

UMA EXPERIÊNCIA FÍLMICA NA ESCOLA

Mariana Pereira dos Reis; Leda Maria Codeço Barone

RESUMO – O presente trabalho foi elaborado a partir da dissertação “O garoto”, de Charlie Chaplin: desvendando o apelo de uma obra de arte em sala de aula, de 2014, realizada no curso de Pós-graduação em Psicologia Educacional, do Centro Universitário FIEO, Osasco/SP, e teve por objetivo apresentar e discutir os apelos emocionais e psíquicos da experiência com o referido filme, projetado a alunos do 2º ano de uma escola pública em São Paulo, bem como contribuir para as reflexões sobre a presença da arte, especialmente o cinema, em sala de aula, visto como instrumento humanizador e/ou terapêutico, de natureza estética, capaz de mobilizar na criança sua capacidade narrativa e a expressão de aspectos projetivos. Pode-se observar o imenso valor da experiência fílmica na escola, pois a mesma permitiu maior elaboração psíquica dos alunos, além de mobilizar muitos saberes existenciais.

UNITERMOS: Cinema como assunto. Educação. Humanização. Educação estética.

Mariana Pereira dos Reis – Psicopedagoga, Mestre em Psicologia Educacional pela UNIFIEO, possui graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos, São Paulo, SP, Brasil.

Leda Maria Codeço Barone – Psicanalista pela Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP); Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Educacional – Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência

Leda Maria Codeço Barone

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional – Centro Universitário FIEO

Av. Franz Voegelli, 300 – Vila Yara – Osasco, São Paulo, Brasil – CEP: 06020-190.

E-mail: ledabarone@uol.com.br

INTRODUÇÃO

É comum alguns educadores chamarem de educativo apenas alguns tipos de filmes cuja temática tenha relação direta com os conteúdos formais desenvolvidos em sala de aula, considerando importante que tenham intenções didáticas bem definidas que possam ser aferidas por meio de avaliações quantitativas. Acreditamos que essa visão pode ser reducionista, pois o cinema pode gerar uma reflexão mais abrangente sobre o mundo e as questões humanas, sendo de uma urgente utilidade educacional.

Desse modo, na pesquisa realizada, buscamos aproximar os alunos de uma das modalidades de expressão artística, no caso o cinema, sensibilizando-os (e seduzindo-os) para uma experiência estética com objetivos não didáticos ou formais, mas nem por isso avessa ao universo escolar. Ao contrário, uma experiência intimamente ligada ao conhecer: conhecer a realidade, o outro e a si mesmo. Destacamos que o processo de conhecer não se limita ao aspecto racional, intelectual, mas passa por um estágio de apreensão da realidade por meio dos sentidos e das emoções e o cinema pode facilitar tal processo.

Portanto, o objetivo desse estudo foi ampliar a discussão sobre a utilização da arte na escola, especialmente o cinema, pois acreditamos em seu protagonismo na educação, visto seu caráter humanizador e/ou terapêutico, embora, historicamente, o trabalho com artes tenha sido mais comumente relacionado ao seu caráter instrumental, complementar ou facilitador de outras aprendizagens, uma vez que, para o ideário moderno, apenas atividades tidas como racionais contribuiriam para o desenvolvimento dos seres humanos e sua formação para o trabalho. Felizmente, essa visão já foi em grande parte superada, mas carregamos sua herança arraigada em nossas práticas escolares, pois temos dificuldades em considerar o ser humano nos múltiplos aspectos que o compõe: corpo e mente, razão e emoção.

Escolhemos o filme "O Garoto" (1921), de Charlie Chaplin, para dialogar com os alunos. Ele fala sobre a delicadeza da trajetória de uma

relação afetiva nascida do abandono de um recém-nascido e seu encontro com um vagabundo que o cria de maneira precária, porém amorosa, mesclando a comédia sentimental, a sátira social e os aspectos sombrios da natureza humana.

Enfim, pretendemos estudar as reações de um grupo de crianças, em ambiente escolar, diante da projeção do filme "O garoto", de Charlie Chaplin, contribuindo para as reflexões sobre a presença da arte, vista como instrumento humanizador e/ou terapêutico, em sala de aula, e verificando se a experiência posta mobiliza na criança sua capacidade narrativa e a expressão de aspectos projetivos.

A importância da arte na vida e na escola

Conforme o senso comum, a arte nos remete a objetos consagrados pelo tempo, encontrados em museus, galerias, bibliotecas ou teatros, provocando sentimentos diversos e dentre eles o sentimento do belo. Entretanto, esse sentimento é muito difícil de precisar, pois, de acordo com Bosi¹, um dos aspectos importantes da obra de arte é seu efeito psicológico, ou seja, como a obra é percebida, sentida e apreciada pelo receptor.

Ainda segundo Bosi¹:

"A arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos."

Podemos destacar várias funções da arte na vida do ser humano, sendo ela capaz de estimular sentidos, sensibilidades, criatividade, cognição, inserção social, expressão comunicativa, conceitos estéticos, senso crítico, manifestações de sentimentos e anseios individuais e coletivos, tornando a vida mais rica e humanizada. Mas o que seria este caráter humanizador da arte? Cândido² nos ajuda:

“Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Podemos dizer, ainda, que as manifestações artísticas, de maneira geral, educam o sentimento e organizam o caos presente no interior dos homens, podendo causar um efeito terapêutico, pois como confirma Cândido², ao falar do texto literário, este atua em grande parte no inconsciente e no subconsciente e reside aí sua importância em busca do equilíbrio psíquico dos seres humanos.

Hoje, sabemos que toda forma de arte integra o patrimônio da humanidade e constitui-se um direito inalienável de todas as pessoas e, portanto, deve ser disseminada nas escolas ou em qualquer instituição que queira promover a formação integral dos indivíduos.

Nesse sentido, como proposta inovadora, os Parâmetros Curriculares Nacionais³, de 1996, dão à área de arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, **cinema** (negrito nosso), fotografia e as novas tecnologias; (2) Música; (3) Teatro; (4) Dança. E como orientação geral, acrescentam três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

Ora, o cinema, concebido como legítima manifestação da expressão artística e compoendo o patrimônio cultural da humanidade, também pode e deve ser usufruído na escola. Por permitir uma experiência cultural ampla que abrange, além das dimensões social e cognitiva, também as dimensões psicológica e estética, a mediação educativa em projetos com o cinema deve ter clareza dos seus objetivos e estratégias, devendo o educador agir com discernimento na hora de escolher o filme a ser trabalhado com os alunos,

pois sua ação educativa diferenciará a experiência do cinema dentro e fora da escola.

Neste trabalho, interessou-nos investigar as dimensões psicológica e estética que o cinema oferece, uma vez que este possibilita ao espectador uma sensação de sonhar acordado, organizando imagens em seu inconsciente e se tornando uma espécie de catalisador de projeções e emoções. Além disso, por permitir a reflexão e o aprimoramento de valores, conceitos e sentimentos humanos, pode contribuir para um processo de humanização, ajudando as pessoas na construção de suas identidades, bem como na ampliação de suas visões de mundo.

Cinema, Educação e Psicanálise: algumas relações possíveis

Segundo Rivera⁴, cinema e psicanálise são rigorosamente contemporâneos. Enquanto Freud publicava com Breuer os “Estudos sobre a Histeria”, em 1895, os irmãos Lumière faziam as primeiras apresentações públicas de seu cinematógrafo. No entanto, alguns embates foram travados, como quando da elaboração do filme *Segredos de uma alma* (1926), o que levou Freud a afirmar que a linguagem cinematográfica jamais conseguiria representar conceitos tão abstratos como os da Psicanálise. Freud, definitivamente, não se interessava pelo cinema e jamais escreveu sobre ele.

Entretanto, como se sabe, Freud sempre deu importância aos sonhos, pois funcionariam como janelas de acesso ao inconsciente. Os sonhos detêm significados e são passíveis de interpretação simbólica, aproximando-se, portanto, da linguagem das artes em geral. Ora, tanto os sonhos como os filmes expressam imagens que falam das emoções humanas, que comunicam algo sobre as pessoas. Ambos apresentam, figurativamente, pensamentos ou ideias abstratas, que são interpretados pelas associações do sonhador ou do artista.

Em “Escritores Criativos e Devaneio”, de 1908, pequena obra de Freud⁵, há uma reflexão sobre a continuidade entre o brincar da criança e a criação artística. Assim, o texto literário, ou

no caso da pesquisa realizada, a experiência cinematográfica, seria um devaneio de seu autor que, por sua vez, desencadearia outros devaneios nos leitores ou espectadores. Ambos realizariam, simbolicamente, desejos reprimidos, tal qual a criança faz por meio do jogo, manipulando a realidade e criando uma outra cena onde tudo pode acontecer. Dessa maneira, o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca, criando um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, investindo grande quantidade de energia e emoção, mas mantendo uma separação nítida entre fantasia e realidade. Isso traz consequências para a técnica do artista, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de faz de conta, e muita coisa penosa e dolorosa, pode tornar fonte de prazer para os leitores/espectadores.

Complementando essa visão, Freud⁶ nos ensina que a arte ocasiona uma reconciliação entre o princípio do prazer e o princípio da realidade, pois:

“Um artista é originalmente um homem que se afasta da realidade, porque não pode concordar com a renúncia à satisfação instintual que ela a princípio exige, e que concede a seus desejos eróticos e ambiciosos completa liberdade na vida de fantasia. Todavia, encontra o caminho de volta deste mundo de fantasia para a realidade, fazendo uso de dons especiais que transformam suas fantasias em verdades de um novo tipo, que são valorizadas pelos homens como reflexos preciosos da realidade”.

Desse modo, o escritor, ou o artista de modo geral, suaviza o caráter de seus devaneios egoístas por meio de disfarces e nos seduz com o prazer estético que nos oferece na representação de suas fantasias mais profundas. O brincar e a criação artística, portanto, vão à mesma direção, aquela da simbolização da experiência vivida recalcada ou clivada, visando à transformação de uma matéria prima psíquica em representação. E esta representação acaba por causar efeitos

psíquicos no espectador ou apreciador de uma obra de arte. Isto porque, segundo Freud⁶, “outros homens sentem a mesma insatisfação, que resulta da substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade; é em si uma parte da realidade”.

Em “O mal-estar na civilização”, de 1930, Freud⁷ apontou três profissões impossíveis, ampliando a reflexão sobre o papel do professor. São elas: educar, governar e psicanalisar. E tal impossibilidade decorre da inviabilidade de se cumprir com um ideal que, no caso da educação, se organiza em torno de uma carência, pois não há como o educador determinar, *a priori*, o que será aprendido, pois tudo dependerá de como o educando fará a apropriação do que foi transmitido. Além disso, a educação exerce seu poder por meio da palavra dirigida à consciência, buscando convencimento e submissão do ouvinte a ela. No entanto, pela realidade do inconsciente, a palavra escapa ao falante, que a submete ao seu próprio desejo inconsciente. Por isso, Freud acreditava que um objetivo pedagógico jamais seria integralmente alcançado.

Em outras palavras, nos ensina Kupfer⁸, Freud não acreditava em uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois em sua visão o inconsciente introduz, em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisto. Desse modo, o educador não teria controle sobre os efeitos que produz em seus alunos, não devendo dar tanto valor aos conteúdos e sim à relação que estabelece com os alunos, que pode ou não favorecer a aprendizagem. Portanto, Freud situou o eixo da educação na transferência.

Em que pese tal transferência e a impossibilidade do professor saber qual o desejo inconsciente mobilizou o aluno a colocá-lo em uma posição especial, a psicanálise pode transmitir ao educador, segundo Kupfer⁸, “uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa”, como renúncia ao poder oferecido pelo lugar de professor.

Em outras palavras, o educador não deve procurar alimentar seu próprio narcisismo ao tentar realizar seu ideal por meio do aluno que

deve educar. Ao contrário, deve tentar interferir no apetite intelectual (desejo de aprender) de seus alunos, seduzindo-os para a aprendizagem. Isso não significa dizer que o professor não pode ter prazer no que faz. Ao contrário, a paixão por formar, por manipular ideias, criar, superar limites, tudo isso contribui para a eficiência da prática pedagógica.

Segundo Bacha⁹, seguindo a tradição entre os antigos, "educação é alimentação" e, como na sedução originária, alimentar é acrescentar algo no outro ("seduzir"). Portanto, na realidade simbólica, os conhecimentos ocupam o lugar dos alimentos. E cada professor tempera o alimento da melhor maneira possível, aguçando nos aprendizes o desejo e a fome, embora cada um responda de maneira diferente ao banquete que lhe é apresentado. Esta seria a face estética da sedução, capaz de provocar no outro o despertar para novas sensações e a descoberta de dimensões da própria existência que sequer acreditava ser capaz de vivenciar.

Ora, ao introduzirmos a arte em sala de aula, especialmente o cinema, temos em mãos um poderoso instrumento a serviço da sedução, em sua face estética, podendo o filme promover nos alunos "o apetite por novos alimentos", através do fascínio e do prazer que ele provoca, bem como por seu caráter humanizador e/ou terapêutico, já mencionado anteriormente.

MÉTODO

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário FIEO – Osasco/SP, o qual foi aprovado com o nº CAAE 18213513.0.0000.5435, em 31/03/2014. Todos os representantes legais dos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua participação, que contém de maneira clara o objetivo da pesquisa, procedimentos, riscos, desconfortos e benefícios.

Participou da pesquisa um grupo de alunos em processo de alfabetização, sendo 17 crianças, de um universo de 21, entre sete e oito anos de

idade, 12 meninos e cinco meninas, do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

A clientela dessa escola caracteriza-se pela presença de crianças oriundas da nova classe média C, detentoras de bens de consumo antes inacessíveis, como computadores e jogos eletrônicos, mas com pais geralmente pouco letrados; crianças moradoras de comunidades ou favelas, localizadas nas proximidades da escola ou longe dela - a escola situa-se próxima ao metrô e é considerada uma escola de passagem para muitas famílias; e crianças atendidas por abrigos municipais, normalmente retiradas de suas famílias por sofrerem algum tipo de violência ou por viverem em condições de extrema pobreza.

Foi utilizado, para coleta de dados, o filme *O Garoto*, de Charlie Chaplin, de 1921, com duração aproximada de 70 minutos, na sala de vídeo da escola, além de papel, lápis e borracha para as crianças desenharem e escreverem.

No dia previamente combinado, as crianças foram submetidas à projeção do referido filme que, por motivos da dinâmica escolar, ocorreu em duas etapas: cerca de 10 minutos antes do recreio e o restante logo após o término do recreio. Antes, porém, em sala de aula, conversamos com eles sobre as características específicas do filme, ou seja, ser um filme antigo, sem cor e mudo e apresentei uma foto do personagem Carlito para verificar se eles já o conheciam. Alguns disseram que sim, inclusive por haver um desenho animado inspirado nos filmes, mas a maioria não conhecia. Logo em seguida, pedimos que me descrevessem o personagem a partir da foto e registrassem no caderno. Finda a projeção, ainda na sala de vídeo, as crianças foram convidadas a falar sobre o que mais gostaram do filme e tudo foi anotado.

Na sequência, de volta à sala de aula, foi pedido que cada criança fizesse um desenho sobre o que mais gostou do filme e, ao apresentarem o desenho, dissessem o que haviam feito e por quê. Tudo foi anotado. Em seguida, explicamos que continuaríamos a falar sobre o filme em outro dia, pois a aula já estava terminando.

Por fim, em outra data próxima, retomamos a conversa sobre o filme e solicitamos que os alunos escrevessem o que acharam do filme, que parte mais gostaram e o que sentiram ao ver o filme. Alguns alunos escreveram sozinhos, outros com ajuda da professora/pesquisadora.

Analizamos os resultados observados a partir de uma interpretação qualitativa, sob a ótica da psicanálise e autores que fundamentam esta pesquisa, considerando os temas favoritos mencionados pelas crianças, por meio de seus desenhos, falas e escritas e o conceito de humanização, proposto por Cândido², já apontado neste trabalho. Para tanto, elegemos três categorias de análise *a priori*, a partir de elementos encontrados no referido conceito de humanização, que serviram como inspiração para os seguintes eixos de discussão. São elas:

1. Percepção da complexidade do mundo e dos seres, ou seja, a capacidade de uma visão ampliada em relação às ambivalências e contradições do mundo e das pessoas e a impossibilidade de julgamentos meramente maniqueístas;
2. Afinamento de emoções e sentimentos, incluindo a capacidade de nomeação e de elaboração psíquica; e
3. Cultivo do humor, como forma privilegiada de lidarmos com os sofrimentos e com a certeza de nossa própria finitude.

Enfim, essas três categorias buscaram abarcar diferentes aspectos que pudessem revelar indícios, nas expressões dos alunos, que sinalizassem o caráter humanizador e terapêutico da experiência proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para interpretação dos dados coletados, desenhos, explicações sobre os desenhos, falas espontâneas durante o filme, falas provocadas depois do filme, textos solicitados, expressões corporais e comportamentos, tudo foi analisado, conjuntamente, como reações das crianças sobre o que mais gostaram e o que sentiram ao ver o filme.

Isto posto, apresentamos e discutimos os resultados obtidos em duas etapas: na primeira, levantamos os temas mais marcantes para os alunos, a partir de seus desenhos, falas e escritas, buscando nos aproximar dos conteúdos psíquicos mobilizados, interpretando-os. Em seguida, discutimos os resultados obtidos a partir de três categorias de análise adaptadas do conceito de humanização proposto por Cândido que julgamos pertinentes para a verificação do caráter humanizador e/ou terapêutico da experiência proposta.

1ª Etapa: Temas marcantes do filme

1. Abandono e encontro do bebê

Uma artista, mãe solteira, na década de 1920, resolve abandonar seu bebê, deixando-o em um carro onde uma família rica poderia encontrá-lo e amá-lo. Todavia, por obra do destino, o carro é roubado e o bebê levado junto. Ao perceberem tal infortúnio, os ladrões abandonam a criança em um beco, justamente onde nossa personagem principal vive. Carlito, então, ao descobrir a presença do bebê, tenta se livrar dele fugindo, inclusive, de um policial que toma conta da área e de uma mãe furiosa, a quem Carlito julga ser a mãe do bebê. Não encontrando outra saída, resolve ficar com o bebê, tendo seu bom coração sido tocado profundamente, a ponto de levá-lo para casa e, mesmo em precárias condições, começado a cuidar dele, nunca lhe faltando carinho e dedicação.

Destacamos que as crianças choraram e se emocionaram muito vendo o bebê sendo abandonado, especialmente uma aluna que é adotada e outros que lembraram de seus irmãos pequenos. Além disso, em nenhum momento, as crianças acusaram a mãe, embora estivessem preocupadas com o futuro da relação dela com o filho. O fato de a mãe não ter sido julgada negativamente pelas crianças pode ser compreendido a partir do complexo da mãe morta. Nele, há um luto súbito da mãe que desinveste brutalmente seu filho, ferindo seu narcisismo, mas ainda assim o filho é capaz de perdoar, pois precisa dela

para existir, preservando-a e protegendo-a. E os alunos, ancorados por essa necessidade, se projetaram, protegendo a mãe que abandonara seu filho. Segundo Green¹⁰:

"(...) por trás do luto branco da mãe, vislumbra-se a louca paixão de que ela é e continua sendo objeto, que faz de seu luto uma experiência impossível. Toda a estrutura do sujeito visa uma fantasia fundamental: nutrir a mãe morta, para mantê-la num perpétuo embalsamento".

2. *Briga de rua*

O filme prossegue e as crianças continuam atentas e falantes. Outra cena é destacada pelos alunos, especialmente os meninos: o garoto se envolve em uma briga com outro menino, que é defendido por seu irmão mais velho. Então, Carlito entra em cena e defende seu "filho", não sem antes provocar muitas risadas...

Gostaríamos ainda de destacar o senso de justiça das crianças, pois se identificaram com o garoto que teve seu brinquedo injustamente subtraído por outra criança e o humor que envolve a cena, pois não podemos esquecer essa característica que envolve o personagem Carlito que, desde os seus trajes até seu jeito de andar, tudo provoca riso, mesmo nas cenas mais comoventes. E eis a importância do humor, segundo Slavutzky¹¹:

"O humor goza das nossas dificuldades e, ao fazer isso, diminui os nossos problemas, mesmo que seja um alívio temporário, faz bem para a vida. Porque viver seus problemas com bom humor é viver melhor, pois transforma o narcisismo e diminui o sofrimento".

3. *Golpe do vidraceiro*

"Após salvar o garoto de uma encrenca, Chaplin e o Garoto irão se tornar inseparáveis amigos, logo se metendo em diversas confusões, assim como, enquanto um atira pedras em janelas e o outro se faz perito em restauração de janelas, enganando muita gente." (Sinopse retirada da contracapa do DVD)

A cena é muito engraçada e provocativa, pois o pai pede para o filho jogar pedrinhas nas janelas das casas para que ele pudesse aparecer e oferecer o serviço de troca do vidro quebrado. De imediato, as crianças descobrem o golpe e apontam seus julgamentos ao serem questionados sobre o que acharam do filme, refletindo sobre a complexidade da situação paradoxal que se apresenta: sobreviver ou ser honesto?

4. *Homens do orfanato*

O filme continua e o momento é crítico. Depois de o menino ficar doente e o médico observar as condições precárias em que eles viviam, Carlito corre o risco de perder seu garoto. E, mais uma vez, as crianças se emocionam.

Interessante notar que a tristeza da cena capturou os alunos através do medo de perder entes queridos, assim como ocorreu com o público de Chaplin durante a Primeira Guerra Mundial, quando muitas famílias foram destruídas pelas atrocidades da guerra. O desfecho da história, bem como a comicidade da cena, podem ter contribuído, em ambos os casos, para um alívio de suas dores emocionais.

5. *Na casa da mãe*

Finalmente, a mãe arrependida retoma a relação com seu filho e o garoto vai morar com ela. As crianças se encantam com a relação reatada, se identificando com a "relação primordial" e a impossibilidade, na visão das crianças, da perda do seio materno. Também se encantam com a possibilidade de o Carlito continuar fazendo parte da vida da criança que criou como um verdadeiro filho.

Aqui, destacamos a importância dada à família, seja com vínculos consanguíneos ou não e a clareza da necessidade da afetividade e amorosidade entre pais e filhos.

E o final feliz deu muito alívio às crianças que puderam conhecer uma história cômica e comovente ao mesmo tempo, que muito lhes chamou a atenção, e puderam refletir sobre a realidade dos personagens, associando-a aos seus próprios conteúdos psíquicos.

2ª Etapa: Categorias de Análise

1. Percepção da complexidade do mundo e dos seres

Em várias situações observadas no filme, foi necessária uma reflexão sobre a complexidade da vida, das leis e regras sociais, bem como da ambivalência das atitudes humanas e, na visão das crianças, o amor de Carlito justificava sua presença na vida do garoto, mesmo não tendo condições para criá-lo. A mãe, por sua vez, não era má, pois tinha motivos para fazer o que fez. Carlito também não era essencialmente desonesto, mas talvez sua situação de extrema pobreza o levasse a praticar golpes. Assim, essa maior adaptação das crianças às complexidades do mundo e das pessoas pode ser esclarecida a partir do que Klein¹² afirma sobre a constituição psíquica:

"No desenvolvimento normal, com a crescente integração do ego, os processos de divisão diminuem e a capacidade aumentada de compreender a realidade externa, e até certa medida de conciliar os impulsos contraditórios da criança, conduzem também a uma síntese maior dos aspectos bons e maus do objeto. Isto significa que as pessoas podem ser amadas apesar de suas limitações e que o mundo não é visto apenas em termos de preto e branco."

Portanto, em muitas manifestações observadas, os alunos pesquisados se mostraram aptos a abrigar dentro de si os aspectos contraditórios das pessoas e do mundo, ampliando suas concepções e fugindo de uma avaliação meramente maniqueísta.

2. Afinamento de emoções e sentimentos

Certamente, nosso intuito não era fazer análise com os alunos e nem avaliá-los individualmente, mas tenho a convicção de que o processo de autoconhecimento, de maneira geral, foi favorecido pela experiência estética proposta, pois ao falarem de si ou sobre o que sentiram, os alunos puderam experimentar a possibi-

lidade de elaborarem melhor suas emoções. Segundo Laplanche & Pontalis¹³, elaboração psíquica é:

"Expressão utilizada por Freud para designar, em diversos contextos, o trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Este trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas".

Desse modo, a experiência posta, através da expressão de sentimentos e emoções, muitas vezes projetivos, contribuiu para aumentar a capacidade de adaptação das crianças à realidade externa, diminuindo possíveis ansiedades e permitindo um desenvolvimento psíquico mais saudável. E a possibilidade de compartilhar o vivido, tendo um outro para escutar, já é em si um fato importante para a psicanálise e que também pode e deve ser observado por professores em contexto escolar, através do acolhimento das falas de seus alunos, em analogia ao que acontece em consultório, em situação de análise. Segundo Meneses¹⁴:

"A prática psicanalítica chega muitas vezes ao resultado de que o analisando muda independentemente das interpretações que lhe forneça o analista. Mas apenas por sua escuta, ou melhor: pela possibilidade que o tratamento psicanalítico propicia de que a sua fala seja acolhida e de que ele próprio tenha a possibilidade de nomear, de transpor em palavras vivências, situações existenciais de alto tônus afetivo, sentimentos e emoções não verbalizados – não simbolizados, portanto – e até então vividos angustiadamente só no nível do corpo. Apenas quando articulado em palavra o vivido pode ser "configurado" por assim dizer, integrado no psiquismo da pessoa, estabelecendo laços associativos e, fundamentalmente, reconhecido."

3. Cultivo do humor

Freud, segundo Kupermann¹⁵, entendia que o senso de humor sinalizava um psiquismo sadio e representava uma forma privilegiada pela qual adultos mantêm a capacidade de brincar, sem serem destruídos pelos imperativos da vida em sociedade. O humor tem sua fonte, portanto, na atividade lúdica da criança e vira brincadeira de adulto, fruto de sua imaginação criadora. Por outro lado, em situações traumatizantes ou violentas, o senso de humor é comprometido e para readquiri-lo é necessário devolver ao sujeito uma razão lúdica que permita um distanciamento do drama, cultivado pela neurose, podendo o sujeito enxergar as razões de seu sofrimento por novos pontos de vista, criando uma nova sensibilidade. Corroborando com essa ideia, em 2008, em uma resenha do livro *Chaplin: A life*, o crítico literário Martin Sieff¹⁶ escreveu:

"Chaplin não foi apenas grande, ele foi gigantesco. Em 1915, estourou em um mundo dilacerado pela guerra, trazendo no dom de sua comédia, risos e alívio, enquanto ele mesmo sofria com a Primeira Guerra Mundial. Nos 25 anos seguintes, com a Grande Depressão e a ascensão de Hitler, permaneceu no ofício. Ele foi maior, em seu tempo, que Al Jolson, Frank Sinatra ou os Beatles foram a suas épocas. É impossível que qualquer indivíduo já tenha dado mais entretenimento, prazer e alívio para tantos serem humanos e quando eles mais precisavam, do que ele deu." (tradução da autora)

Assim, acreditamos que também os alunos puderam usufruir da capacidade criadora de Chaplin e do humor que envolve seu personagem Carlito, aliviando possíveis sofrimentos e ampliando olhares sobre si e sobre a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a experiência do cinema/arte na escola está atrelada a duas dimensões principais: uma dimensão ético-política, pois

democratiza o contato de crianças e jovens com a arte, considerada patrimônio da humanidade, independentemente de sua condição social, e uma dimensão estética ou da sensibilidade, daquilo que toca o sujeito de maneira especial e que o ajuda na construção e reconstrução de si, mas que, na maioria das vezes, não encontra muito espaço na escola.

Importante ressaltar que, na dimensão estética, que no nosso entender abarca também uma dimensão psicológica, a arte não se ensina, se experimenta, se vivencia, para despertar no homem o que há de mais essencial e contundente, alargando sua compreensão de sujeito e de mundo. E, nesse sentido, o professor-sedutor pode ser aquele que propõe, com entusiasmo e discernimento, uma experiência para além do racional, sensibilizando e "alimentando" seus alunos com aprendizagens que vão além do discurso, mas que ajudam a construir o sujeito em suas múltiplas dimensões (cognitiva, social, psicológica...), bem como reconstruí-lo em situações de crise ou desamparo. Além disso, o acolhimento das falas dos alunos durante e pós-vivência é de suma importância, pois contribui para que eles possam verbalizar e nomear sentimentos e emoções, favorecendo os processos de simbolização e elaboração psíquica.

Neste trabalho, pudemos observar o imenso valor da experiência do cinema na escola, pois a mesma mobilizou muitos saberes nas crianças pesquisadas, saberes estes que extrapolam a concepção de conhecimento como conjunto de aprendizagens do aparato cognitivo do aluno, vislumbrando uma dose expressiva de saberes existenciais, configurando-se, portanto, como uma experiência estética, de caráter humanizador, de muita qualidade e importância para o campo educacional.

A partir dos objetivos postos, podemos afirmar que o filme de Chaplin trouxe uma narrativa que apesar de prescindir da expressão oral das personagens, comunicou valores, conceitos, ideologias e códigos culturais, mas mais do que isso, suscitou reflexões sobre sentimentos e emoções relacionados às histórias individuais, ampliando

nos alunos sua capacidade narrativa, bem como de elaboração psíquica, na medida em que foram convidados a falar, desenhar e escrever sobre o filme e suas emoções, e a expressão de aspectos projetivos, uma vez que comunicaram associações de conteúdos psíquicos próprios que, presumidamente, colaboraram para uma melhor compreensão de si e suas relações com o mundo.

Desse modo, acreditamos que a narrativa fílmica promoveu a humanização dos alunos na pluralidade de aspectos em que isso é possível, com suas sutilezas e nuances particulares, seja por possibilitar emocionarem-se pela história, podendo associar conteúdos do filme aos seus próprios conteúdos psíquicos e vivenciais, seja por poderem compreender melhor as ambiva-

lências e complexidades humanas e do mundo em que vivem ou por poderem simplesmente rir, obtendo um importante ganho de prazer e alívio emocional.

Esperamos, portanto, termos contribuído com algumas reflexões sobre a necessidade de expandirmos o entendimento sobre o uso do cinema na escola, abrindo caminho para que mais pesquisas sejam feitas na ótica proposta e para que o assunto possa ser discutido por educadores efetivamente comprometidos com uma educação integral de qualidade. Esclarecemos, ainda, que o filme permite outras explorações, como o aprofundamento da análise das histórias pessoais das crianças e sua relação com o conteúdo fílmico, entretanto este não foi o foco do trabalho.

SUMMARY

A filmic experience at school

Abstract the present work was drawn from the dissertation "the kid", Charlie Chaplin: Unraveling the appeal of a work of art in the classroom, from 2014, held at the postgraduate course in educational psychology, the Centro Universitário FIEO, Osasco/SP, and aimed to present and discuss the emotional and psychic experience appeals with the aforementioned film, designed for students of 2nd year of a public school in São Paulo as well as contributing to the reflections on the presence of art, especially the cinema, in the classroom, seen as humanizing instrument and/or therapeutic, aesthetic in nature, able to mobilize in the child its ability narrative and the expression of projective aspects. You can see the immense value of the filmic experience at school, because it allowed a greater psychic elaboration of students, in addition to mobilizing many existential knowledge.

KEY WORDS: Motion pictures as topic. Education. Humanization. Aesthetic education.

REFERÊNCIAS

1. Bosi A. Reflexões sobre a arte. Porto Alegre: Zouk Editora; 1986.
2. Cândido A. O direito à literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Ouro sobre azul; 2011.
3. Brasil. Ministério da Educação. Lei No. 9394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação; 1996.
4. Rivera T. Cinema, imagem e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar; 2011.
5. Freud S. Escritores criativos e devaneios [1907]. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Trad. Salomão J. Rio de Janeiro: Imago; 1980. p.147-59.
6. Freud S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental [1911]. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Trad. Salomão J. Rio de Janeiro: Imago; 1985.
7. Freud S. O mal-estar na civilização [1930]. In: Obras escolhidas de Sigmund Freud. Trad. Silva IC. Portugal: Relógio D'água; 2008.
8. Kupfer MC. Freud e a Educação: o mestre do impossível. São Paulo: Editora Scipione; 1992.
9. Bacha MN. Psicanálise e Educação: laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
10. Green A. Narcisismo de vida, narcisismo de morte. Trad. Berliner C. São Paulo: Editora Escuta; 1988.
11. Slavutzky A. Humor é coisa séria. Porto Alegre: Arquipélago Editorial; 2014.
12. Klein M. O nosso mundo adulto e suas raízes na infância. In: O sentimento de solidão. Rio de Janeiro: Imago; 1983.
13. Laplanche J, Pontalis J. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
14. Meneses AM. A literatura e a organização da experiência. In: Barone LM et al. org. A psicanálise e a clínica extensa. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2005. p.121-36.
15. Kupermann D. Entrevista. Revista Época, São Paulo, 9/1/2006. p.16-8.
16. Weissman S. "BOOKS: Chaplin lifted weary world's spirits", The Washington Times, 21 de dezembro de 2008. Página visitada em 16/10/2013.

Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional – Centro Universitário FIEO, Osasco, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 12/1/2015
Aprovado: 8/3/2015*

