

## CINEMA NA ESCOLA COM WALTER BENJAMIN

Sérgio Augusto Leal de **Medeiros** – UFJF

*“O mágico e o cirurgião estão entre si como o pintor e o cinegrafista. O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade... Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (Benjamin, W., 1989,p. 187)*

### 1- Introdução

Situações vivenciadas por professores no cotidiano do trabalho escolar e as pesquisas no campo educacional que, desde o final dos 1980, passaram a se ocupar do tema do cinema na escola são, por si mesmas, indicativos da forma incisiva de como as tecnologias da comunicação e informação afetam a sala de aula. Várias publicações, dissertações e teses acadêmicas, vários grupos de pesquisa estão se organizando em torno da temática da mídia na educação, mostrando que, a cada dia, as questões relativas à interface entre as tecnologias de comunicação e os processos de construção do saber escolar são temas emergentes das pesquisas no campo educacional<sup>1</sup>.

Em que pese a variedade de caminhos teóricos e metodológicos dos trabalhos sobre o tema, verifica-se que as tecnologias midiáticas, de uma maneira geral, instigam os pesquisadores na construção de instrumental teórico-metodológico capaz de dar conta desse objeto multifacetário e polissêmico e de sua relação na prática escolar como potência cognitiva e não apenas como mero instrumento didático. Conforme indica Fantin (2006), “o campo de estudos referentes à mídia na educação é um campo que ainda está em construção e precisa se desenvolver, teórica e metodologicamente, no diálogo entre as diversas teorias e metodologias, e de forma multidisciplinar” (p.65).

O caminho para a construção do arsenal teórico na compreensão da relação cinema e educação é apontado por aqueles pensadores que refletem sobre a linguagem imagética numa perspectiva epistemológica. Consideram a linguagem imagética centro das reflexões filosóficas, abalando os paradigmas das ciências tradicionalmente assentados na lógica

---

<sup>1</sup> Consultando o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes, com o descritor “Educação e Cinema”, verifico que, desde 1990, as pesquisas educacionais tem se ocupado do tema. Durante a década de 90, foram defendidas 12 dissertações e 7 teses . Já nos primeiros anos do século XXI, 2000 a 2007, houve um significativo aumento dessa produção: 91 dissertações e 28 teses trataram do tema, representando um crescimento aproximado de 100% a cada ano para as dissertações e 50% a cada ano no caso das teses.

racionalista do sujeito que conhece divorciado do mundo que deve ser conhecido. Para Cabrera (2006), “as técnicas cinematográficas influenciaram, mesmo que inconscientemente, o pensamento filosófico com uma virada “cinematográfica” da racionalidade humana, problematizando uma racionalidade puramente lógica (logos) fazendo intervir, no processo de compreensão da realidade, o elemento afetivo e *pático*” (p.16).

O cinema e a linguagem imagética, numa sociedade técnica são, cada vez mais, elementos de ligação entre educadores e seus educandos, entre o conhecimento e a vida. Em razão da proximidade que as imagens estabelecem com o público, e pelo fato de satisfazerem à necessidade humana de se expressar, de se ver e de interagir, tornam-se hegemônicas em nossa cultura e fundamentais para a compreensão de nossa realidade contemporânea.

Diversos pensadores criam campos de pensamento que abalam os paradigmas das ciências tradicionais situando a linguagem como categoria fundamental para a compreensão das relações humanas. Entre estes pensadores situo Walter Benjamin que, não só considera indissociável a linguagem e o pensamento, como também busca um novo conceito de razão, livre de todo tipo de couraça, aberto para o novo, numa permanente revisão autocrítica. A obra do filósofo alemão deflagrou segundo Robert Stam (2003: p. 84), a polêmica sobre o papel social do cinema e dos meios de massa.

Neste texto pretendo, a partir dos conceitos construídos na obra de Walter Benjamin, caminhar na direção da construção de um instrumental teórico capaz de compreender o cinema no ambiente escolar além de seu uso instrumental e didatizado, explorando sua potência cognitiva, como forma de captação e expressão do mundo, como linguagem que promove uma atitude diante desse mundo.

## **2- Benjamin cinematográfico.**

Walter Benjamin, no trabalho de 1936, “*A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*”, na qual analisa o impacto da fotografia e do cinema na sociedade moderna, abalando a forma tradicional de pensar a produção artística, afirmava que, no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma e transforma, ao mesmo tempo, seu próprio modo de existência.

Observando o caráter político da dialética entre as tendências evolutivas da arte e as condições produtivas da infra-estrutura econômica, Benjamin observava que, mesmo que a

obra de arte sempre tenha sido reproduzível, a reprodução técnica representa um processo novo, na medida em que

(...) Em primeiro lugar, relativamente ao original, a reprodução técnica tem mais autonomia que a reprodução manual. Ela pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva (...) mas não acessíveis ao olho humano. Ela pode, também, graças a procedimentos como a ampliação ou a câmara lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. (Benjamin, W: 1994, p. 168)

As imagens técnicas e mediatizadas introduzem transformações radicais em nossa cultura, nos menores atos da vida cotidiana e nas relações de coletividade. Nesse sentido, Duarte (2002) reconhece a natureza eminentemente pedagógica do cinema, não tendo como desconsiderar que as imagens midiáticas são produtoras e conformadoras de discursos de toda ordem, seja político, educativo, econômico, ético ou moral. Se as imagens midiáticas disseminam idéias, valores e comportamentos, elas devem e podem ser problematizadas nos tempos e espaços escolares, favorecendo o desenvolvimento das aprendizagens sobre a existência humana.

Benjamin aponta como uma das principais características da obra de arte, na época da reprodução técnica, a atrofia de sua “aura mágica”, do valor de culto do objeto estético, deslocando a atenção de um objeto que é venerado, na direção do diálogo com o espectador.

Esse processo é sintomático e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (Benjamin, W: 1994, p.168)

O abalo da tradição, as formas novas de percepção do mundo e as possibilidades de “renovação da humanidade” têm no cinema seu agente mais poderoso, pois, para Benjamin,

(...) Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos, e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Esse fenômeno é especialmente tangível nos grandes filmes históricos, de Cleópatra e Ben Hur até Frederico, o Grande e Napoleão. E quando Abel Gance, em 1927, proclamou com entusiasmo: “Shakespeare, Rembrant, Beethoven, farão cinema... Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de novas religiões, sim, todas as religiões... aguardam sua ressurreição luminosa, e os heróis se acotovelam às nossas portas”, ele nos convida, sem o saber talvez, para essa grande liquidação. (op. Cit., p.169)

Para Robert Stam (2003), Walter Benjamin tem papel fundamental nas reflexões que possibilitaram o crescimento da teoria sobre o cinema e da cultura popular de massa. O cinema, para Benjamin, é um tipo de linguagem, uma forma de captação e de expressão do mundo que promove uma atitude fundamental diante desse mundo. Benjamin percebeu o quanto havia de potência na linguagem do cinema para romper com a tradição estético-histórica. Stam aponta, no debate entre Benjamin e os frankfurtianos Adorno e Horkheimer, um manancial teórico com pontos de aproximação e linhas de distanciamento na reflexão sobre o cinema. Assim como os frankfurtianos, Benjamin identificava a arte do cinema no espaço da burguesia industrial, que desenvolve máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. A literatura, a pintura, a música, evidentemente, eram praticadas pela burguesia, mas essas artes já existiam antes dela. O cinema, juntando técnica e arte, possibilita a realização do sonho de reproduzir a realidade permitindo, assim, afirmar outra ilusão: a de uma arte objetiva e neutra na qual o homem não interfere. A mecânica elimina a intervenção e assegura a objetividade. O cinema é a arte que a burguesia cria (BERNARDET; 2000; p.16).

A arte do cinema, e de maneira geral, toda arte, na época da renovação tecnológica e da reprodutibilidade técnica, promove uma verdadeira transformação na estética, ao destruir o caráter mítico, aurático e único do objeto artístico. Se a arte dos grandes salões e das galerias estava centrada no objeto venerado, com o cinema a atenção é deslocada do objeto venerado para o diálogo com o espectador. Sendo assim, distanciando-se dos frankfurtianos, Benjamin não via a “indústria cultural” unicamente como potencial de alienação, capaz de “matar a negatividade corrosiva das massas” (STAM; 2003 p.88). Pelo contrário, considerava que o novo meio era capaz de promover um impacto progressista, não só porque fazia da *distração* uma vantagem cognitiva, mas por ser acessível ao grande público, orientando o saber na direção do público e o público na direção do saber.

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. *Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin.* O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso índice social. (op. cit., p. 187)

É Leandro Konder quem observa que o público cinematográfico, de acordo com a avaliação de Benjamin, era capaz de unir o entretenimento à compreensão do sentido crítico dos bons filmes, quer dizer, *era capaz de se distrair sem deixar de examinar aquilo que lhe estava proporcionando distração* (KONDER: 1999; p.79)

Benjamin, no texto de 1936, ainda nos primórdios da técnica cinematográfica e muito distante da reprodutibilidade das imagens digitais, observava as mudanças de função da arte com o desaparecimento da “aura mágica”, embora alertasse, como observa Konder (1999), para o fato de que esse desaparecimento não é “natural” e tranquilo, pois precisa dar lugar a novas formas de expressão e a manifestação de uma nova estética, engendrada nos desafios que a sensibilidade experimenta com as imagens técnicas. No pensamento benjaminiano, a arte não se refere a um fazer específico, separado de outros fazeres, mas está relacionada à dimensão estética presente em todas as práticas humanas. Estética entendida como modalidade de construção de saberes e de subjetividades, ligada à sensibilidade, orientada pela criação e não pela acumulação e repetição do estabelecido.

Se, por um lado, o pensamento e as ciências modernas romperam com os cálculos esotéricos e se constituíram em fermento para uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade, por outro, no século XX, ocorre um colapso do mito da ciência neutra e a decepção com o conhecimento acumulado sob o paradigma da modernidade, processo que Souza Santos (1987: p.135) caracteriza como “industrialização da própria ciência e proletarização do trabalho do cientista”. Entretanto, a crise da ciência moderna não é pântano de ceticismo e de irracionalismo, ao contrário, liberta as forças que dão origem a uma nova racionalidade.

A racionalidade *logopática* do cinema se situa na corrente de mudança da estrutura habitualmente aceita do saber definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista *logopático*, não significa somente ter informações, mas estar aberto a certo tipo de experiências e em deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. Parte desse saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por alguma razão, não está em condições de ter as experiências correspondentes. A experiência de ver um filme não é apenas lazer, mas uma experiência estética, uma maneira de ver o mundo.

Benjamin exprime essa racionalidade *logopática* da cultura midiática dizendo que:

Afirma-se que as massas procuram na obra de arte *distração*, enquanto o conhecedor a aborda com *recolhimento*. Para as massas, a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção (...). A distração e o recolhimento representam um contraste que pode ser assim formulado: quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu quadro. A massa distraída, pelo contrário, faz a obra mergulhar em si, envolve-se com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. (op.cit., 1994, p. 192/193)

Walter Benjamin é um filósofo que escreve de forma cinematográfica. Seu próprio pensamento é articulado em plano não linear, com conceitos brotando na composição rizomática<sup>2</sup> de sua obra. Seus textos carregam as características de uma escrita imagética, enfatizando a força da imagem na constituição das formas emergentes das narrativas do século XX e utilizando o recurso da montagem, da fragmentação e da descontinuidade na arquitetura textual. Como afirma Muricy (1999), no pensamento de Benjamin, as imagens não são um meio para o pensamento, mas é o próprio pensamento, o pensamento se apresenta em imagens (p. 21). É o conceito-imagem promovendo, assim, uma inversão epistemológica na medida em que a percepção organiza os dados, através da linguagem e dos signos.

Em “*Rua de Mão Única*”, texto de Benjamin publicado em 1928, Kátia Muricy observa uma espécie de “linguagem de prontidão dirigida ao ato político da escrita” (1999; p.30). Uma escrita verticalizada que vai incorporando as formas tecnológicas da linguagem dos outdoors, letreiros, anúncios e propagandas cotidianas. Para Muricy (1999), “*Rua de Mão Única*” pretende ser uma escrita-imagem, uma figuralidade, construindo alegorias dialéticas, com o propósito de pouco dizer e muito mostrar.

Tanto na forma literária, como nas idéias e conceitos, a obra de Benjamin esboça uma arqueologia da modernidade, como afirma Muricy (1999; p. 16), através da análise das formas literárias declinantes e da criação de conceitos originais para dar conta da contemporaneidade. Tomamos o exemplo do conceito de Memória e de História rompendo com uma concepção linear de tempo – passado/presente/futuro - na medida em que a narrativa histórica, a rememoração, liberta o futuro do passado, buscando os tesouros esquecidos, as insignificâncias. Para Gagnebin (1994), no pensamento de Benjamin, a lembrança do passado desperta, no presente, um eco do futuro perdido. Lembrar não é reconstituir como de fato foi um acontecimento, mas a retomada salvadora da história presente. Lembrar forma a trama, o esquecimento forma a urdidura do tecido de nossas vidas.

Benjamin, com a alegoria da infância, cria um projeto de crítica e descrição da subjetividade burguesa, colocando em questão o ideal pedagógico, baseado nos ideais de obediência, organização e piedade. A burguesia homogeneiza o tempo histórico e propõe a

---

<sup>2</sup> No sentido formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (*O que é Filosofia*; 1992 p.13,14) em contraposição à tradicional metáfora arbórea da estrutura do conhecimento, baseada em sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e subjetivação, autômatos centrais e memória organizada. Para os autores, afirma Silvio Gallo, a ciência contemporânea cada vez mais põe às claras a intimidade caótica do funcionamento cerebral e o paradigma arborizado do sistema cerebral dá lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos.(GALLO; 2008,p.75)

Para Muricy (1999; p.28), a escrita de Benjamin tem afinidade com o ritmo descontínuo e repetitivo do pensamento, considerando o objeto em vários estratos de significação. Penso que a metáfora do rizoma pode estar antecipada na escrita de Walter Benjamin, embora não enunciada pelo autor.

apologia do já existente, enquanto que o mundo das crianças, burlesco e alegre se contrapõe ao “filisteísmo burguês” renunciando a qualquer segurança do previsível e se atendo aos escombros do esquecido. Para Gagnebin (1994) “no labirinto a criança não encontra medo, pelo contrário, predomina o desejo de exploração, pois sabe que só poderá se reencontrar se ousar perder-se”.

Somos testemunhas das profundas e aceleradas transformações no campo do conhecimento que ocorreram nos últimos tempos, mas o que difere o sujeito moderno do contemporâneo é a perda da confiança epistemológica de outros tempos. Temos perguntas simples, sobre a relação entre ciência e virtude, o valor do conhecimento vulgar, o papel do conhecimento no enriquecimento de nossas vidas. As perguntas são simples, mas as respostas nos parecem complicadas e complexas, pois as condições epistêmicas de nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para dar respostas. Nesse sentido, Schiavoni (1989) observa como o conceito de infância, na obra de Benjamin, pressupõe crítica à educação que reprime a fantasia infantil e o desejo de expressão, principal abertura para o horizonte da felicidade.

É terrorismo pedagógico assinalar metas ou realizar um conhecimento pré-fixado para as crianças, afirma Giulio Schiavoni, ao invés de potencializar, nas crianças, a vontade de evocar o diverso, permitindo que se situem fora da “mítica” infância, pátria esboçada para as crianças pelos adultos, como sua própria imagem e semelhança. (1989; p.32).

O pensamento de Walter Benjamin é instigante para a construção de instrumentos teóricos que possibilitem a compreensão da interface do cinema na educação, além de seu uso meramente instrumental e didatizado. Em Benjamin, as alegorias e as imagens são conceitos, são dimensões fundamentais da realidade que não podem ser ditas ou articuladas logicamente para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de uma compreensão, ao mesmo tempo, racional e afetiva. O conceito-imagem não é um conceito externo, referente a algo exterior, mas uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada.

Como explica Leandro Konder, o pensamento de Benjamin é marcado pela recusa a uma razão formalizada. Para Benjamin, a razão deve ser questionadora e auto-questionadora, recusando qualquer tipo de couraça ou escudo; deve estar aberta aos golpes do irracional, renovando-se através deles (Konder: 1999; p. 120).

A experiência instauradora do conceito-imagem do cinema é endereçada a alguém em quem se pretende provocar um impacto emocional, dizendo algo a respeito do mundo, do ser humano e da natureza. Através de seu componente emocional, a imagem ganha um valor

cognitivo, persuasivo e argumentativo. As imagens não passam uma informação objetiva, nem procuram uma explosão afetiva por elas mesmas, mas abordam de forma *logopática*: lógica e *pática* ao mesmo tempo. Para Robert Stam, Benjamin transformou a criticada ‘distração’ da experiência cinematográfica em uma vantagem cognitiva. *A distração não implica passividade é, em lugar disso, uma manifestação libertária da consciência coletiva* (Stam: 2003 p.85). A melancolia não é imobilizadora, ela tem a potência do resgate das energias libertárias soterradas nas ruínas do passado, no anacrônico: é receptáculo do *autêntico* que foi marginalizado na história dos grandes acontecimentos. Ela traz também a irritação do atribiliário<sup>3</sup>, a ansiedade e a vontade de transformação.

### 3- A tela da Escola e o Cinema de Benjamin

Mesmo como leitor iniciante da obra de Walter Benjamin, identifico, nos textos do autor, um manancial de energia teórica que pode ser bombeada para o exercício de reflexão e compreensão das formas de circulação e apropriação das narrativas cinematográficas sob a mediação do ambiente escolar.

Em que campo narrativo se situa o cinema? Há mais de um campo narrativo para as peças fílmicas? De que forma a mediação escolar interfere nas narrativas fílmicas? Essas questões, e muitas outras, são pertinentes quando se pretende olhar o uso dos filmes em sala de aula, tomando o cinema como uma nova fonte de pesquisa da educação, buscando os elementos para a compreensão de como o imaginário social representa e circula na escola, quais suas funções, seus agentes, suas práticas e seus objetivos.

O trabalho investigativo sobre a linguagem cinematográfica como recurso e objeto de pesquisa na área educacional demanda um material interpretativo que possibilite ampliar o espírito acadêmico para experiências ainda pouco comuns, além de nos disponibilizar para debater e refletir sobre um discurso pouco heurístico e ainda em construção.

Além dos conceitos, Benjamin estabelece um campo de pensamento que possibilita diálogo e aproximação com outros conceitos e teorias de outros autores, em diferentes matrizes teóricas e áreas de conhecimento. Aproximações com os conceitos de Bakhtin,

<sup>3</sup> Leandro Konder, no texto “*Walter Benjamin: O marxismo da Melancolia*”, buscando o sentido de melancolia na obra benjaminiana, faz uma investigação etimológica observando tratar-se de uma palavra de origem grega, combinação de *melanos* (negro) e *kholé* (bílis), que designava um estado patológico do fígado acarretando mal-estar, irritação e depressão. Etimologicamente, o melancólico é o *atribiliário*, palavra latina que significa “aquele cujo organismo está tomado pela bílis negra” (*atra*, no latim, quer dizer preto).

Konder conclui que “a melancolia de Benjamin era parte de um movimento pelo qual a estrutura sensível de “eu” assumia corajosamente a sua dor e com isso conseguia preservar, de algum modo, a sua unidade, reagindo contra a cisão interior, contra uma adaptação à duplicidade ou à ambivalência” (Konder: 1999; p. 118)



especialmente àqueles relativos à autoria na obra de arte, carnavalização, linguagem. Embora a influência de Bakhtin seja sentida mais no campo dos estudos culturais, influenciando disciplinas que vão da crítica literária à antropologia e lingüística, a influência desse autor ainda precisa revelar sua fecundidade potencial nos estudos sobre o cinema e a linguagem imagético-midiática.

Idéias e pensamentos de outros autores, como Vigotsky, Deleuze, Merleau-Ponty se aproximam dos conceitos benjaminianos mesmo que construídos em outras perspectivas teóricas. Isto porque são autores que, além de teorizarem sobre o cinema reconhecendo nele novas possibilidades para o conhecimento humano, concebem a educação distante da concepção hierarquizada e fragmentada do saber, e a infância não como algo a ser ultrapassado, nem indicativo de um déficit em relação às formas cognitivas terminais, mas um modo de conhecer que assegura a abertura da cognição: “ o infantil e o adulto coexistem no interior da cognição, e a dimensão “infantil” vai se destacar como tendência sempre virtual, capaz de fazer divergir as formas e estruturas constituídas” (Kastrup; 2000, p.375)

É com essa espécie de “cubismo teórico”, nas afetações de matrizes e perspectivas teóricas múltiplas, na relação dialógica entre diferentes pensamentos em que cada teoria necessita da visão excedente da outra, é que pretendo uma arquitetura teórica para o trabalho investigativo que venho construindo e que tem como objeto temático a interface entre o Cinema e a Educação, em sua multiplicidade de registros, produzindo um conjunto diversificado de textos e, por isso mesmo, tornando imprescindível o uso de múltiplas molduras teóricas para sua compreensão.

## **Bibliografia**

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2004

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In *Obras Escolhidas*; vol. 1; São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In *Obras Escolhidas*; vol. 1; São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sobre o Conceito de História*. In *Obras Escolhidas*; vol. 1; São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Rua de Mão Única*. In *Obras Escolhidas*; vol. 2; São Paulo; Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_ *Infância em Berlim por volta de 1900*. In Obras Escolhidas; vol. 2; São Paulo; Brasiliense, 2000.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CABRERA, Julio. *O Cinema Pensa: Uma Introdução à Filosofia através de Filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro; Ed 34; 1992.

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. *Formação estética audiovisual: outro olhar para o cinema a partir da educação*. Revista Educação e Realidade, v. 33 n.1. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_ *Cinema e Educação*. Belo Horizonte; Autêntica, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte; Autêntica, 2008.

KASTRUP, Virgínia. *O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. N.13; p. 373-382; Rio de Janeiro, 2000.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: O Marxismo da Melancolia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LENZI, Lucia Helena C. *Imagem: Intervenção e Pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MURICY, Kátia. *Alegoria da Dialética: Imagem e Pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume-Damurá, 1999.

PARENTE, André. *Narrativa e Modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra*. Campinas: Papyrus, 2000.

SCHIAVONI, GIULIO. *Frente a un Mundo de Sueño. Walter Benjamin y La Enciclopédia Mágica de la Infância*. In Benjamin, W. Escritos, la literatura infantil los niños y los juvenes. Buenos Aires; Ed. Nueva Vision, 1989.

SOUZA SANTOS, B. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto; Editora Afrontamento, 1987.

STAM, Robert. *Bakhtin: da Teoria Literária à Cultura de Massa*. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_ *Introdução à Teoria do Cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. *A Escola vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autentica 2003.

\_\_\_\_\_ *A Infância vai ao Cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

