo que não está pronto na escola para ser absorvido. O diálogo com o cinema durante o século XX é evidente. A montagem, de Eisenstein e Vertov à Godard, rompeu a centralidade do mestre discursivo, apostou na relação entre profundidade e superfície, entre dispersão e atenção, entre força centrípeta e força centrífuga. Com os arquivos, citações, tensões entre imagens, rupturas narrativas, relações dialéticas ou inconclusas, o cinema inventou uma pedagogia.

Certamente nos distanciaremos da crítica bazaniana à montagem, que, como sabemos, é fundada na forma como a montagem afetará uma certo mistério do real, funcionalizando a realidade. Uma herança heideggeriana de crítica à tecnologia se faz presente em Bazin, como se a montagem fosse o operador que funcionalizasse a realidade, esvaziando-a da possibilidade de ser um pensável. Ou seja, a montagem, nas teses bazanianas, seria uma construção excessiva que funcionalizaria o real. A realidade, nos escritos sobre o neorealismo, porta seu sentido nela mesma e qualquer ruptura de sua unidade espaço temporal atenta contra sua unidade. Para Bazin, a montagem deveria permitir a variação de pontos de vista dentro de um espaço-tempo homogêneo (BAZIN, 1991).

Fazemos aqui novamente menção a Serge Daney. No momento da profusão de vistas da primeira guerra do golfo pérsico nos idos 1990 nos telejornais, o crítico francês discordou de Bazin sobre a interdição da montagem e reconheceu o seu caráter intrínseco e necessário à imagem cinematográfica. As imagens das bombas que riscavam o céu do Oriente Médio pediam inexoravelmente o contraplano de Bagdá destruída. Daney discorre em seu texto *Montage obligé* (1991) sobre o apelo que qualquer plano audiovisual faz a sua exterioridade espacial (contraplano e fora do plano) e temporal (elipse). “A imagem está sempre na fronteira entre dois campos de força, ela é destinada a testemunhar de uma certa alteridade e, apesar dela possuir um núcleo forte, lhe falta sempre alguma coisa.” (DANEY, 1991, p. 163)

O debate sobre as possibilidades construtivas ou representacionais da montagem não precisou esperar Bazin e o neorealismo para acontecer. No interior mesmo do cinema soviético dos anos 1920 e 1930, a discussão sobre continuidades ou heterogeneidades espaço-temporais estava presente: por um lado, Eisenstein e

Vertov, mesmo que com concepções particulares sobre a montagem, teorizando e criando com o tempo e o espaço, alcançavam independência da figuração e da retórica analítica, por outro, Kulechov e Pudovkin, experimentando uma montagem fundada na continuidade e na manutenção de um sentido que deveria ser representado transparentemente pelo filme. O que recuperamos em Eisenstein e Vertov para trabalharmos seus desdobramentos é a possibilidade da montagem operar dentro desses princípios de heterogeneidades; uma *lógica dos múltiplos*, se quisermos. Podemos apresentar alguns pontos que nos interessam como possibilidade de produção de conhecimento, dos filmes com seus espectadores, à partir desse princípio de heterogeneidade. Neste princípio, a noção de homogeneidade espacial e temporal são desfeitas em uma produção de sentidos e de conhecimentos que se faz por séries descontínuas e elípticas, por relações de choque entre elementos de diferentes naturezas no interior da materialidade do filme, por uma desfuncionalização do espaço e do tempo em uma ordem narrativa, por frequentes formas de dialectizar discursos, textos, imagens arquivos com usos frequentes daquilo que Gilles Deleuze, quinze anos antes de seus livros sobre cinema pensaria como uma *lógica do paradoxo* (1969, p. 92-100). Nesta lógica, o encadeamento de planos não tem na centralidade do olho ou na manutenção de um ponto de vista o seu foco. Pelo contrário, foi frequentemente com a multiplicação de pontos de vista, sem continuidade, discrepantes ou mesmo de naturezas distintas, que esses cineastas investiram para que a própria referência à descrição e à autoridade daquele que fala vacilasse. O cinema nos apresentou a possibilidade da problematização dos lugares dos discursivos verídicos para colocar a legitimidade da fala no processo de aproximação e montagem entre elementos distintos, em uma certa pragmática discursiva. Eis a passagem do cinema, de um aparelho de reprodução da realidade para um dispositivo de produção de sentido na relação com a realidade. Potencialmente, o sentido não é exterior à própria montagem, como se o conhecimento produzido por ela estivesse fora do cinema e dependesse de um processo retórico ou analítico, em que, dada uma certa realidade, a montagem operasse uma filtragem selecionando o essencial, o que deve ser visto e o que não deve, no esforço de manter um sentido que preexiste à montagem.

Com Eisenstein nós temos a aparição de uma montagem que não trabalha mais por análise ou reprodução da realidade, mas um sistema de produção de sentido que aparece com os elementos da realidade. Podemos citar a abertura de *Staroye i novye* (*Entre o novo e o velho: linha geral*, 1928) de Eisenstein e Grigori Aleksandrov, em que os diretores, através de uma seleção ritmadas de planos gerais do prado, seguidos de closes de camponeses e de uma serra cortando galhos de madeira, chegam ao

retalhamento daquele espaço rural. Não se trata de reproduzir uma imagem daquela realidade mas apontar a desumanidade da propriedade privada.

Em brilhantes páginas, Ropars-Wuilleumier trabalha ainda com a noção do *pensamento do fora*, de Maurice Blanchot, para ler a obra de Eisenstein e dizer que, essencialmente, é através da montagem que o cineasta efetiva uma ruptura com a noção de unidade, fazendo com que seu cinema opere uma “relação paradoxal entre o pensamento do fora e a dialética” (ROPARS-WUILLEUMIER, 2009, p. 214). Um paradoxo que não abandona a dialética, como é explícito e defendido pelo próprio Eisenstein, mas que, seguindo a crítica de Blanchot à Hegel, introduz a descontinuidade e “o intervalo entre os termos colocados em relação” (ROPARS-WUILLEUMIER, 2009, p. 214). É essa descontinuidade e abertura entre as imagens que as impede de operarem de maneira sintética, mas por diferenciações constantes. Vejamos a seguir como alguns teóricos desenvolvem essa relação entre a montagem cinematográfica e uma produção não sintética de conhecimento, ao mesmo tempo apontando para um tipo muito específico de espectador, enfatizando uma pedagogia horizontalizada.

Para Deleuze, a noção de cinema está ligada “à imagem que se move em si mesmo” (2005, p. 189), diferenciando-se. Vertov é personagem central na construção deleuziana de imagem-movimento, pelo menos por dois motivos diretamente ligados à idéia de montagem e de abertura da unidade. Primeiramente, a montagem de Vertov apresenta uma dimensão fundamentalmente comunista não pela sua discursividade, mas por conta de uma montagem horizontal que permite “conectar um ponto do universo a um outro ponto qualquer – nós não podemos definir melhor a interação universal.” (DELEUZE, 1982). Para Deleuze, Vertov se distancia da representação a partir desse gesto de montagem, ligando tudo a tudo, como em *Chełovek s kino-apparatom* (*Um homem com a câmera*, 1929) e *Shestaya Chast Mira* (*A sexta parte do mundo*, 1926). Em segundo lugar, é essa horizontalidade conectiva e não sintética que expressa o comunismo e a própria noção de revolução como produção de um todo vivo, aberto e em transformação. Uma sinfonia de movimentos em que tudo se move e que homens e máquinas estão em relação de continuidade, complementariedade e tensão. O ponto de vista, se assim o chamarmos, não é mais humano que maquinico. A revolução de Vertov, profundamente moderna, é antes esse movimento em si do cinema e das coisas. Não é por outra razão que ele pode ser um representante tão importante da noção de uma imagem que não representa o movimento mas que é em si o movimento. Assim, com Bergson, Deleuze escreve: “Cada imagem age sobre outras e reage a outras em ‘todas as suas faces’ e “através de

todas as suas partes elementares” (1983, p.70).

Jacques Rancière, em uma bela pesquisa sobre os escritos contemporâneos aos filmes de Vertov, cita Aleksey Gan em um texto de 1922, em que este não se distancia da noção deleuziana de imagem-movimento: “O filme de atualidade deixa de ser um material ilustrativo de algum setor específico dos múltiplos aspectos da nossa vida contemporânea; ele torna-se a vida contemporânea ela mesma, fora dos territórios do momento ou da significação individual.” (GAN *apud* RANCIÈRE, 2011, p. 269). Rancière, pensando a produção de Vertov como parte inaugural no cinema que ele diz fazer parte do que chama de regime estético, identifica na montagem uma dimensão democrática no trato das imagens e discursos, através de uma “junção sensível de todas as atividades em todas as direções dadas”, uma união sensível sem causa e efeito. A unidade de Vertov é propriamente diferencial, ao modo que Ropars-Wuilleumier identificava em Eisenstein através de Blanchot, uma vez que seu desejo de integralidade não se justifica pela unidade ou totalidade do todo representado, mas porque o que a imagem exprime e perfaz é a variação do todo.

Entre a potência da imagem de dar a ver um mundo e construí-lo, características fundamentais da pedagogia, Rancière formula a noção de frase-imagem à partir da obra de Godard, mais especificamente em *Histoire(s) du Cinéma* (1988). A questão de Rancière, quando elabora essa noção, é pensar a montagem como um gesto que conecta e produz a partir da aproximação de duas imagens; mas, ao mesmo tempo, não desfaz a potência de cada imagem em estar em novas conexões, novas montagens. A preocupação nos parece bastante pertinente. O mundo das imagens hoje é paratáxico - um conjunto de imagens justapostas sem ligações que às coordenam, imagens e palavras soltas, sem conexão explícita entre elas. A montagem pode manter essa dispersão de maneira *esquiza* ou pode produzir uma continuidade consensual entre as imagens. A frase-imagem, fazendo ligações é o que cria o comum, “uma linha estendida sobre o caos” (DELEUZE, GUATTARI *apud* RANCIÈRE, 2003, p. 57) mas este comum tem ao seu lado o consenso, que é o avesso da esquizofrenia. “A frase-imagem retém a potência da grande parataxe e se opõe o que é perdido na esquizofrenia ou no consenso” (p. 57). A virtude então de uma montagem justa, de uma conexão justa entre imagens é a de uma *sintaxe paratáctica* – “a montagem como uma medida do sem medida, ou disciplina do caos” (p. 58). Na escritura valorizada aqui por Rancière há uma potência, uma vez que é o isolamento das imagens e palavras que as autoriza à múltiplas conexões – a potência da parataxe é manter a virtualidade dos objetos isolados. Ou, como diz Rancière, a potência do cinema não é de encadear homogêneos, “É a do heterogêneo, o choque imediato entre três

a solidões: a solidão do plano, a da foto e a das palavras que falam de qualquer outra coisa em um contexto diferente. É o choque dos heterogêneos dá a medida comum” (Idem, p. 65).

Dentro desta perspectiva da montagem como colagem, Godard potencializa o plano como um fragmento e busca um “distanciamento justo” entre os elementos justapostos. Em *Hélas pour Moi* (*Infelizmente para mim*, 1993), por exemplo, segundo Faucon (2009), Godard promove uma “automatização dos planos” e, diante da impossibilidade de filmar todo o roteiro previsto, ele se lança em apenas nove das 12 sequências iniciais. No caso da fotografia do filme, a proposta foi quebrar toda e qualquer continuidade luminosa e cada plano subsequente ganha uma nova iluminação, causando no espectador, a princípio, um certo desconforto visual, mas, em seguida, provocando um sentimento de amnésia que faz apagar da memória a imagem anterior. A mesma sensação é compartilhado ao nível sonoro, promovendo a cada ruptura, um estranhamento seguido de um esquecimento. “A imagem tal como pensa Godard na montagem de *Hélas pour moi* é assim da ordem do imprevisível, do inesperado, do apagamento incessante” (FAUCON, 2009, p. 25).

Pedagogias da montagem

Façamos aqui o último movimento desse artigo, de maneira ainda frágil, tracejando características de uma pedagogia do cinema, em que a montagem, como acabamos de narrar, aparece como paradigma. Nesta pedagogia, podemos falar de uma dupla horizontalidade que se expressa na materialidade dos filmes: 1) Uma horizontalidade nas relações entre sujeitos – cineasta espectador; 2) Uma horizontalidade nas relações entre imagens, discursos, saberes.

No primeiro caso, poderíamos falar de uma pedagogia que parte de um princípio de igualdade, em que o lugar do mestre não garante a emancipação ou o aprendizado do outro. O espectador, nesse caso, não pode esperar do mestre respostas prontas para o que fazer ou como fazer, seja em relação à transformação da sociedade no comunismo de Vertov, seja em relação ao engajamento contra o fascismo na obra de Godard. Se seguirmos o trabalho de Rancière com Jacotot, podemos aproximar essa pedagogia do princípio do educador do século XIX, dizendo que é possível ensinar o que não se sabe e positivar um princípio necessário de ignorância, para que a pedagogia se faça no presente do esforço do saber e do pensar operado por múltiplos sujeitos, o mestre e o estudante. Antes de qualquer aprendizado, sobre qualquer tema, o princípio de igualdade deve se sobrepor e essa igualdade só é viável

se a ignorância e o desejo do saber couber à todas as partes. Tanto espectadores como cineastas ignoram a distância que os separa.

No segundo caso, a horizontalidade acontece entre elementos internos às obras, através da colocação da multiplicidade em ação. Ou seja, na montagem que aproxima, tenciona, contrapõe elementos de múltiplas naturezas, espaços e tempos, um duplo movimento se faz, por um lado constroem-se linhas de continuidades, discursos, retóricas, signos, por outro se impossibilita que essas linhas de continuidade garantam um lugar verídico ao mestre. Uma lógica dos múltiplos que opera justamente na construção de uma pedagogia que não abandona a necessidade de uma produção de saber compartilhada, garantida pela descontinuidade entre imagens, discursos e saberes que estão nos filmes.

Referências

- AUMONT, J. *Montage Eisenstein*. Paris: Images Modernes, 2005.
- BAZIN, A. *O que é o cinema?* São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BERGALA, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. *A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Cinéma/Image-mouvement*. Aula 19.01.1982 – Disponível em http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/rubrique.php3?id_rubrique=8. Acesso em: 2. dez. 2016.
- DANEY, S. *A rampa*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- _____. *La recrudescence des vols des sacs à mains: cinéma, télévision et information*. Paris: Aléas, 1991.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Passés cités par JLG : l'œil de l'histoire #5*. Paris: Éditions de Minuit, 2014.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação*. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- EISENSTEIN, S. *A forma do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- _____. *O sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FAUCON, T. *Penser et expérimenter le montage*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

_____. *Théorie du montage: énergies, forces et fluides*. Paris: Armand Colin, 2013.

FRESQUET, A. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODARD, J.-L. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Tome 2: 1984-1998. ed. Alain Bergala. Paris: Cahiers du Cinéma, 1998.

_____. “Montage mon beau souci”. *Cahiers du Cinéma*. Paris, n. 65, 1956.

LEANDRO, A. “Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem”. *Comunicação & Educação*, v. 7, n. 21, 2007.

LEWIS, T. E. *The aesthetics of education: theather, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York: Bloomsbury, 2012.

METZ, C. “Image e pedagogie”. *Communications*, n. 1, v. 15, p. 162-168, 1970.

RANCIÈRE, J. *Aiesthésis: scène du régime esthétique de l'art*. Paris: Galilée, 2011.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Le destin des images*. Paris: La Fabrique, 2003.

ROPARS-WUILLEMIE, M. *Le temps d'une pensée: du montage à l'esthétique plurielle*. Presses Universitaires Vincennes, 2009.

SALLES GOMES, P. *Encontros* (Adilson Mendes org.) Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2014.

SIMONDON, G. “Réflexions préalables à une refonte de l’enseignement”. In. *Sur la Technique, 1953-1983*. Paris: PUF, 2014.

VERTOV, D. *Extracto do Abc dos Kinoks* (1929). In: XAVIER, I. (org.) *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p. 263-266.

WHITEHEAD, A. *Aims of education*. Simon and Schuster, 1967.