

Pedagogia do olhar: a potência comparativa no diálogo cinema, literatura e cultura audiovisual

*Claudio Cledson Novaes**
*Mírian Sumica Carneiro Reis***

RESUMO: Neste artigo, discutimos a ideia de educação do olhar a partir de leituras sobre as relações imaginárias entre cinema, literatura e cultura, problematizando aspectos da prática leitora comparativa, visando potencializar uma pedagogia escolar fundamentada na recepção da linguagem audiovisual como paradigmática na formação do leitor na/da contemporaneidade.
PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Literatura; Cultura; Pedagogia; Olhar.

ABSTRACT: We discussed the idea of educational view from readings about imaginative relations among cinema, literature and culture, questioning aspects of the comparative reading practice, to enhance an educational pedagogy grounded on audiovisual language reception as an intrinsic feature in contemporary reader's formation.

KEYWORDS: Cinema; Literature; Culture; Pedagogy; View.

Aspectos das relações cinema, literatura e ensino

O cinema é parte da realidade histórica e social cotidiana nos diálogos entre as diversas outras artes e com a cultura, apresentando-se ao olhar do espectador como linguagem que se constitui no jogo de representação do real articulado pela performance da imagem objetiva. Essa objetividade da câmera desdobra-se em subjetividade por meio das estratégias de montagens que simulam e dissimulam o cotidiano. Neste sentido, a força imaginária secreta da linguagem do cinema, como diz Jean-Claude Carrière (2006), está desde a percepção anterior da escrita do roteiro de um filme até o que se que projeta como

* Professor Pleno do Departamento de Letras e Artes (DLA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Coordenador do Núcleo de Estudos em Literatura e Cinema (NELCI).
** Doutoranda em Teoria da Literatura no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista Nota 10 da FAPERJ.

imagem fotográfica em uma escritura capaz de despertar o espectador para a capacidade humana de reinventar virtualmente a vida, senão ela seria demasiadamente real e carente de sentidos.

O enigma do discurso do cinema, ao forjar um sentimento no espectador de que a imagem da objetiva é real, assume força semelhante a da nossa capacidade de imaginar na vida real. Segundo Carrière (2006), enquanto no senso comum nós somos atores, plateia e palco, ao mesmo tempo, alguns indivíduos transformam a capacidade de imaginar num objeto de linguagem e em imagens, sons e histórias, compartilhando a experiência imaginária com outros, organizando o nomadismo da memória. Isto significa que a realidade estética no filme pressupõe um valor afetivo e a realidade intelectual sobre o mesmo objeto intensifica o valor significante. Neste sentido se constitui ao espectador cinematográfico o que Marcel Martin chama de atitude estética da imagem cinematográfica, quando, segundo ele:

a imagem reproduz o real, para em seguida, em segundo grau eventualmente, afetar nossos sentimentos e, por fim, em terceiro grau e sempre facultativamente, adquirir uma significação ideológica e moral (Martin, 2007, p. 28).

O cinema pode ocupar importante papel na educação do olhar para o mundo contemporâneo, no entanto é preciso compreender o jogo entre o real e o imaginado para o leitor/espectador decodificar as afinidades suplementares entre verbo e imagem no movimento do imaginário. Para Carrière:

nada poderia ser menos preciso do que essa visão estreitamente aritmética de nosso mundo imaginário. Tudo pode ser drama, ação, história, romance, contanto que o interesse seja mantido e que nossos ouvintes se sentem de olhos bem abertos e não nos neguem sua atenção (Carrière, 2006, p. 142).

Um olhar formado sobre novas bases estéticas e po-

líticas de obras que revolucionam a recepção das escritas literárias em diálogo com outras performances, como a da linguagem cinematográfica, modificou também a leitura do discurso cinematográfico em diálogo com o literário, indo além das fórmulas tradicionais das adaptações. Como nos alerta Linda Hutcheon, tema, personagens e outras categorias de um texto adaptado em outro são instrumentos importantes como aferidores das correspondências entre as adaptações, no entanto, segundo ela:

se deixamos de considerar apenas a mídia dessa maneira e passamos a investigar mudanças mais gerais na forma de apresentação de uma história, outras diferenças começam a aparecer no que é adaptado. Isso acontece porque cada forma envolve um modo de engajamento distinto por parte do público e do adaptador (Hutcheon, 2011, p. 35).

Os novos leitores/espectadores assimilam concomitantemente elementos das duas linguagens, seja na leitura dos livros enviados pelo imaginário cinematográfico, seja diante de exibições dos filmes com traços do imaginário literário. O pacto do leitor/espectador com a ilusão da realidade é a mesmo para o livro e o filme. O que se alterna é a condição de projeção da imagem que, como diz Ítalo Calvino (1990), no livro se produz de dentro para fora e o filme se projeta de fora para dentro. No entanto não há hierarquia entre a potência do imaginário no livro e no filme.

As condições de recepção interferem no ato de leitura literária ou fílmica desde a alfabetização para as imagens das letras, pois o processo de alfabetizar é simétrico ao treinamento do olhar para a comunicação cinematográfica, pois o sucesso de ambos depende da interação com os signos imagéticos. Portanto, a leitura via texto literário ou cinematográfico requer o mesmo pacto social e cultural diante do movimento político que os sentidos do imaginário da arte abrangem. Como afirma Jean-Louis Camoli (2008), toda leitura da imagem envolve o compromisso com a potencialidade do imaginário. Este compromisso ético da estética se dá em qualquer gênero de representação, ou mesmo na formação do olhar cotidiano. Quanto ao cinema, Camolli questiona:

não se filma nem se vê impunemente. Como filmar o outro sem dominá-lo nem reduzi-lo? Como dar conta da força de um combate, de uma reivindicação de justiça e dignidade, da riqueza de uma cultura, da singularidade de uma prática, sem caricaturá-la [...] Como construir para os nossos espectadores um percurso de liberdade e subjetividade? (Camolli, 2008, p. 30)

No seu artigo clássico, *Por um cinema impuro*, Andre Bazin discute das mais evidentes às mais sofisticadas relações do cinema com a literatura, estabelecendo um paradigma conceitual que define o cinema como arte da pilhagem, pois, segundo ele, estas são “as leis comuns da evolução das artes” (Bazin, 1992, p. 93), mas o cinema engenhosamente recria em seu imaginário os elementos apropriados tanto da grande arte quanto dos espetáculos populares e degredados, absorvendo e transformando o mundo pela percepção direta da câmera objetiva. Conforme afirma ainda Bazin isto se dá:

porque sua matéria prima é a fotografia não quer dizer que a sétima arte esteja essencialmente voltada à dialética das aparências e à psicologia do comportamento. Se é verdade que só pode considerar o objeto do exterior, tem mil maneiras de agir sobre a sua aparência para lhe eliminar qualquer equívoco e assinalar uma e só uma realidade interior (Bazin, 1992, p. 100).

Da mesma forma, ocorre com o imaginário realista objetivo da literatura, pois enquanto a crítica moderna lamentava a apropriação do literário pelo cinema, como afirma Andre Bazin, a literatura realista se alimentava da influência cinematográfica, superando o drama das adaptações das obras-primas consideradas intransponíveis. Para o crítico: “na verdade, os verdadeiros obstáculos a ultrapassar na hipótese de tais adaptações não são de ordem estética; não dependem do cinema como arte, mas como fato sociológico e como indústria” (Bazin, 1992, p. 103). Ele acredita que a linguagem impura do cinema jamais prejudica a obra literária no processo de adaptação, mesmo reconhecendo que a literatura dispõe de arsenal estético mais antigo para criar seus personagens

mais complexos do que o cinema. No entanto, o filme adaptado parte desta condição do literário para criar outro tipo de envolvimento do leitor/espectador com a obra cinematográfica. Além disto, a adaptação é potencial divulgadora da obra literária, porque muitos espectadores procuram o formato do livro após conhecer o enredo na narrativa do cinema.

O diálogo nestes termos iniciais entre literatura e cinema culminará nos experimentalismos das vanguardas literárias e no cinema de autor, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Mas, do ponto-de-vista da reprodução da sensibilidade cotidiana, a linguagem do cinema desde a sua origem já traz a ideia da película do filme como fotografias da vida. Os filmes instituem simultaneamente o panorâmico e os pontos de rupturas e descontinuidades que desconstroem as sensações da temporalidade social. No cinema clássico estes pontos de cisão eram ocultados, enquanto no cinema moderno a estética revolucionária pressupunha a ética de apresentar os pontos de fragmentação no filme como verossimilhança do olhar do cinema moderno em relação com a vida fragmentada.

A busca pela verdade referencial panorâmica é também o traço da literatura moderna desde que o moderno surge como sinônimo do agora, como afirma Raymond Williams (2011). No século XIX esta é a característica basilar do imaginário literário e um traço imaginário que o cinema já traz como correspondência com a literatura. Como na literatura, o filme desperta um interesse por si mesmo e não apenas pelo objeto da representação.

Tomando o diálogo literatura e cinema por este viés e para além das formulas imediatas da adaptação ou inspiração de uma arte na outra, passamos a pensar sobre uma pedagogia do olhar a partir das relações da literatura do/no/com o cinema. Ou seja, uma práxis de leitura que possa ser concomitantemente decodificação dos elementos do texto literário e percepção do imaginário cinematográfico apropriado nas escritas, e vice-versa, para operar a leitura do filme na intimidade com as estratégias discursivas da literatura, desse modo, poderia se entender o grau zero da escrita (Barthes, 2000), da linguagem literária ou da cinematográfica, como formas de exprimir na arte a realidade

individual e coletiva, simultaneamente, e para além da apresentação no exterior em uma língua, estilo ou gênero em particular. Como escreve José Carlos Avellar:

Para compreender melhor o entrelaçamento entre o cinema (em especial o que começamos fazer na década de 1960) e a literatura (em especial a que começamos a fazer na década de 1920), talvez seja possível imaginar um processo (cujo ponto de partida é difícil localizar com precisão) em que os filmes buscam nos livros temas e modos de narrar que os livros apanharam nos filmes; em que os escritores apanham nos filmes o que os cineastas foram buscar nos livros; em que os livros voltam e tiram da literatura o que ela tirou do cinema; em que os livros voltam aos filmes e os filmes aos livros numa conversa jamais interrompida (Avellar, 2007, p.8).

A educação do olhar com a leitura cinematográfica envolve o leitor na aventura secreta e discreta entre literatura e cinema. O diálogo assume condição política, ao evidenciar conceitos e saberes novos, para o acesso ao texto, problematizando normas e disciplinas escolares tradicionais.

Neste sentido, o cinema como instrumento educativo implica na exteriorização do pensamento do leitor através da intimidade com as imagens objetivas, como num ato de busca por significados para além dos visíveis, algo pouco exercitado na escola. Normalmente, o ensino da leitura se encerra na busca do significado dos códigos semânticos e sintáticos da língua no texto literário, reforçando as hierarquias entre linguagens.

Para a educadora Adriana Fresquet (2007), o cenário contemporâneo da educação do leitor verbal em contraponto ao cinema é bastante auspicioso, devido à diversidade de diálogos que se pode estabelecer entre vozes incluídas e excluídas no processo formal de leitura. Isto corrobora a compreensão de que o ato de educar o olhar é um salto também para se reconhecer no desconhecido, saindo da zona de conforto disciplinar e tomando a direção do desaprender como um aprendizado.

Algumas leituras buscam nas narrativas cinematográficas modernas escavar as imagens dos registros nas

memórias das representações tradicionais para promover a alteração do imaginário, provocando um ruído poético nas linguagens e deslocando as relações comunicativas sobre as sociedades contemporâneas para um lugar em contraponto com a hegemonia do racional. Estas leituras fazem reverberar nos temas e formas das narrativas as novas perspectivas de um cérebro que pensa por imagens radicais num processo de educação do olhar do leitor/espectador por meio do que Gilles Deleuze (2005) chama da potência do falso, a fabulação ficcional da realidade.

As relações de conhecimento se traduzem no cinema como uma máquina de pensar, sendo esta potência da linguagem moderna do cinema moderno, porque é nele que se dá a mudança de percepção que afeta diretamente o imaginário e a imagem-em-movimento deixa de ser um traço apenas sensório-motor no cinema, para tornar-se um emblema fundamental para a pedagógica da percepção do leitor/espectador sobre a imagem-tempo.

A imagem não é realidade em si, e sim a crença no real. Para Deleuze, o cinema moderno realiza a operação radical no sistema-sensório motor do ser situado no mundo através de situação ótica e sonora pura. Para ele, “somente a crença no mundo pode religar o homem com o que ele vê e ouve. É preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença neste mundo, nosso único vínculo” (Deleuze, 2005, p. 207).

Os impactos no/do olhar do cinema sobre o mundo são especialmente percebidos por Walter Benjamin (1993), quando problematiza a perda da aura na arte moderna com reprodução tecnológica, que, segundo ele, destrói o último empecilho para a popularização da imagem de bens simbólicos. O viés otimista de Benjamin é visto por outros críticos de cultura da massa com um pessimismo pela massificação da cultura. O dilema ainda domina em alguns discursos escolares sobre a hegemonia da estética da comunicação de massa, que tem no cinema um dos instrumentos estratégicos na mercantilização da obra arte, inclusive da literatura adaptada ao regime de consumo da imagem em movimento, pois a fotografia ao reproduzir a imagem sacralizada em infinitas cópias prejudicaria a aura da originalidade literária. O reverso da operação é positivo, segundo Benjamin, principalmente

porque a crise provocada pela exposição técnica da obra de arte simula a crise política da própria modernidade:

o sentido dessa transformação é o mesmo no ator de cinema e no político, qualquer que seja a diferença entre suas tarefas especializadas. Seu objetivo é tornar “mostráveis”, sob certas condições sociais, determinadas ações de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las (...) Esse fenômeno determina um novo processo de seleção, uma seleção diante do aparelho, do qual emergem, como vencedores, o campeão, o astro e o ditador (Benjamin, 1993, p. 183)

É óbvio que a tese defendida pelo filósofo da linguagem não condena ou exalta a tecnologia no âmbito da reprodução da arte, mas sim redefine a nova operação de leitura para a qual o seu olhar contemporâneo é requisitado. A comunicação de massa aparece para ele como elemento inexorável do desenvolvimento moderno, o que implica na necessidade da reeducação dos sentidos, para a compreensão dos paradoxos da modernidade. No caso da associação do ator ao político, Benjamin parece antecipar o jogo de representação que liga o ator ao político, percebendo, por exemplo, a utilização da indústria cinematográfica pelo nazismo, na propaganda ideológica transmutada em ficção, nos filmes alemães da Segunda Guerra, ao mesmo tempo antecipa a estética e a ética política contemporânea fundamentada no marketing eleitoral indispensável aos políticos de hoje; assim como desvela o papel político que artistas e celebridades encenam publicamente, ou veladamente, através das mídias audiovisuais.

É imprescindível para formação do olhar que a escola proporcione a análise das imagens e das estratégias de construção do imaginário através do sistema audiovisual, tendo em vista que o contato do leitor com o mundo contemporâneo é cada vez mais reduzido (ou ampliado) pela comunicação visual: cinema, televisão, web e até mesmo a língua formal sendo reduzida aos sinais visuais mais simplificados do que as correspondências fônicas linguísticas. Roman Jakobson, ao questionar a potencialidade da autonomia significativa do cinema, afirma: “por

outro lado, o signo é material de todas as artes, e para os cineastas é evidente a essência sêmica dos elementos cinematográficos” (Jakobson, 1970, p. 154).

O estudo do cinema como lugar de exercício de leitura da imagem é aporte importante no processo de ressignificação do olhar, pois ele é sofisticado quanto ao discurso que envolve o potencial da técnica aliado à tradição intelectual da literatura, assumindo com cinema moderno um nítido diálogo com a filosofia, a estética, etc. O filme reúne esteticamente diversos gêneros das artes e condensa a ética da desaturatização para aproximar-se do grande público, ao mesmo tempo em que retoma a aura ao se transformar no culto ao olhar privilegiado sobre os movimentos apenas imaginados nas narrativas míticas e literárias.

Articulações entre teorias e práticas da leitura do cinema na pedagogia do olhar

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Médio¹, em vigor, a problemática sugerida para as relações de leitura a partir das interações entre as linguagens da literatura e de outras artes encontra-se bem definida nas orientações sobre as ações pedagógicas questionadoras das práticas tradicionais de leitura na escola. Os autores dos PCNs propõem que, ao invés da memorização mecânica, a consciência do valor apreendido pela leitura deve estimular os sentidos e despertar a autonomia dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em grande parte, os percalços ainda evidentes na aplicação de novos procedimentos de leitura na prática do sistema de educação estão relacionados com a prática da cultura escolar tradicional que prioriza o aprendizado mecanicista dos significados e precariza a assimilação dos conceitos.

Na nossa leitura para a análise dos PCNs encontramos a definição de texto literário e sugestão de leitura, segundo novas categorias interpretativas. Para os conselheiros autores do projeto de Estado para a formação de leitores na escola o texto deve ser lido sob o seguinte enfoque:

* Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos - acessado em 08/08/2013.

Como representação - um modo particular de dar forma às experiências humanas - o texto literário não está limitado a critérios de observação factual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

O texto ficcional compreendido nestes termos conceituais requer uma pedagogia pautada pela transgressão, mas esta prática ainda esbarra no exercício de leitura segundo fórmulas antigas e modelos clássicos focados em autores, obras, temas e cronologias literárias.

A cultura escolar tradicional deve ser desmistificada com as percepções interativas de leituras transtextuais e transdiscursivas na associação entre os textos literários e as linguagens audiovisuais contemporâneas; assim como na recepção do texto cinematográfico sem esbarrar nas fórmulas simplificadas sobre adaptação. Estes gestos permitem desdobramentos nos estudos das linguagens e da língua, assim como possibilitam leituras das artes e de outras linguagens científicas das ciências humanas e naturais por um processo interativo.

Tornar as práticas leitoras nas escolas percepções mais complexas das relações entre linguagens é instrumentalizar o ensino/aprendizagem, para melhor compreender o mundo contemporâneo, como preconiza as propostas dos atuais PCNs. O cinema moderno pode ser um laboratório destas práticas leitoras desmistificadoras, pois radicaliza o papel educativo do documentário e da ficção tradicional, ao desconstruir a ilusão da montagem clássica que apresenta verdades ideológicas através de conteúdos morais, cívicos e folclóricos. Neste sentido, o imaginário do cinema trava diálogo com as noções clássicas, ao mesmo tempo em que desloca a leitura tradicional dos significados, despertando a autonomia do indivíduo recalcada pela lógica das disciplinas isoladas. As normas

disciplinares aparentemente imunes são abaladas pela linguagem impura do texto cinematográfico.

Os dilemas metodológicos destas operações ainda causam fraturas nas práticas que agenciam os elementos cinematográficos como formas de exercício de leituras suplementares, pois o filme ainda é privilegiado pelo teor do espetáculo e do prazer lúdico que substitui a razão instrumental, e é também hierarquizado na escala de valor das linguagens, considerando que a leitura introspectiva e de ilustração dos cânones literários padronizados são as experiências leitoras privilegiadas na cultura linguística das escolas.

Os projetos educativos oficiais tratam o cinema desde o início como potencial máquina pedagógica para a modernidade das escutas e a aprendizagem de linguagens e conteúdos culturais. Grandes escolas de cinema - americana e soviética - desenvolveram o potencial ideológico do cinema para a propaganda dos respectivos sistemas políticos-ideológicos, adotando a indústria cinematográfica como problema de Estado e tratando a sétima arte como estratégia de guerra.

O desenvolvimento das técnicas cinematográficas e as investidas de intelectuais das vanguardas levou o cinema ao campo também dos imaginários de contracultura, problematizando o discurso identitário na educação ocidental e tornando a cinematografia motor de reverberações revolucionárias.

No cinema educativo no Brasil é Canuto Mendes um dos ativistas principais da causa. Nos anos 1920, ele tornou-se o precursor do tema, ao incitar o Estado a intervir no cinema em nome da educação. Para Maria Eneida Fachini Saliba, o pensamento de Canuto representa a importância social que despontava no cinema para o imaginário do século XX. Segundo ela: “as reflexões de Canuto Mendes, pelo menos aquelas restritas ao campo educacional, também foram marcadas por este ímpeto de “reformular” a sociedade” (Saliba, 2003, p. 122).

Na história do cinema educativo institucional no Brasil o papel exercido pela cinematografia oficial brasileira é importante na construção da ideologia nacional-popular na Ditadura de Getúlio Vargas, inclusive com a participação de grandes cineastas brasileiros. Um deles

foi Humberto Mauro, que registrou, em filmes documentários destinados ao espaço escolar, as lendas, os mitos e o folclore da cultura popular, assimilando mensagens líricas e dramáticas em uma memória nostálgica, mas que se tornou um importante momento para o desenvolvimento da linguagem audiovisual e do documentário cinematográfico nacional.

Diversos estudiosos da História e da Filosofia contemporâneas atribuem ao cinema o papel de potencializar a competência do olhar para o mundo. A importância social do discurso cinematográfico na educação é percebida por gestores educacionais e por empreendedores cinematográficos desde o momento em que os filmes ocuparam o imaginário dos espectadores comuns.

Este interesse se condensou em linhas políticas educacionais após a cinematografia despertar também o interesse dos intelectuais e escritores. Para Eric Hobsbawm (1995), a guinada cultural que radicalizou as mudanças de comportamento do intelectual no XX se deu quando os melhores talentos nacionais superaram o confinamento nas tradições e, ao mesmo tempo, deixaram de ser ocidentalizadores e assumiram a vanguarda do auto-descobrimiento, apresentando realidades contemporâneas pelo viés descolonizado. Para ele, a reportagem e a câmera tiveram papéis fundamentais neste processo, inclusive subsidiando os relatos realistas da literatura.

Há várias maneiras de pensar sobre as relações práticas do cinema na escola: desde observar como um conjunto de filmes representa a escola enquanto tema cinematográfico, até observar como a estrutura curricular se apropria do cinema como ferramenta pedagógica. Poderíamos levantar várias outras dimensões, como perguntar quais os compromissos ideológicos em filmes que tematizam a educação, considerando que a quantidade de obras desta natureza e o forte impacto cognitivo que elas causam no imaginário escolar, desde a direção, passando pelo professor e chegando ao aluno. Como lidar com a massificação dos dramas e melodramas nas películas comerciais; ou ainda, como o grande cinema industrial, ou os filmes minimalistas de cinematografias latino-americanas, asiáticas, africanas e outras tendências experimentais reconstruem as representações a contrapelo das percepções convencionais sobre os temas.

A questão prática é como a escola introduz o cinema como ferramenta educacional. Isto descortina problemas do modelo escolar burguês que tem compromisso com a formação do indivíduo, prioritariamente, mecanicista e racionalista, predominando a utilização das imagens em movimento como fenômeno da técnica e, muitas vezes, alimentando o paradigma da economia objetiva do tempo alimentando um sistema que anula os fatores multifacetários das imagens.

Considerando a problemática na representação da escola no cinema e do cinema como ferramenta disciplinar, a ideia de cinema educativo aponta para algumas propostas: primeiro, destacar o olho cinematográfico como paradigma para a reeducação do olhar, ou seja, ver o cinema pelo viés do terceiro olho, o que remete a leitura para os diversos imaginários simbólicos que formam o corpo de imagens visíveis no cinema, a partir das ideias invisíveis sobre um mundo em permanentemente movimento de crises de identidade e de alteridades radicais simulando a realidade na objetiva cinematográfica.

Neste sentido, o cinema é uma política da coletividade, quanto ao significado etimológico mais raro do termo política: aquele que faz referência à vida como transcurso individual e coletivo, simultaneamente. O sistema de produção cinematográfico assimila a ideia de coletividade em todas as suas etapas, desde a concepção do objeto filme, passando pela sua realização em equipe, até a projeção e recepção – esta última somente se individualiza por um processo metafísico que esgarça as fronteiras entre individual-coletivo no ambiente da exibição. Neste sentido, o cinema é terceira via do olhar em busca da terceira margem ou da miragem do entre-lugar, pois é um processo educador do olhar sensório-motor num tempo em que predomina a lógica do reconhecimento do mundo por via do audiovisual. Como afirma Tânia Pellegrini:

A cultura contemporânea é sobretudo visual. Vídeo games, videoclips, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes

até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos (Pellegrini, 2003, p. 15)

O impacto do discurso audiovisual sobre a realidade contemporânea leva o cinema à condição de instrumento pedagógico importante na formação do olhar, pois a lógica do filme como produto da técnica e a representação espetacular e melodramática dos temas narrados promovem as versões narrativas prosaicas ou poéticas do mundo como os demais modelos das representações em outras artes promovem em outros sistemas sensório-motores e outras realidades políticas e culturais. Como diz Christian Metz, por causa do objetivo de representar, a literatura e o cinema estão condenados à conotação, já que a denotação existe sempre antes do seu empreendimento artístico. Mas há outros planos comparativos em que literatura e cinema se diferenciam enquanto estilos de representação, quando, segundo ele:

a expressividade estética se enxerta, no cinema, numa expressividade natural, a da paisagem ou do rosto que nos mostra o filme. Nas artes do verbo, ela não se enxerta numa verdadeira expressividade primeira, mas numa significação convencional amplamente inexpressiva, a da língua (Metz, 1972, p. 94).

Comparar não é verificar a melhor ou a pior expressividade, o que interessa é sondar, sem hierarquizar, a performance das linguagens enquanto composição política e estética do mundo contemporâneo. O cinema como pedagogia do olhar na escola desmistifica o imaginário da comunicação visual de massa na contemporaneidade, portanto ele tem um papel de disciplina na pedagogia escolar para remover o equívoco da “expressividade natural” atribuída ao mito da transparência do olho tecnológico. Ao mostrar diretamente paisagens e personagens o cinema pode visto como fácil e fluente para a leitura, mas é o paradoxo da facilidade de ler imagens que instaura questões sobre a realidade. Como diz ainda Metz:

arte fácil, o cinema corre sempre o risco de se tornar vítima desta facilidade: como é fácil dar na vista quando

a gente tem à disposição a expressão natural dos seres, das coisas, do mundo! Arte por demais fácil, o cinema é uma arte difícil: não acaba nunca de sair do poço de sua facilidade (Metz, 1972, p. 95).

Cinema na educação do olhar não significa facilitar leituras verbais com a inclusão de filmes no currículo escolar, mas sim subverter a cultura educativa que compreende a linguagem fílmica desfocada da sua potencial importância para se ler o mundo contemporâneo.

O discurso audiovisual inserido no processo de alfabetização do olhar tem valor semelhante ao de no ensino verbal aprender o uso das letras, das palavras, das frases, e dos períodos. A partir daí se percebe as consequências e os significados dos conjuntos de signos. Na leitura do filme as partes mínimas compõem o significado sempre precário da imagem, atribuindo sentidos de dentro para fora e de fora para dentro da obra. Na decupagem das imagens fílmicas desmistifica-se a noção estereotipada da fidelidade e da transparência do real cinematográfico. Como define Jacques Aumont, é preciso o olhar motivado para ver o visível no cinema: “só vejo um filme porque, diante de uma tela branca, vi o mesmo tornar-se o suporte de uma imagem - infinitamente cambiante, “móvel”, mas de qualquer forma imagem” (Aumont, 2004, p. 54).

O cinema como exercício de leitura no processo educativo do olhar como simultaneidade de códigos e sentidos rechaça a ideia basilar do sistema educacional clássico no qual as disciplinas possuem sentidos isolados. Este é um dos desafios educacionais mais equacionados pelos educadores, que se perguntam: como tornar a visão do conhecimento mônada de um sistema complexo de intercâmbios entre singularidades que só fazem sentido pleno se percebidas em suas inter-relações? Como tornar o processo educativo um conjunto complexo de fato e não uma sugestiva grade de modelo interdisciplinar, mas que na prática não se realiza enquanto saberes interconectados porque o fragmentário assusta defensores do conhecimento totalizante?

Enfim, a atividade prática da leitura do processo fragmentário na montagem do imaginário do cinema contribui para a formação do olhar do leitor e do espectador,

pois desmitifica a leitura da imagem realista como uma totalidade transparente. Subvertendo o modelo de leitura escolar tradicional, o leitor cinematográfico verá a imagem fílmica como processo de desaprender em ruptura com a ideologia subliminar da expressividade realista no imaginário tradicional.

Algumas observações finais sobre leitura fílmica para a educação do olhar

As possibilidades éticas e estéticas articuladas na linguagem do cinema podem apresentar temas e personagens que se ressignificam continuamente, a partir de leituras dos planos longos, dos planos curtos, dos closes, dos conjuntos, dos ângulos das tomadas, dos tipos de luz, etc. Conforme as decisões técnicas as opções estéticas traduzem os estilos de sensibilidade no tratamento com a linguagem que vai produzir sentidos da obra.

As interpretações dos recursos estéticos remetem o leitor visualmente para o mundo reconstituído por decisões técnicas que simulam e despertam estatutos motores-perceptivos. Portanto, ler o filme não é apenas o ato de entender o seu papel como suporte mediador de mensagens, mas sim entendê-lo como corpo que simula uma visão autônoma, ou um terceiro olho. Teixeira afirma que a ideia da câmera como o olho do espírito implica na questão do regime da legibilidade da imagem, o que pressupõe nova lógica do olhar a fotografia para além do mimetismo e da abertura para o mundo. Segundo o olhar fotográfico é o “ato cujo significado maior é operar um descentramento em nosso sistema visual-perceptivo-representativo, instaurando toda uma outra lógica da criação artística em ruptura com uma “arte retiniana”” (Teixeira, 2003, 136).

O cinema como processo educativo radical do olhar remete também à necessidade de repensar as categorias e gêneros. Por exemplo, a problemática do documentário e da ficção, que desde o surgimento do cinema já se constituem mais como suplemento do que como oposição de gêneros. Se o realismo da imagem é função natural da câmera, a distinção entre documentário e fic-

ção perde o sentido. Um exemplo é o emblemático filme de Dziga Vertov, *O homem e sua câmera* (1929), que cria um complexo movimento cinematográfico documentário com função educativa dos sentidos. Nele, a estratégia autoreflexiva e metalinguística exerce sobre a ética do documento direto a força estética ficcional e ideológica infiltrada no real captado.

A metáfora do cine-olho no filme de Vertov torna -o embrionário das questões que mobilizam o pensamento do/no cinema como educação do olhar, pois ele promove um sentido construtivista que desvela dialeticamente o mundo numa obra que paradoxalmente é a câmara colocada como mediação direta com o real imediato. Contudo, a realidade passa pela reconstrução ideológica no documentário que adentra nas imagens do mundo burguês. Como destacam alguns pesquisadores, as técnicas desenvolvidas por Vertov “estão hoje disseminadas pela publicidade, pelo vídeo clip, na televisão, no cinema e, claro, no instrumento mais revolucionário, a internet” (Alvarenga e Conceição in: Pernisa Júnior, 2009, p. 85).

Perceber que o mundo contemporâneo é, em grande parte, produto das linguagens audiovisuais coloca o cinema como ponto de partida para a percepção deste imaginário que se diversifica numa multiplicidade de suportes comunicativos por imagens. A educação do olhar pelo cinema na escola é um método interdisciplinar que contribui para a formação do leitor, porque em sua curta história a cinematografia já está assimilada em outras linguagens estéticas e técnicas científicas. Aspectos estes que, aos poucos, os críticos (inicialmente, estudiosos que migraram da análise literária para a cinematográfica, como Andre Bazin) foram compreendendo a relação entre o olhar cinematográfico e as outras ciências que constroem no imaginário da nossa interação com o mundo com apoio do discurso cinematográfico, o que causou uma espécie de revolta na percepção cognitiva popular na forma de ver a realidade, como afirma Arlindo Machado sobre o impacto das primeiras modalidades rústicas do espetáculo cinematográfico:

Ele reunia, na sua base de celuloide, várias modalidades de espetáculos derivados das formas populares de cultu-

ra, como o circo, o carnaval, a pantomima, a prestidigitação, a lanterna mágica. Como tudo pertence à cultura popular, ele formava também outro mundo, um mundo paralelo ao da cultura oficial, um mundo do cinismo, obscenidades, grossuras e ambiguidades, onde não cabia qualquer escrúpulo de elevação espiritualista abstrata (MACHADO, in: COSTA, 2005, p. 11).

Do exótico ao grotesco, o imaginário do início do cinema passou a se aproximar da literatura de forma direta através das adaptações dos clássicos. Isto moveu pelo menos duas questões fundamentais: primeiro, o cinema surgindo como arte e tecnologia que ganha o gosto de grandes públicos, inclusive aqueles sem acesso ao código verbal escrito; segundo, a literatura clássica passa a ser consumida indiretamente pelos grandes públicos dos filmes, uma condição antes inconcebível para grande parte de leitores excluídos das belas letras.

Em seguida, a literatura cinematográfica consciente iniciada pelas vanguardas modernistas toma aspecto formal que depois se tornará um processo inconsciente com a incorporação de imaginários fílmicos no texto literário, que absorve recursos populares e, ao mesmo tempo, sofisticados da linguagem do cinema, como a montagem, o corte e, enfim, a síntese técnica da estética da visibilidade do filme na dizibilidade literária.

Por outro lado, surgiram também na história do cinema as vanguardas poéticas que aspiravam modelos literários e os traduziam em imagens cinematográficas, que a partir de determinado momento da história do cinema começaram a constituir o diálogo sofisticado entre narrativas e poéticas literárias e os meios cinematográficos, despertando os sentidos de modernidade no cinema que opera com representações abstratas da literatura, levando o cinema ao estatuto definitivo de comunicação artística e à criação de institutos difusores de sua estética.

A Cinemateca Brasileira² - organismo oficial de cinema ligado ao Ministério da Cultura - atualmente desenvolve o projeto Cine-Educação, para o qual tem a seguinte justificativa:

² Disponível em: www.cinemateca.gov.br/page.php?id=91 - acessado em 08/08/2013.

O Programa Cine Educação foi elaborado a partir de parceria entre Cinemateca Brasileira, Via Gutenberg, diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e o patrocínio da MAPFRE Seguros, tendo como foco a formação do cidadão a partir da utilização do cinema no processo pedagógico interdisciplinar.

Completando a finalidade educativa do cinema na prática escolar, esta arte foi instituída como área ou disciplina do currículo também do Ensino Fundamental, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, a utilização do cinema, da televisão e de vídeos como recursos no processo de aprendizagem interdisciplinar nas escolas ainda é muito incipiente se considerarmos a expectativa de vanguarda manifestada na proposta dos PCNs para definir a arte como conhecimento:

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante³.

Enfim, a capacitação de leitores sobre as estratégias de conhecimento operadas nas linguagens literárias e das artes audiovisuais é função dos estudos comparativos para a formação de leitores com o potencial de intervir nas políticas contemporâneas para a leitura. A ação concreta é via as escolas, mobilizando teorias e constituindo práticas que revertam o olhar sobre os fenômenos dos mundos reais e imaginários. Para isto é preciso mapear criticamente o problema e produzir referências sobre o potencial educativo oriundo do imaginário audiovisual, encarando o problema da leitura de imagens de diversas maneiras na formação básica e fundamental, mas, principalmente preparando os novos formadores de leitores nos cursos universitários das licenciaturas, pois o saber ainda

³ Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos - acessado em 08/08/2013.

mais intensamente uma forma de poder. Apesar da condição precária da escola diante dos desafios atuais, perceber como se articula os saberes escolares específicos com as informações que os leitores trazem do cotidiano, inclusive aqueles das estéticas dos audiovisuais, pode potencializar um novo olhar sobre a capacidade pedagógica da escola. Como analisa Rosália Duarte:

Saber como o cinema atua nos leva a admitir que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola (embora ela tenha um importante papel a desempenhar nesse processo), mas que acontece também em outras instâncias de socialização. Pensar o cinema como uma importante instância “pedagógica” nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos (Duarte, 2002, p. 81).

A leitura do mundo é uma estratégia de poder que compreende um gesto paradoxalmente complexo é simples: o olhar. O olho atento aos fragmentos instáveis do cotidiano destitui das imagens as estabilidades ideológicas. O cinema tem um potencial desconstrutor por se constituir de imagens fragmentárias que simulam o imaginário moderno. Por isto é um importante instrumento pedagógico para formar leitores e espectadores que reorganizam o caos da modernidade a partir de outras mediações entre a escola, a arte e a vida.

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. *As Teorias dos Cineastas*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 2004.
- AVELAR, José Carlos. *O Chão da Palavra – cinema e literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BARTHES, Roland. *O Grau Zero da Escrita*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, Tópicos.
- BAZIN, Andre. *O que é Cinema?* Tradução Ana Moura. Portugal: Livros Horizonte, 1992.

- BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CALVINO, Ítalo. Seis Propostas para o Próximo Milênio – lições americanas. Tradução: Ivo Barroso. 3. Ed. 5. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. A Linguagem Secreta do Cinema. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- COMOLLI, Jean-Luis. Ver e Poder – a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução Augusto de Tugny et alli. Belo Horizonte: UFMG, 2008, col. Humanitas.
- COSTA, Flávia Cesarino. O Primeiro Cinema – espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- DELEUZE, Gilles. A Imagem-Tempo – cinema II. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FRESQUET, Adriana (org). Imagens do Desaprender – uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.
- HUTCHEON, Linda. Uma Teoria da Adaptação. Tradução: André Cechinet. Florianópolis: UFSC, 2011.
- JAKOBSON, Roman. Linguística. Poética. Cinema. Tradução: Haroldo de Campos et ali. São Paulo: Perspectiva, col. Debates, 1970.
- MARTIN, Marcel. A Linguagem Cinematográfica. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- METZ, Christian. A Significação no Cinema. Tradução: Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PERNISA JÚNIOR, Carlos (org). Vertov – o homem e sua câmera. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- PELLEGRINI, Tânia et alli. Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo: SENAC/Itaú, 2003.
- SALIBA, Maria Eneida Fachini. Cinema contra Cinema – o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931). São Paulo: Annablume, 2003.
- TEIXEIRA, Francisco, E. O Terceiro Olho – ensaios de cinema e vídeo. São Paulo: Perspectiva, 2003.

