

ENTRE IMAGENS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO*

Neusa Maria Mendes de Gusmão¹

Resumo: O presente texto discute a questão da imagem cinematográfica e outros tipos de imagens como linguagem que em uso na prática pedagógica potencializa o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo entre educação, memória e imaginação se faz como parte do relato de uma experiência docente particular e possibilita o debate em torno da capacidade de imaginação, da criação, na arte, na educação, na própria vida.

alavras-chave: Educação. Imagem. Aprendizagem. Imaginação.

Abstract: This paper discusses the cinematic image and other images as a language that enhances the learning process into pedagogical practice. In this sense, the dialogue between education, memory and imagination is made as a part of the report of a particular teaching experience and enables a debate about the capacity of imagination and creativity, within art, education and life itself.

Keywords: Education. Image. Learning. Imagination.

O convite para participar de uma mesa redonda juntamente com um cineasta durante seminário realizado em Criciúma (SC) colocou-me diante do desafio de competir com o poder de sedução de um mestre na arte da imagem e da imaginação. Um artífice que tem como prioridade de seu fazer a fantasia, mas, sobretudo, a imaginação ligada à filmografia e à história, campo por excelência da memória. Nesse desafio, lembrei-me de um texto de Milton José de Almeida, em que o autor afirma que: “As imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstroem, à sua maneira, a história dos homens e sociedades.” (ALMEIDA, 1999, p. 9).

Penso que essa seja a questão principal que diz respeito ao uso de imagens na educação e que, no sentido da educação visual, foram imagens do cinema as artífices de minha própria história pessoal e profissional. Retomo aqui parte de minha trajetória e memória com relação à imagem e ao cinema, para com esse mote estabelecer o diálogo sobre educação, memória e imaginação. Parto do princípio que:

O cinema participa, em passado e atualidade da educação misteriosa de nossa memória, nas imagens que habitam nossos locais interiores mais profundos onde o corpo e a psique confrontam-se em reminiscência e recordação (ALMEIDA, 1999, p. 23).

Educação e memória

Não sou cinéfila, mas aprendi a gostar de cinema numa pequena cidade operária do interior do estado de São Paulo,

que na falta de um cinema próprio encontrou na sensibilidade de homens aparentemente rudes, operários da indústria local, o caminho de uma descoberta. Foram esses homens operários e sindicalistas, entre os anos de 1950 e 1960, que me revelaram a magia do cinema de rua, projetado na parede do sindicato em que atuavam politicamente na luta operária desse tempo. O fato que marcou minha vida, minha memória, abriu-me as portas da imaginação para um mundo a um só tempo real e imaginado. A descoberta de dimensões de realidade por meio da ficção, creio, foi responsável, anos depois, pela minha saída da pequena cidade onde nasci para encontrar na universidade outro campo de batalha: o de aprender e o de ensinar. E, principalmente, descobrir aí outra função para as imagens, hoje presentes em meus cursos, palestras, artigos e livros. Aqui, portanto, a função de reminiscência e recordação ao lembrar as imagens que habitam o mais profundo de mim e dizem de meu tempo, passado e presente, no tempo da arte e da imaginação.



Cine Paradiso. Direção: Giuseppe Tornatore. Itália/França, 1988

O cinema de rua, tempos depois, ainda na década de 1960, foi substituído por um pequeno cinema local. Aprendi, então, a burlar minhas aulas no colégio e vestida com o tradicional uniforme azul marinho e branco, de saias pregueadas e meias soquetes das escolas públicas de então, descobri o cinema “de verdade”. Mais uma vez foi um homem simples e operário da fábrica de tecidos, administrador e projetista, além de bilheteiro, que me descortinou o mundo através da filmografia de Akira Kurosawa. As imagens de seus filmes, seus enredos e, sobretudo, a fotografia são ainda *flashes* de maravilhamento em minha memória. Foi nessa pequena tela que tive encontros inesquecíveis com Kurosawa, Chaplin e outros.

O cinema das décadas de 1950 e 1960 foi, com certeza, um dos mestres a iniciar-me na vida. Posso afirmar que vi muitos filmes de *cowboys*, índios e mocinhos, seriados de Roy Rogers e seu cavalo Silver, em um tempo que era preciso ir às *matinéés* de todos os domingos para saber a continuação e o final dos seriados. Foi assim, que “o cinema entrou em minha vida carregado de significações afetivas” (DUARTE, 2002, p. 7), mas não só. Na apresentação do livro que organizei há alguns anos “CINEDEBATE. Cinema, Velhice e Cultura” (GUSMÃO, 2000), citando Teixeira e Lopes (2003), afirmei que:

O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo. (p. 10).

Se esse pequeno preâmbulo conta parte de minha memória e de minha vida, é ele, também, que me encaminha, com frequência, para muito do que pratico como profissional na educação e em meus cursos na academia. Inspirada pela obra desses autores acredito que, para além da fruição estética, da arte,

“[...] o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos de nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade...” (p. 10). Ao lecionar ou me apresentar em debates e discussões busco me reportar a muitas das imagens vistas ao longo da vida, tomando-as como recurso de sensibilização e comprometimento com questões candentes de nosso tempo.

De Imagens, mentiras e verdades

A forma de organização do olhar a partir das imagens cinematográficas traz consigo o fato de que, em minha caminhada pessoal e profissional, o aditivo que me seduziu e penetrou a alma resultou da descoberta da *Antropologia* e dos filmes etnográficos. Neles, a descoberta do valor das imagens no processo de aprendizagem e, desde então, as imagens fílmicas, fotográficas ou desenhadas são uma constante em meu fazer. É como tal que me aproximo e aproximo outros da imagem do cinema e de sua possibilidade como linguagem do processo educativo. Mesmo assim, esse espaço de tanto interesse para pesquisadores e educadores me é inteiramente novo e desconhecido, e se realiza mais por intuição e prazer estético do que efetivamente conhecimento. No entanto, é a fragilidade de meu próprio conhecimento que me conduz à apropriação de imagens fílmicas no interesse de discutir diferentes temáticas – criança/infância; deficiência/imaginário; juventude/velhice –, desde um lugar que é o campo teórico da Antropologia, das Ciências Sociais e Humanas no campo da Educação.

Trabalhar com o cinema em sala de aula sem didatizar ou escolarizar a obra cinematográfica objetiva provocar, estimular o debate em torno de questões que de ficcionais contém em muito

a própria realidade. Como diz Vargas Lhosa, não há como traçar uma linha divisória, clara, objetiva entre a ficção e a realidade. O que há de verdade ou mentira em uma e outra é nosso próprio desafio, ou ainda, como diz Ferreira Gullar (*Jornal da Unicamp*, 7 a 13 maio 2007), “a arte foi inventada porque a vida não basta”. Como homem que somos, a vida não nos basta e intervém aí a capacidade de imaginação e a possibilidade da criação, na arte, na educação, na própria vida. A imaginação é assim, um fenômeno demasiadamente humano, constrói imagens que parecem ser verdades, mas são imagens. Contudo, as imagens constituem um caminho de acesso ao real e, como tal, um caminho para o estudo do que existe, mas nem sempre é visto e percebido por aquilo que é ou representa.

Penso que a imagem fílmica permite penetrar em discussões e debates que sensibilizam meus alunos e revelam potencialidades no uso desse recurso em sala de aula. Apesar das diferenças entre ser e não ser cinéfila, minha razão é em tudo idêntica à de Duarte (2002, p. 11) quando diz: “Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios.”

Ou seja, com os filmes torna-se possível um contexto singular e intenso de aprendizagem. Em meu caso particular começou pelo desafio de uma disciplina sobre “Família e Deficiência Mental” na Faculdade de Educação (Unicamp), ainda na década de 1990 e colocou em questão as formas de representação do “outro”, portador de deficiências várias e, como tal, um não igual. Filmes, tais como “Meu Pé Esquerdo”, “Rain Man”, “Gilbert Grape”, “Marcas do Destino”, entre outros, permitiram polemizar valores, preconceitos, ideologia e representação.



Nessa caminhada, outras disciplinas e muitos anos depois foram conformando novos espaços de debates e estabelecendo um vasto campo de possibilidades em que a imaginação contida na obra de arte – o filme – se faz, também, recurso educativo de primeira grandeza no interior de uma sociedade

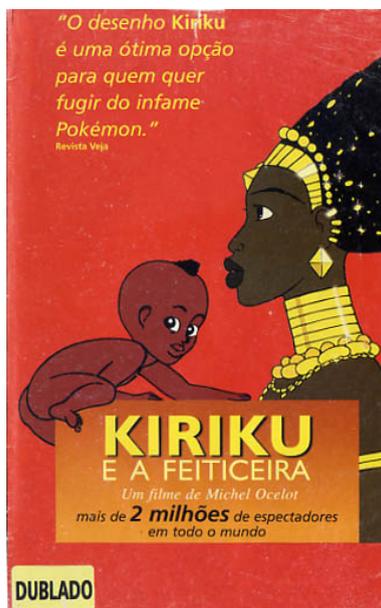
moderna e imagética. Trata-se de outra linguagem a recuperar antigos conteúdos e a despertar novas interações. Assim, a experiência do curso sobre “Velhice e Representação” e de outro curso, “Infância e Velhice”², resultou em dois livros conjuntos com alunos e pesquisadores, mas, sobretudo, possibilitou novos olhares, mais conscientes, mais questionadores.

Recentemente, no propósito de discutir a formação do professor e as exigências da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino – do fundamental ao superior –, uma vez mais, o cinema entrou em cena. De início, convidei a “Família Addams” para trazer a questão do preconceito, em seguida, e sem cerimônia, os convidados foram todos os “diferentes” da escola para superdotados do Professor Xavier em “X Men 2”.



Algum tempo depois, a mitologia africana, na visão de um cineasta francês, Michel Ocelot, compareceu com “Kiriku e a

feiticeira”, possibilitando construir com os alunos um quadro sobre as características do mundo africano e do mundo ocidental.



Com isso foi possível falar de visões de mundo diversas e mentalidades historicamente construídas e o desafio da prática pedagógica que por imposição da lei e sua imediatez desafia o professor e a própria formação daquele que educa. Esta disciplina (1º semestre de 2007) trabalhou ainda: diferentes olhares do Brasil e dos brasileiros sobre a África com “Atlântico Negro: na rota dos orixás”; uma experiência de docência com a questão da diversidade exposta pelo filme americano “Blue eyes. Brown eyes”, de Jane Elliott, uma história verdadeira sobre a imagem e representação do negro, nos Estados Unidos, mas que poderia ser no Brasil, em Portugal ou outro lugar qualquer.



No processo de cruzar a sétima arte com temas acadêmicos e como tal, criar “competências para ver”, busco sempre trazer para leitura e reflexão, não apenas o produto cultural – o filme, em si mesmo –, mas certa disposição valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica, como afirma Bourdieu (*apud* DUARTE, 2002, p. 13). Busco, também, compreender e demonstrar que ver filmes depende de nossas experiências pessoais, do que se encontra ao nosso redor, como também depende do grupo social de que fazemos parte, nossa origem

e nossa vida. Nesse sentido, Duarte, se reportando a Carrière, afirma que os filmes que assistimos e que analisamos fazem parte de modo significativo de nossa formação geral, dizem respeito às formas em que fomos socializados e se encontram respaldados nos padrões culturais, valores, costumes e normas sociais vigentes (DUARTE, 2002, p. 51). O cinema e suas imagens, segundo a autora, têm, assim, infinitas possibilidades de produzir significados.

O que aqui é relatado diz da experiência particular na exploração de algumas dessas possibilidades e, em acordo com o olhar de cada um, com o lugar de onde se fala e do que se encontra dado na vida em sociedade com respeito ao tema escolhido. Tudo no interior de uma disciplina e como parte do processo educativo. A tarefa do professor é construir pontes entre linguagens de natureza diversas, o que só é possível no encontro da imaginação daquele que ensina com a imaginação do outro, seu aluno e que com ele compartilha imagens, crenças, valores, atitudes etc. Expõe-se, assim, um princípio antropológico de inegável valor e matéria-prima da educação em seu amplo sentido: o olhar sobre si mesmo e sobre o outro, como exercício de relativização e conhecimento.

Para Duarte (2002, p. 19),

[...] determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica.

Portanto, segundo Duarte (2002, p. 20), não se pode negar “que cinema é conhecimento” e é, também, aprendizagem. O que as imagens filmicas suscitam no espectador resulta num

processo reflexivo que vai além das imagens, pois envolve o universo social e cultural no qual se vive. Nesse sentido, cinema é conhecimento, é aprendizagem.

Um filme – como produto – “[...] jamais permite um comportamento passivo por parte daqueles que dele se aproximam como espectador ou crítico.” Um filme, como diz Rodrigues (*apud* TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 29), é um convite a um diálogo e à produção de outro discurso sobre o discurso cinematográfico, mas é e será sempre um discurso aberto a múltiplas possibilidades significativas e interpretativas. Nesse sentido, ver filmes implica, também, numa interação com o que eles mostram, com suas imagens, seus diálogos e com a interpretação possível, que construímos enquanto espectador. Trata-se, portanto, de uma prática social que pode ser, também, uma prática pedagógica e educacional.

De imagens outras e um mesmo caminho

Na minha trajetória de pesquisadora e docente universitária, se a filmografia se fez presente em aulas e cursos, outras imagens já me seduziam no trabalho de pesquisa. Em diversos momentos, a *imagem fotográfica* e a *iconografia* se apresentaram como recursos para acessar o imaginário, principalmente de crianças. São crianças negras, brancas e mestiças, do meio rural e urbano que se mostram e dizem de si e de suas vidas através, principalmente, de desenhos e textos escritos, estes também criadores de imagem. Trata-se de imaginário e não imaginação, embora essa também esteja presente.

Em minhas pesquisas tenho trabalhado com os “quotidianos marginais desvendados pelas crianças”, em suas narrativas, em seus textos culturais expressos por diferentes formas e meios, por

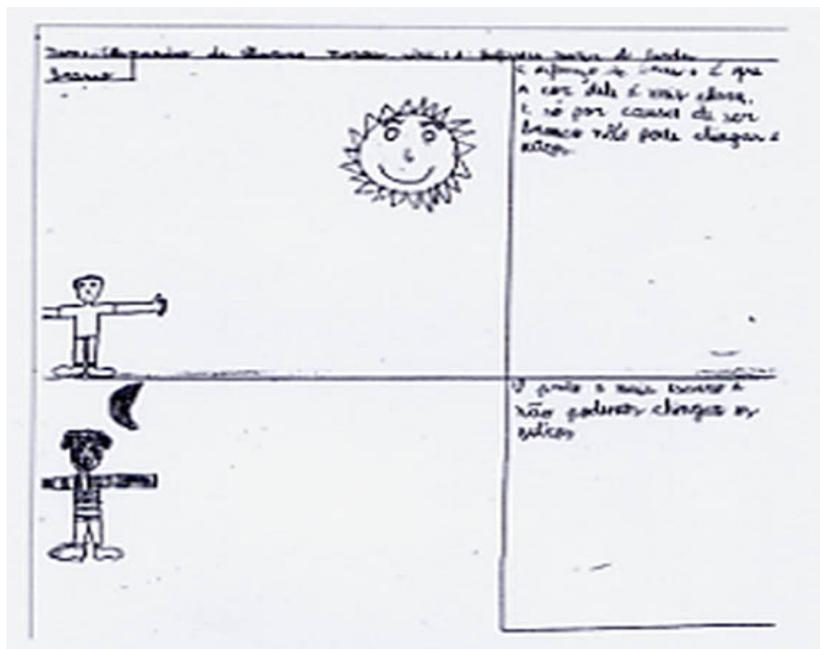
diferentes linguagens: da fala ao corpo, da ação à representação, da escrita à oralidade, dos gestos aos grafismos, à dança e demais formas possíveis de expressão, arte e comunicação, que constituem um complexo jogo de imagens. Trata-se das muitas linguagens do social que revelam a existência de espaços de cultura e alteridade, produtos vitais do mundo concreto, do imaginário e da imaginação.

A diversidade cultural presente nisto que chamo de *textos culturais da infância* é uma significativa expressão de como se constrói a alteridade posto que outras imaginações, outras subjetividades conduzem o olhar sobre a infância a compreender-lhes os interditos. Nesses textos, o real se representa como parte do imaginário daqueles que vive sua infância num contexto social, marcado pela alteridade e poder. O imaginário diz respeito, portanto, a parte cativa de nossa imaginação. Cativa pelos valores dominantes, pelo poder das mídias, dos meios de comunicação e aprisionadas num modelo de sujeito humano que se espera, todos e cada um venham ser.

Para além dos elementos presentes na cena empírica do cotidiano, nessas imagens visuais e textuais sempre busquei o inusitado que incita a transgressão criadora que envolve a imaginação. A imaginação permite dimensionar as marcas, os ritmos das práticas culturais num processo ambíguo de afirmação e negação, de denúncia e consciência a que denomino “Jogo de Imagens”.

Nesse jogo, as imagens revelam a experiência cotidiana, unida aos valores do social cujos significados, numa forma de linguagem visual compartilhada, falam da vida em sociedade, do modo como os indivíduos são classificados e de como podem ou devem relacionar-se entre si, com a natureza e com o cosmo (VIDAL, 1992, p. 284). Dois exemplos⁴ evidenciam como culturas diversas, privilegiam conceitos e representações, também diversas.

Num primeiro caso os conceitos e representações ligam-se:
 - às relações entre indivíduos e grupos em sociedade.

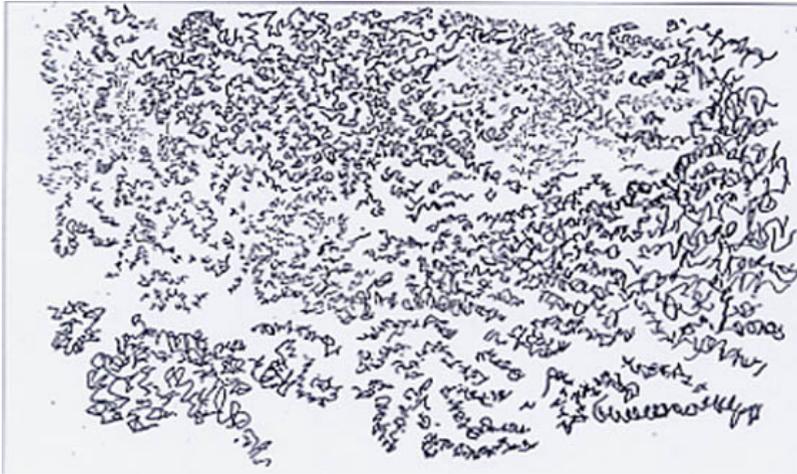


Desenho de criança negra

O texto escrito à direita, no alto, toma a diferença como tema dizendo: “A diferença do branco é que a cor dele é mais clara. E só por causa de ser branco ele não pode chingar os outros.” O texto aponta qualidades diversas para negros e brancos, dizendo do comportamento esperado e sugerindo o que de fato acontece: o branco xinga o negro. O segundo texto reforça o próprio desenho identificando a condição negra do autor ao dizer: “o preto é mais escuro e não podemos [sic] chingar os outros” - (quem não pode? - nós negros).

Num segundo caso, os conceitos e as representações:

- **representam entidades sobrenaturais e conceitos cosmológicos mais amplos.**



Desenho de criança indígena

O autor do desenho, uma criança Yanomani, afirma que desenhou a vida de seus dedos, a força vital emitida pelos seus dedos. O que diz é claro: trata-se da visão de mundo Yanomani⁴ representada graficamente. O desenho fala por si mesmo, da interioridade que habita o indivíduo e a coletividade de que ele faz parte e que transcende sua exterioridade. O desenho dessa criança indígena diz de sua condição integral de *SER*, enquanto membro de um grupo e de uma cultura singular.

Assim, a fala, a escrita e os grafismos da infância somam-se e ampliam as possibilidades de compreensão expostas por essas linguagens reveladoras de como os diversos grupos se veem e compreendem o como são vistos por aqueles que com eles partilham a vida.

Os detalhes contidos nas imagens desenhadas constituem, para mim, um caminho de revelação sobre a concepção de rural e de urbano, do que é ser negro e pobre, ser pobre e morar na rua e outras tantas situações que investiguei e investigo. São situações que, por exemplo, permitem à criança identificar o lugar onde está e ao qual pertence. Ao mesmo tempo, permitem ao investigador acessar, por meio desses recursos, uma informação que as formas tradicionais de fazer pesquisa como a entrevista pouco permitem, posto que seja esta um instrumento criado pelo adulto e para adultos, sem condições de penetrar na mente infantil. Sem dúvida, a utilização desses recursos no contexto da infância também não se faz de modo tranquilo. Há muitos limites e problemas em análises desse tipo, já que desenhos infantis sempre foram vistos como “rabiscos” sem sentido ou foram utilizados no campo da psicologia infantil, voltados para interpretações de outra natureza que não a sociológica e que, desde a década de 1980, tenho enfrentado. Hoje, as Profas. Dras. Maria Isabel Leite, Marcia Gobbi, entre outros pesquisadores, pelo domínio do campo artístico e em diálogo com o campo científico, avançam de modo significativo nesse debate que, muito antes delas, apenas deu início à minha caminhada. Quero, contudo, pontuar alguns aspectos que considero essenciais nesse desafio sociológico da interpretação das imagens.

Antes de qualquer coisa, os desenhos como imagens constituem a legitimação e a memória que reflete as condições sociais. Reflete, também, a consciência social que prevalece mesmo de modo indireto e que se expressa por meio de conteúdos manifestos ou latentes, cuja interpretação supõe o conhecimento exaustivo da realidade concreta. (GUSMÃO, 1993, p. 53).

O que busco nos desenhos infantis de diferentes crianças, principalmente aquelas de infância negada, são as relações e as associações que expressam sentimentos em relação ao vivido e que permitem associar significados do que se é e do que se poderia ser na relação com o outro, um igual ou um diferente, e que se revelam a partir da experiência concreta, da representação e da expectativa de que somos portadores diante da vida. Com isso, quero lhes trazer alguns exemplos que me causaram impactos, emoções e descobertas, frutos de trabalho de campo.



Rosto sem boca – desenho de criança negra

O desenho denuncia as relações sociais que impedem que a criança negra e pobre tenha voz. A criança reage mostrando pela imagem desenhada, que tem olhos de ver e cabeça para pensar, pode assim transgredir a relação de força do social, para dizer de si na imagem que o outro faz dele e que lhe nega o direito a diferença. Uma diferença que traz com ela o peso da cor e de tudo que ela representa como mostra outro desenho, também de uma criança negra:



Amorçado pela cor

Importante é destacar que ambos os desenhos foram feitos numa escola rural de uma comunidade negra, cuja professora branca manifestava abertamente seu repúdio aos negros, particularmente as crianças, que para ela eram incapazes, quase débeis mentais. Não podendo e não sabendo responder com voz ativa, essa criança grita silenciosamente nas imagens que desenha a espera de ser ouvido.

Para mim, portanto, grafismos e desenhos são gritos silenciosos que, via imagens e representações, ligam ações concretas com experiência. E ainda abstração, cognição, comunicação, que estão referidas às múltiplas possibilidades de interação social e comunicativa. Isto quer dizer que a sociedade branca e dominante, sociedade da escrita que caça a palavra de quem é menos, que não o deixa falar, não é, nem pode ser, absoluta em seus propósitos. Mostra que tendo negado o direito a uma vida plena, ela, criança, encontra outras formas de expressar o que sente. Diz, assim, de outra forma, o que não pode dizer por meio da fala. A reação dos sujeitos sociais, mesmo nas

brechas do sistema, revela que: a cultura nunca é inteiramente fechada e que a criança sabe o que vive e comunica aquilo que sabe. É o adulto que não lhe ouve ou vê, deixando de aprender com ela e assim deixa de estabelecer a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes, aprendizagem e ensino.

De imagens, imaginação e imaginário

O olhar em torno de diferentes imagens, sejam elas de filmes, desenhos, fotografias, sejam elas outras quaisquer, em geral, permite uma viagem pela imaginação. Uma viagem que se debate entre contextos, situações e fatos, mas que pressupõem a possibilidade alternativa daquilo que elas próprias representam. Nesse sentido, as imagens não dizem tudo, mas sempre dizem algo a respeito de alguma coisa. O que dizem e o como dizem operam nossas mentes culturais e nos colocam como sujeitos de imaginário próprio, resultante de uma dada cultura, de uma dada sociedade, de um grupo e lugar. Assim, estabelece-se um divisor de águas entre imaginário e imaginação e, nele, nosso próprio desafio na compreensão da mente humana, conformada de forma aberta pela natureza, pela sociedade e pela cultura. Não há, portanto, um absoluto imaginário que opere a mente humana, posto que esta seja, sempre, produto de condições históricas concretas e determinadas e, como tal, sempre relativas.

Em jogo o fato de que são as condições objetivas que vivemos na vida em sociedade que nos faz existir como parte de universos significantes, por vezes, complementares, outras vezes, contraditórios e conflitantes. Como diz Mircea Eliade ([s.d], p. 360), “[...] a imaginação é essencial e imprescritível no homem. Não ter imaginação, segundo ele, seria estar isolado da

realidade profunda da vida e da própria alma, enquanto que, ter imaginação é ver o mundo em sua totalidade.”

No entanto, Castoriadis (1982) afirma que o ver o mundo por meio de signos e significações que constroem diferentes imagens não ocorre com plena liberdade. O universo simbólico crava-se no natural e no histórico de cada sociedade participando do racional para dar-se num encadeamento de significantes e na relação destes com os significados, com conexões e consequências nem sempre visadas ou previstas (CASTORIADIS, 1982, p. 152). Segundo este autor, há imagens feitas de símbolos que operam na consciência dos indivíduos como “vivas” por si mesmas e que operam como significação encarnada que imputa papéis, arquétipos, percepção etc. do sujeito e para ele (CASTORIADIS, 1982, p. 172).

Como tais coisas não são universais e só se definem em relação aos sujeitos, à sociedade, à cultura, é necessário colocá-las no pano de fundo da história. Em contexto as imagens podem nos conduzir à alienação ou à conscientização. Assim, cabe distinguir no processo produtivo das diversas imagens e de seus significados, o que constitui o imaginário e o que é próprio da imaginação.

Antes de qualquer coisa, da relação entre o imaginário e a imaginação resultam estratégias de sobrevivência, nas quais se entrecruzam diferentes tempos sociais e culturais que nos habitam. Nessa encruzilhada, o imaginário consiste na parte cativa de nossa mente cultural, construída na dimensão da vida coletiva e política que resulta da inserção social e histórica numa dada sociedade. No caso particular da sociedade moderna, o imaginário se faz elemento da ordem, comandado pelos valores mais gerais e que generalizados pelos meios de comunicação de massa, as mídias e por outros veículos, se fazem “naturais” e pouco críticos, situando-se como presente presentificado e fugás. Nele, elementos significantes do passado e da tradição encontram pouco espaço de articulação, enquanto memória e consciência.

Já no caso da imaginação, a relação com as determinações sociais se coloca aberta para a descoberta de novas realidades e, como tal, são mais propositivas, inquisidoras e críticas. Trata-se de espaço de liberdade, capaz do inteiramente novo e transformador. Na imaginação o presente é vivido, porém redimensionado pelo que o passado nos diz e pelo que representa, apontando para alternativas futuras e recompondo os diversos tempos que nos compõem.

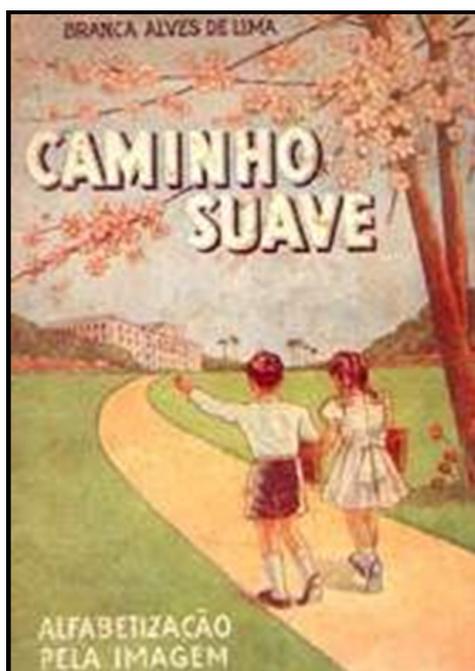
Conclusão

O caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma, e que constrói um conhecimento compartimentado, que ora vê uma coisa e não vê outra, foi a trilha que segui com o propósito de buscar o homem no vazio do homem, como diz Foucault. Aqui, o que se é e o que se acredita que é encontra-se referido às múltiplas linguagens do social, inscritas nas dimensões ocultas do cotidiano, num trânsito entre o real instituído e o real instituinte.

No primeiro caso, trata-se do imaginário cativo, posto sob controle dos processos sociais mais formais, tal como acontece com os processos de socialização, notadamente no âmbito da família e da escola. No segundo caso, trata-se de um campo de possibilidades, em que se estabelecem as chamadas relações perigosas. Nele, a apropriação dos fatos e sua reinterpretação depende tão somente da imaginação, este sim ponto de força, de transgressão criativa e libertadora, na qual o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território das sociabilidades humana, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do

social. A cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui enquanto emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro.

Para concluir, retomo o percurso de construção dessa fala e de seu tema centrado em Cinema, Memória e Imaginação para dizer que caminhei pela minha própria trajetória pessoal e profissional, num exercício de lembrar e rememorar minhas ligações com o universo de imagens – cinema, fotografia, desenhos etc. – e, ao chegar ao fim, penso que descobri algo de que não mais lembrava. A minha própria alfabetização através de imagens.



Cartilha *Caminho Suave*

Foi isso que aflorou do mais fundo de minha memória. Foi assim, creio, que tudo começou!

Referências

ALMEIDA, Milton José de. A Educação Visual da Memória: imagens agentes do cinema e da televisão. **Pro-Posições**, v. 10, n. 2, p. 9-25, jul. 1999.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, RJ; Paz e Terra, 1982.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

ELIADE, Mircea Imagens e Símbolos. In: SANTOS, Maria Helena V.; LUCAS, Antonio M. R. (Orgs.). **Antropologia: paisagens, sábios e selvagens**. Porto: Porto Editora, [s.d.].

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. In: _____ *et al.* (Orgs.). Educação e Diferenciação Cultural. Índios e negros. **Cadernos Cedex**, n. 32, p. 49-84, 1993.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo Indígena**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/EDUSP, 1992.

Filmes

MEU PÉ ESQUERDO. Direção: [Noel Pearson/Jim Sheridan](#). [Inglaterra/Irlanda](#), 1989.

RAIN MAN. Direção [Barry Levinson](#). [Estados Unidos](#), 1998.

GILBERT GRAPE – APRENDIZ DE SONHADOR. Direção: [Lasse Hallstrom](#). [Estados Unidos](#), [1993](#).

MARCAS DO DESTINO. Direção: Peter Bogdanovich, [Estados Unidos](#), 1984.

FAMÍLIA ADAMS. Direção: Barry Sonnenfeld. [Estados Unidos](#), 1993.

X MEN 2. Direção: Bryan Singer. [Estados Unidos](#), 2003.

KIRIKU. Direção: [Michel Ocelot](#). [França](#), [Bélgica](#), [Luxemburgo](#), 1998.

JANE ELLIOTT'S BLUE EYES. BROWN EYES. Jane Elliott (?). [Estados Unidos](#), 1998.

ATLÂNTICO NEGRO. NA ROTA DOS ORIXÁS. Direção: Renato Barbieri. [Brasil](#), 1998.

Notas

* O presente texto resulta de palestra proferida no III Seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais, realizado em junho de 2007 na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

¹ Antropóloga. Professora titular da FE/Unicamp e do Doutorado em Ciências Sociais do IFCH/Unicamp. E-mail: <neusagusmao@uol.com.br>.

² GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Infância e Velhice**. Pesquisa de Idéias. Campinas, SP: Alínea, 2003; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **CINEDEBATE**. Cinema, Velhice e Cultura. Campinas, SP: Alínea, 2000.

³ Os desenhos encontram-se publicados nos seguintes artigos: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. In: _____ *et al.* (Orgs.). Educação e Diferenciação Cultural. Índios e negros. **Cadernos Cedex**, n. 32, p. 49-84, 1993; GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 161-178, maio/ago. 2012.

⁴ Trabalho da fotógrafa Claudia Andujar (1982), cujo texto que acompanha a imagem explica que os Yanomanis acreditam que tudo no mundo, animal, vegetal ou mineral consiste numa casca que contém a “energia da vida”. O desenho é a “energia da vida que sai do homem” e flui pelos dedos dessa criança.