

CINEMA E FORMAÇÃO CULTURAL: OS PROCESSOS SIGNIFICATIVOS E A EXPERIÊNCIA DO SUJEITO-ESPECTADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELAS IMAGENS E SONS

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa¹

Resumo: Pensar as artes visuais como formas de conhecimento e criação de mundos nos quais a singularidade do espectador movimentando processos significativos do que se vê e sente é o ponto de inquietação desta pesquisa bibliográfica. A experiência cinematográfica como potência educacional se abre às diferenças e propõe modos de se pensar o entorno e as relações sociais nos espaços formativos.

Palavras-chave: Educação visual; cinema; experiência; memória.

Plano geral

Propor perspectivas que integrem o conhecimento desenvolvido pelo cinema ao campo educacional tem sido o objetivo de diferentes grupos de estudos e pesquisas. Sentidas como instrumento pedagógico, exemplo ilustrativo ou entretenimento, as potências do cinema são referenciadas nas escolas como conjunto de saberes que se integram ao currículo e somam força ao processo de ensino-aprendizagem. Mas o que procuramos neste esforço teórico parte dos supostos do cinema como saber específico e da educação como formação cultural, para pensarmos o cinema-experiência como variação de práticas formativas dos espectadores, sujeitos de conhecimento, ao assistirem e atuarem sobre o filme por meio dos processos significativos.

Ao partirmos do princípio de que os processos de recepção audiovisual não são aleatórios, mas culturalmente constituídos, precisamos considerar que um filme não é composto apenas por uma mensagem a ser decifrada, mas pela organização sistematizada dos modos de compreensão e sensibilidade sobre o que se ouve e vê. Quando Walter Benjamin (2012) propôs que se pensasse a fotografia e o cinema como possibilidades de constituição de novas experiências para a modernidade, ele inaugurou a possibilidade de pensarmos as artes visuais como formas de relação entre imagens e sons projetados, e a recepção e significação destes estímulos pelos espectadores.

Pensar o cinema e o conjunto das artes como formas de experiência e de conhecimento demanda levar em conta as singularidades de quem as vê, um saber que se processa na memória e partilha do conjunto de sensibilidades do indivíduo. Neste sentido, nos inquieta a indagação: Como imagens e sons agem significativamente sobre a memória de modo a constituírem experiências de inteligibilidade nos espaços formativos?

No percurso, visitamos autores e pesquisadores que se debruçaram sobre as formas políticas da *educação visual* (ALMEIDA, 2004) para indagar sobre a articulação da memória pelas imagens e sons nos processos de *significação* de mundo (ALMEIDA, 1999), levando em conta técnicas de enquadramento e formulação de *sentidos* narrativos (XAVIER 1984), no processo *formação* do espectador-observador (CRARY, 2012).

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: russo333@hotmail.com.

Aproximações

Mnemosyne, diziam os gregos, é a mãe das musas². Dela nasceram as faculdades artísticas e científicas. O exercício das diferentes formas de sentido e sensibilidade consistia em treinar a memória na produção de *imagens-lugares*, formas mentais que figurassem situações ou lições a serem recordadas, conforme recomendou Cícero (Arpino, 106–43 a.C.) no *Ad Herenium* (YATES, 2007). Como método, as imagens criadas deveriam ser dispostas na sequência em que seriam lembradas, formando galerias na memória do imaginador que desejasse recordá-las (ALMEIDA, 1999).

Cícero advertiu que a manipulação das imagens para a construção da memória deveria envolver as nove Musas – todo o potencial dos saberes das ciências e das artes – que guardavam as chaves da compreensão humana (YATES, 2007). A linguagem visual da memória funcionaria como uma escrita, destinada a organizar os estímulos recebidos pelos órgãos dos sentidos, uma gramática das relações de recepção sensorial com a formulação de significados. As galerias de imagens da memória seriam ordenadas em categorias compostas por mensagens específicas ou sentidos aproximados, como o conjunto de imagens mentais que desse a recordação de processos jurídicos, de aulas a serem ministradas, ou dos afazeres de um dia de trabalho, por exemplo. As imagens de maior necessidade de recordação deveriam ser posicionadas entre colunas ricamente adornadas.

Notemos o efeito e a relevância da ordenação das informações. Ela corresponderia a um sistema de classificação no qual as imagens, projetadas em sequência no palácio da memória, constituiriam lembranças isoladas que, dispostas em galerias segundo critérios mnemônicos, formulariam mensagens em conjunto, ou seja, no movimento de umas sobre/após as outras. Deste modo seria possível recordar não apenas eventos precisos, mas seu grau de importância na sucessão dos acontecimentos. Foi esta possibilidade de movimento que Almeida (1999) considerou ao atentar para o cinema como arte da memória, no deslocamento de significados de uma imagem sobre as outras, projetando formas de encontro e constituição de sentido pelo ordenamento. Em termos de memória, o processo corresponde à formação e relação das subjetividades com os eventos recordados.

Os processos de recordar e narrar expostos no *Ad Herenium* evidenciaram a *força alegórica* das imagens – que recordariam os acontecimentos – mas também seu aspecto de *montagem*, criado pelo efeito das imagens dispostas em sequência. No intervalo entre duas ou mais figuras, os sentidos de uma e outra seriam modificados, produziram diferentes sensações e possibilidades de entendimento. Segundo este princípio, poderíamos experimentar efeito semelhante em outras obras sequenciais, como nas histórias em quadrinhos, nas animações ou filmes, nos quais o sentido da cena vista poderia ser alterado pelo *choque* com a imagem seguinte (BENJAMIN, 2012). Quando se vê alguém caminhar, no filme, torna-se possível saber a direção e o motivo da caminhada quando ao (re)tomar-se conhecimento disso na próxima cena.

Como no *Palácio da Memória* de Cícero, a ordenação das imagens potencializa os sentidos da cena. Para o espectador, tanto a sensação de linearidade quanto a evidência da ruptura, na montagem, caracterizam o *sentido geral* do que se deseja fazer recordar. Este sentido quase nunca é dado na ordem cronológica dos acontecimentos, mas pela hierarquia significativa da interpretação que se quer criar. Ordenar imagens agentes na memória significa interpretá-las, dar aos fatos certas nuances, características e sensibilidades.

² Nove entidades às quais se atribuía a inspiração: Calíope (poesia épica), Clíós (história), Erato (poesia erótica), Euterpe (poesia lírica), Melpômene (tragédia), Polímnia (poesia sacra e geometria), Talía (comédia), Terpsícore (dança e canto) e Urânia (astronomia e astrologia).

Close-up

É entre os quadros, no silêncio visual da passagem de um para outro, *no que não se vê, que acontece a significação do que é visto*. (...) para perceber o que vejo pintado nos quadros, é necessário que eu imagine também o que não vejo entre os quadros para perceber, num processo concomitante, inseparável, a história que vejo ser contada, e portanto, entendê-la. (ALMEIDA 1999, p. 34, grifo nosso)

Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin (2012) ressaltou os efeitos desta experiência na urbanidade do início do século XX. A sensação de sequência *visual* e *significativa* destas formas de arte se formulariam na lógica da reprodutibilidade. O aparelho, ao projetar imagens, simularia um sentido sequencial para a visão, ao mesmo tempo em que a lógica de interpretação das imagens demandaria do espectador uma postura correspondente à lógica de formulação “do aparelho”.

Na atualidade, poderíamos considerar os aparelhos de simulação do mundo cinematográfico não apenas materializações de uma lógica de relações de poder sobre os processos significativos do espectador, mas também como formulações políticas de modos de educar a visualidade e, desta forma, a memória significativa do espectador, convertendo-o em observador agente de significações hegemônicas sobre a visualidade (CRARY, 2012). Uma das características definidoras do observador é a correspondência aos códigos correntes sobre como se deve olhar, e sobre as possibilidades de interpretação do que se olha. Não consideramos possível supor um sujeito observador prévio a esse campo em contínua transformação (CRARY, 2012), ou um observador que se relacione com o mundo das imagens e sons como evidências transparentes, alheio aos processos significativos. O que há é um processo de *montagem* de diferentes ações e dispositivos audiovisuais segundo os quais a capacidade de significação daquele que os vê/ouve só é possível quando a consideramos em uma superfície social dada. Este processo se aproxima do que entendemos como educação visual da memória.

Os dispositivos óticos e auditivos do cinema constituem pontos de convergência por meio dos quais os mais variados discursos se misturam ao emprego de técnicas de realização, ideologias institucionais e motivações econômicas. A modernidade, sob este aspecto, está diretamente ligada à capacidade dos grupos recém-chegados ao poder político em “superar” os significados associados a determinados eventos pelo grupo anteriormente predominante. Esta forma de flexibilidade dos significados, produzidos *sob demanda*, desafia o monopólio e o controle dos processos aristocráticos de significação (CRARY, 2012).

Plano detalhe

Partindo desta perspectiva, assistir a um filme poderia ser considerado como estar envolvido em um processo histórico de *arte* da (re)criação *da memória* como projeto político de formação de tipos específicos de observadores, correspondentes aos códigos de significação que hegemonicamente legitimam as relações de poder estabelecidas. A imagem do cinema e da fotografia não apenas informam sobre a visão, mas também compõem ou educam o espectador no quadro de possibilidades significativas para o que se vê.

O cinema, como arte visual, desenvolve um processo de educação da memória cuja configuração estética e política organiza um viver cultural e social, permeado de representações visuais nas quais *percepção* e *imaginação* são educados segundo planos de inteligibilidade. A identificação do que é visto e sua associação com outras imagens, também agentes de processos significativos sobre a memória, não constituem um processo individual, mas aprendido do

contato constante com produtos da cultura da reprodutibilidade técnica. Este quadro de identificações e associações dá visibilidade estética a um momento social, político e religioso (ALMEIDA, 1999 e BENJAMIN, 2012).

No processo de *ação* das imagens umas sobre as outras, na *significação* dos intervalos é que se processa a educação dos sujeitos e das subjetividades, moldando uma política visual para a memória e para a sensibilidade acerca dos eventos. Paradoxalmente, este processo educativo é capaz de projetar uma memória sobre o passado tanto quanto sobre o futuro significativo (ALMEIDA, 1999). Assumindo esta perspectiva, assistir a um filme seria processar deduções, o que na condição de espectadores significaria nos permitir ser levados a criar imagens a partir das imagens vistas, como se o ato de ver filmes fosse uma conversa de imagens em nossa mente (MIRANDA, 2010).

Créditos finais

Neste ensaio buscamos uma aproximação reflexiva entre dois planos de compreensão teórica, com base em estudos e pesquisas de autores da área das artes visuais e da educação: a montagem das *narrativas fílmicas*, no caso do cinema, ou das *lembranças*, quando nos referimos à memória. Articulamos também uma forma de compreensão destes processos sob o ponto de vista de uma educação estética e política, na medida em que uma educação visual da memória não implica somente na educação por meio de mensagens ou comunicação de conteúdo, mas no processo formativo de significação das imagens e lembranças que se configuram enquanto quadros de inteligibilidade das próprias relações significativas dos eventos. Por fim, poderíamos dizer que consideramos o cinema, e sua ação formativa sobre o espectador, como produto fílmico e, ao mesmo tempo, processo constituinte de experiência visual.

Vimos que a mensagem fílmica pode ser formulada a partir de procedimentos de montagem sequencial que buscam *neutralizar* o intervalo, minimizando as lacunas sobre as quais o espectador atua significativamente, e, desta forma, se afirmar como quadro hegemônico de significação. Mas também que a ação do espectador pode ser suscitada e promovida pela sequência, quando forem adotados procedimentos que *evidenciam* a descontinuidade e demandam do espectador a *ação* interpretativa/entendimento da obra. Para o campo da Educação Visual, pensar recortes de montagem cinematográfica nestas perspectivas significa indagar os *tipos de observador* que são (pre)supostos nestas formas de sequência e inteligibilidade fílmica, ou as formas de experiência visual envolvidas.

Organizar a memória visual, cultural e subjetiva significa projetar a memória sobre o futuro das reações dos corpos com o espaço fílmico, agir sobre o sentido do espaço entorno, sobre o futuro do sujeito em suas relações. Significar a memória é como educar as sensibilidades para que projetem especificamente os modos hegemônicos de experiência cultural.

Referências

ALMEIDA, M. J. de. *Cinema: A Arte da Memória*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e Sons: A nova cultura oral*. SP: Cortez, 2004.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica (1955). In: CAPISTRANO, Tadeu (Org.). *Walter Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção*. RJ: Contraponto, 2012.

CRARY, J. *Técnicas do Observador: Visão e modernidade no século XIX*. RJ: Contraponto, 2012.

MIRANDA, Carlos E. A.; Fazer Cinema Na Educação – Uma Utopia em Construção. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, 2010.