

Fragmentos e imagens de crianças no cinema – a inversão do olhar

FANTIN, Monica – UFSC

GT: Educação e Comunicação /n.16

Agência Financiadora: CNPq

Se alguém perguntasse qual foi o primeiro filme que assistimos, não no sentido literal do termo, mas no sentido do “primeiro filme que marcou”, será que lembraríamos? Que lembranças, vínculos, sentidos e significados esse “primeiro filme” nos traz? Que relações construímos com as histórias de vida, magia, encantamento, suspense e emoção que os filmes propiciam?

Afinal, o que será que acontece quando entramos numa sala de cinema para assistir a um filme? Uma sala grande, escura, cheia de poltronas, ar condicionado, música ambiente, com uma imensa tela na frente e algumas “janelinhas” atrás por onde sai uma luz que aos poucos vai deixando a tela iluminada e nos transporta para um lugar onde deixamos de ser simples espectadores para viver emoções. Nessa “evasão da realidade” desse tempo-espaço próprio do cinema parece que as imagens, as músicas e o ambiente permitem nos identificar com os personagens, vibrar com as aventuras, chorar com as amarguras, enfim, nos emocionar com a vida. E quando acendem-se as luzes, o letreiro sobe e o filme termina, a saída do cinema – que acontece ainda sob o impacto do filme - revela o “mundo real” e nos faz voltar para vida cotidiana.

Embora saibamos que o cinema revela mecanismos complexos que ocorrem neste processo, muitas explicações têm sido dadas sobre tais mecanismos: a organização de imagens no inconsciente que pode influenciar pessoas; a manipulação de emoções pelo caráter massificador; a sedimentação de visões de mundo que podem propiciar reflexões e questionamentos; o estímulo da inteligência e da imaginação para elaborar idéias mais sofisticadas, etc. Mas muitas questões ainda permanecem em aberto.

Este texto apresenta algumas questões de pesquisa que se inter cruzam a partir da observação e de depoimentos de crianças numa mostra de cinema infantil: as crianças vão ao cinema? Como é a relação da criança com o cinema? Que significados as crianças constroem quando assistem aos filmes? O que as crianças assistem ou deveriam assistir? Como os filmes são ou poderiam ser usados na educação?

Neste sentido, buscando construir pistas para uma compreensão da experiência cultural de crianças com as mídias, particularmente, com o cinema, o texto considera que

ouvir as crianças e captar seus “modos de olhar” é fundamental para a reflexão da relação criança e cultura.

Cinema, cultura e educação

Diante da multiplicidade de sentidos que envolve o termo cinema: espaço físico com sala de projeções de filmes, entretenimento, narrativa, evento cultural, indústria cinematográfica, arte, etc., aqui ele será entendido como prática social que envolve diversas dimensões, tanto para aqueles que o fazem como para o público, pois “em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria”(Turner, 1988:13).

Mas se o cinema não é só a arte contemporânea do homem, mas a arte criada pelo homem contemporâneo, a única realmente moderna (Merten,1990:45), as explicações sobre o impacto das transformações provocadas pelo cinema na sociedade remetem para a reflexão sobre a indústria cultural, suas produções e suas relações com o consumo.

Considerando que a lógica social do consumo está relacionada à manipulação de significantes sociais, em que não se consome apenas o objeto em si, mas o que ele representa (Baudrillard,1995), sabemos que o significado cultural de um filme é sempre constituído no contexto em que é visto ou produzido e que os filmes não são apenas eventos culturais autônomos, pois é a partir de mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que as narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido.

Benjamin destaca que o cinema oferece uma nova forma de arte adequada à construção de uma outra experiência de sensibilidade, defendendo uma dimensão libertadora da arte sem aura que é o cinema, e revela o potencial político progressista e transformador que essa nova sensibilidade pode ter, tanto na sua forma de expressão como no conteúdo da existência do homem moderno (1994:185).

Mesmo admitindo certo caráter autoritário do cinema, o autor dialetiza sua compreensão da arte de massas. E ainda que seu texto seja de 1936, suas questões apontam para uma compreensão bastante sofisticada que podemos atualizar para entender como o homem representa, apresenta e interpreta o mundo através do cinema, considerando-o um meio valioso para analisar a contemporaneidade e pensar suas relações com a cultura, com a criança e com a educação.

Embora saibamos que o filme vale pelo que é e não apenas pelo uso que se faz dele, há que refletir sobre tais usos na educação e sua relação com imaginário, sobre os códigos

diferentes, sobre a destituição de seu uso social para seu uso escolarizado e tantos outros aspectos a partir de uma leitura histórica das relações entre cinema, cultura e educação.

Considerando que o currículo envolve todas as experiências culturais que a escola propicia aos seus alunos, há que perguntar como tais artefatos são apropriados na escola, pois embora ela não seja espaço de lazer, como instância educativa e mediadora, ela poderá aprender e ensinar sobre muitas questões implícitas ao que é visto no cinema para potencializar a contemplação e a fruição de crianças.

Na maioria das vezes, o filme no âmbito da escola é usado como ilustração e complemento. Uma vez que a escola tem sua estrutura de trabalho centrada no texto escrito, o cinema não é visto como uma linguagem com determinados conteúdos e nem em sua especificidade. Assim, observamos que a escolha dos filmes exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre o cinema, e sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver a partir ou por meio deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo, pois ele vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. Tal apropriação, muitas vezes didatiza o cinema e empobrece seu potencial como linguagem e narrativa com todas suas formas e conteúdos, pois além do professor não conseguir competir com o mundo dos espetáculos, ele traz esse mundo para dentro da sala de aula e utiliza o filme como pretextos para projetos pedagógicos ou como suporte do trabalho escolar. Tal uso pode ser uma das alternativas de aproximação, mas o problema é quando fica só nisso. Portanto, desde que se tenha a preocupação em não limitar o cinema como linguagem e possibilidades culturais -, esse pode ser um começo, pois é um artefato cultural que as crianças devem se relacionar, uma vez que ele pode ser uma janela para exercitar a capacidade e a sensibilidade humana.

Mas como o professor vai fazer as mediações cinema-cultura-criança se não interage com as diversas linguagens da cultura e do cinema, se não tem formação humanística e cultural para usufruir deste universo e nem para refletir sobre ele?

Não é raro o professor encontrar-se apenas um passo a frente de sua classe em conhecimento, diz Arendt (1997:231). Assim, o professor fica à mercê das circunstâncias, dos acasos, dos "modismos" e da "tirania" da escolha da maioria das crianças, que muitas vezes surgem do repertório das produções cinematográficas. Sem possuir e dominar um

referencial, dificilmente articula as linguagens da criança e as produções culturais como forma e conteúdo a ser trabalhado.

De acordo com Bourdieu,

“a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema” (in Duarte, 2002:13).

Considerando que o cinema é um organismo altamente sensível com confluência de várias áreas, quanto mais o professor conhecer a respeito do filme e do cinema como um todo, mais capacitado estará para chamar atenção de determinados aspectos que enriquecerão a fruição. A música, os estilos, os elementos de linguagem cinematográfica, a história do cinema e outras informações através de críticas importantes e suas diferentes maneiras de serem exercidas podem ser ingredientes necessários para formar e educar um público crítico e consumidor. Além disso, é importante ter informações para avaliar o peso da propaganda e do marketing e a submissão à grande indústria cinematográfica do cinema de mercado e escolher filmes que desafiam, inspiram, provocam. Filmes que podem ser lidos, assistidos e interpretados com sensibilidade e competência e que não se esgotam na obra.

Neste sentido é vital instrumentalizar professores e crianças para um trabalho com a dimensão pedagógica da crítica das produções culturais e cinematográficas pois além de prolongar o impacto da obra, a crítica de cinema pode fornecer meios para os espectador ter uma leitura mais rica do que ele vai ver para fruir e aproveitar melhor o filme. Além disso, a crítica possibilita referências para ultrapassar a percepção ingênua e desconstruir estereótipos a fim de valorizar e ressignificar a cultura, amplia o repertório do espectador e pode desenvolver algumas sensibilidades para enriquecer a capacidade do olhar sem tirar o poder encantatório do cinema e sem destruir o imaginário que com ele construímos.

Se hoje presenciamos uma certa perda do hábito cultural de ir ao cinema, por uma série de questões decorrentes das transformações sociais ocorridas na sociedade mudando os hábitos e os perfis dos consumidores, com o encolhimento das salas, a migração dos

cinemas das ruas para os centros comerciais e o aumento no preço médio dos ingressos, o público de cinema se elitizou, sendo necessário garantir o direito das crianças ao lazer e à cultura viabilizando projetos que ampliem a formação de público.

Entre diversas possibilidades de formação de público, uma delas é a existência de festivais e mostras de cinema, que podem se configurar como possibilidade de um trabalho intencional visando ampliar o repertório cinematográfico para que crianças, pais e professores entrem em contato com diferentes produções e encontrem sua identidade na diversidade cultural. Mediados pela escola, as mostras podem ser alternativas para (re)criar o hábito de ir ao cinema e sensibilizar artisticamente com conhecimentos que capacitem crianças, pais e professores a ver outros repertórios. Afinal, se crianças e professores estão destinados ao que o mercado impõe – que é o filme comercial -, diversificar o que está sendo apresentado ao universo infantil é abrir uma oferta de programação diversa. Aumentar o acervo e a qualidade do repertório cultural seria o desafio, pois nesse caso, a diversidade não se daria pela exclusão e sim pela adequação, visto que na dimensão educativa do cinema, não se trata apenas de proibir, mas de ver, assistir, refletir e elaborar a crítica.

Vagando pela mostra de cinema: imagens, olhares e falas

A partir de uma fundamentação teórico-metodológica da relação educação cultura que considera a pesquisa com crianças como uma forma de compreender criticamente a produção cultural de nossa época, busquei na relação com crianças de sete a doze anos, seus olhares e impressões sobre os filmes. Através da observação e acompanhamento de crianças de escolas públicas e do público em geral numa mostra de cinema realizada em Florianópolis em julho de 2003, busquei depoimentos de crianças procurando identificar como elas se relacionam com os filmes e quais os significados que o cinema pode ter para elas.

A mostra em questão trabalhou com memória, cinema e educação através da recuperação de filmes antigos, através da exibição de vários filmes, desenhos e curtas representando a cinematografia do Brasil e de diversos países, e através de debates e discussões entre educadores e especialistas da área.

Prestar mais atenção nas relações que as crianças estabelecem com o cinema, nos dá a possibilidade de tentar entender a reação das crianças frente aos filmes: quando falam,

conversam e discutem sobre o filme; quando elas acabem de assistir e saem querendo ser seus personagens; quando ficam dias e dias brincando disso e daquilo que viram; quando saem maravilhadas e param em frente ao cartaz revivendo as cenas vistas, etc.

Enfim, acompanhar seus comentários, suas falas e seus gestos com a emoção a flor da pele é muito instigante, pois é fascinante ter a possibilidade de compartilhar essas reações, mesmo sabendo do uso aberto e incerto que o filme pode ter.

Afinal, se cinema é emoção, o desafio é tentar entender tais emoções com novas informações, e resguardadas as devidas proporções, para pesquisadores e curiosos da área, tão prazeroso quanto assistir filmes, é ver e acompanhar as crianças assistindo filmes.

E foi com o intuito de observar algumas reações e relações das crianças com o cinema em suas imagens e fragmentos, que vaguei pela mostra de cinema, para ver como elas interagem com tal espaço, com tal linguagem, e com as diferentes mensagens, tanto dos filmes e do cinema em si, como do evento.

Como flaneur que sai pela cidade em busca de algo “à toa”, com motivações vagas, despreocupadas e desprezenciosas mas que podem revelar e trazer preciosidades que a intenção desconhecia¹, saí - não tão desprezenciosamente assim -, pelos corredores e salas de cinema para olhar, sentir e observar relações, frases, gestos, reações e outros comportamentos das crianças. Flaneur que pode simplesmente passar ou apreciar, apurar um olhar aqui, outro ali; que pode observar, estranhar, buscar novas experiências, tentar captar vestígios; que busca o simples mas que pode descobrir o exótico e o complexo; que imagina o distante e percebe-se próximo; que vê a concentração e dispersão do longe-próximo que o cinema possibilita e que no claro-escuro dos filmes percebe que as coisas obscuras podem ficar iluminadas, visto que dependem do nosso olhar. Enfim, flaneur que, como o “pretensso pesquisador contemporâneo”, vaga pelo seu tema para ampliar a margem de compreensão da realidade que pretende investigar.

Mas, se só vemos aquilo que olhamos e que queremos ver, pois “olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance” (Berger,1999:10), não olhamos apenas para uma coisa e sim para a relação entre o que vemos e nós mesmos, num movimento que capta coisas a nossa volta e o significamos conforme estamos situados.

¹ Embora o uso do termo flaneur aqui possa parecer meio inapropriado, visto que não estava tão à toa assim, pois tinha uma intenção mais ou menos clara do que queria observar, escolhi usá-lo pelo caráter simbólico que revela pelo fato de vagar com abertura, no sentido da possibilidade de captar coisas ao acaso.

E foi nessas possíveis significações e relações presente nos olhares que podem descobrir, contar e revelar, que percebi que elas também podem esconder sentidos de visibilidade e interpretabilidade.

Se as “revelações profanas” não são necessariamente coisas lindas, pois podem ser coisas do cotidiano que interrompem a história, as imagens possuem um caráter desestruturante que as tornam únicas. Imagens furtivas. Agoridade. Imagens do tempo do presente que não é mais transição passado-futuro, mas que pretendia ser o do *kairós*, tempo da revelação, imagem súbita e luminosa do momento oportuno que não pode deixar escapar, “momento do despertar (...) da construção consciente” (Gagnebin1994:91). No entanto, embora o tempo do agora das imagens da mostra podem significar uma reconstrução do tempo passado, como parte do processo de memória, elas também podem ser tomados como busca de um passado vivo no presente.

Na relação com o tempo da mostra, o tempo do *kairós* parecia querer escapar. Mesmo assim, acolhi os estímulos externos e coloco em questão a partir de uma síntese entre a experiência da observação, da conversa e das imagens fotográficas com a intenção de descobrir, contar e mostrar fragmentos que revelam alguns momentos da relação das crianças com o cinema, tais como: o cinema vazio à espera de público; o público na fila de espera; a espera do filme; assistindo e compartilhando emoções; quando o filme termina; brincando com as luzes da projeção; por detrás da janela, os bastidores da projeção; o sabor da fila da pipoca e a oportunidade agradecida; e a saída.

Diante das imagens e dos olhares das crianças, pais e professores, percebi meu olhar curioso que buscou *captar o instante* de Benjamin e o *punctum* de Barthes², cruzando e misturando as imagens a partir dos olhares dos outros. Mas não é fácil olhar o olhar do outro, pois mesmo objetivado em imagens fotográficas, o olhar do outro não deixa de ser uma decifração e uma interpretação, e a “a interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão de seu intérprete”(Pareyson,1984).

Diante da multiplicidade possível de olhares e leituras - tanto no sentido do meu olhar sobre as crianças, quanto no sentido das imagens fotográficas que também estarão sob outros olhares-, cada leitura e olhar é um convite a reler, pois não há uma única leitura correta e verdadeira. Assim, cada imagem traz em si portas e janelas para suas leituras,

² Punctum entendido como a imagem que se oferece ao afeto e não ao intelecto. O inesgotável da imagem como um silêncio que fascina e perturba a partir do que é visto, sentido e pensado. Ver SAMAIN, E. “Um retorno à câmara clara: Roland Barthes e a antropologia visual” In *O fotográfico*. São Paulo, Hucitec, 1998.

desde a decifração e a mediação até a interpretação e a avaliação onde podemos também encontrar significantes e significados que ultrapassam o olhar inicial e que podem nos re-apresentar o mundo da realidade e o mundo imaginário das idéias ao tornar visíveis o que antes não era observável.

Nesse tornar observável, o trabalho com a palavra e com a interpretação das falas infantis pode nos ajudar a significar o que as imagens não conseguiram captar, que foram os comentários feitos durante os filmes: *“Pensei que era desenho para criança...”* (fala de um garoto no início de *“Pluft, o fantasminha”*); *“Que musiquinha chata!”*, *“Fantasma com medo de gente?”* (comentários sobre *“Pluft, o fantasminha”*); *“Que menina corajosa. Eu não entraria lá.”* (menino comentando com amigo durante *“A viagem de Chihiro”*); *“Lutando com um dragão? Ele chamou uma lagartixa de dragão?”* (comentário sobre fala do *“O menino Maluquinho”*); *“E agora que a princesa ficou sem coração?”* (menina chorando pergunta para a amiga durante *“Despertaferro”*).

Sabemos que as narrativas projetam e exercitam emoções através de personagens com as quais o público pode se identificar e nas histórias que os filmes contam, as crianças demonstram isso em seus comentários e em suas percepções. Afinal, as percepções infantis envolvem diferentes formas de recepções: a recepção ótica (fruição e contemplação visual), a recepção tátil (vibração, tensão e movimentos corporais) até a recepção verbal (falas, risos e comentários). Considerando que as recepções são ativas, as experiências infantis são ricas em percepções ressignificadas pelo olhar infantil já que a infância é um lugar onde o mundo se abre para outros modos de ver. Além disso, as crianças lidam com arte de uma maneira mais descompromissadas, mais soltas, fluem no espaço-tempo do filme, sentem, não estão ali para satisfazer, simplesmente estão.

E diante dos comentários, podemos ver que a percepção infantil é como um encontro com um momento privilegiado, onde temos a possibilidade de tirar do transitório, o permanente.

Observamos um pouco dessas revelações nas respostas dadas às perguntas sobre a experiência de assistir filme no cinema: *“Eu gostei de tudo”* (menina de 8 anos); *“Muito massa”* (menino de 12 anos); *“Eu gostei de tudo. Só não gostei quando o fantasma estava chorando”* (menino de 10 anos); *“Não gostei que o Pluft começou chorar porque se o fantasma chora, derrete e se ele chorar vai morrer”* (menina de 7 anos); *“Adorei tudo. É a*

primeira vez que eu venho ao cinema.” (menino de 12 anos); *“É a segunda vez que eu venho ao cinema. A primeira foi um filme de uma menina que eu não lembro o nome mas que ela via os quadros do artista que era o Monet”* (menina de 12 anos, referindo-se ao filme *Linéia nos Jardins de Monet*, exibido na mostra de cinema do ano anterior); *“Obrigado pela oportunidade. Eu nunca tinha assistido um cinema”* (menino de 12 anos); *“Vai ser ótimo para trabalhar. Dá para fazer muitas relações.”* (professora referindo-se ao filme *“O menino Maluquinho”*); *“O cinema é legal porque tem mais pessoas”* (menino de 9 anos); *“A tela é maior, é mais legal”* (menina de 12 anos); *“É mais silencioso”* (menino de 9 anos); *“Cinema é mais divertido. Apaga as luzes, fica tudo escuro e tem mais pessoas junto”* (menino de 13 anos).

Podemos pensar que para a maioria das crianças de escola públicas e ongs que participou do evento, a mostra foi uma quebra de regras, uma alegoria/alegria e seu contágio foi como um brilho que irradia o encantamento do primeiro filme assistido no cinema. Surpreendidas com os lugares, corredores, cartazes, muitas crianças olhavam tudo como que pela primeira vez e a fala interior das crianças exteriorizava-se em atitudes diversas pelos poros, sons e pensamentos.

Embora as percepções sejam também ressignificadas pelos olhares adultos, no caso específico da mostra, mesmo com suas regras e combinados supostos, algumas crianças sempre davam um jeito de fugir do olhar vigilante dos professores para fazer comentários com o colega, para ir ao banheiro ou para tomar água, como possíveis desculpas do que viam e não estavam gostando.

Isto é muito interessante, pois para Benjamin (in Gagnebin, 1994:99) “método é desvio” e renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Assim, o desvio que pode funcionar como método de perder-se, na criação artística também pode ser um caminho, pois não deixa de indicar pistas sobre o que está movendo as crianças.

Diante disso, é importante ressaltar que a construção de significados é um processo difícil de precisar, pois às vezes só significamos uma experiência muito tempo depois de tê-la vivido, mediados pela memória, pela narração, pela reflexão ou mesmo por um *insight* que possibilita articular os sentidos e fazer compreender com outros olhos a mesma experiência vivida.

Com os olhos de crianças

“Eu gosto de filme que não acontece nada”

(menina de 7 anos, referindo-se ao filme Ser e Ter)

Sobre os depoimentos das crianças, as falas falam por si só. Mas considero que a epígrafe acima sintetiza e exemplifica a preciosidade dos depoimentos infantis e algumas questões que eles podem instigar.

Em primeiro lugar ele quebra uma certa lógica e pressuposição que considera que criança só gosta de filmes de ação e aventura, ainda que elas possam transformar qualquer experiência com filme numa grande aventura. Segundo, porque desloca o olhar em relação ao ritmo que o filme, em geral, deve ter para agradar crianças. Terceiro porque nos causa espanto sobre a capacidade de inversão do olhar infantil. E é esse estranhamento, essa surpresa que precisamos reaprender com as crianças para reconquistar tal olhar e desenvolver uma educação estética.

Ainda que seja discutível o que é uma pessoa esteticamente desenvolvida, para desenvolver uma práxis estética, há que desenvolver “sensível olhar-pensante” como diz Martins (1996). Sensível porque envolve emoção e afeto, pensante porque envolve reflexão, interpretação e avaliação. Sensível olhar-pensante que é percepção cognoscitiva que vai além dos dados sensoriais, olhar curiosos que transcende as aparências e que procura formas diferentes de olhar estabelecendo relações, buscando novos ângulos e novos jeitos de olhar-pensar sensível e esteticamente.

Se nosso entendimento do mundo visível começa no olho, ver já é um processo de formulação. E se falamos na importância de ver por outros ângulos, com que grau de profundidade o olhamos o mundo, a natureza, o trabalho, a arte e o cotidiano?

Cardoso aponta campos de significações distintos entre ver e olhar, dizendo que

“...o ver, em geral conota no vidente uma certa discrição e passividade, ou, ao menos alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava(...)Com o olhar é diferente. (...)Ele prescruta e investiga, indaga a partir e além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), com o intento de “olhar bem”(...) o olhar não acumula, mas procura; (...)O olhar pensa; é a visão feita interrogação” (1988:348-9)

Assim, nas vinculações entre olhares, significados e imagens, Read afirma que vemos o que aprendemos a ver, e a visão torna-se um hábito. Vemos o que queremos ver, e isso é determinado pelo desejo de descobrir ou construir um mundo verossímil. (in Martins, 1996:27).

No entanto, olhar o mundo não envolve só a visão, pois o olhar é fruto de uma individualidade que é parte de uma história pessoal e única vivida em determinada sociedade, com determinada cultura, numa determinada época, vinculada a determinado momento específico de vida que constróem um jeito próprio de ver. Este repertório individual envolve além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos e políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social a qual pertence. (id.1996:28)

E neste processo de educação estética do olhar, muitas vezes aprendemos a olhar o mundo, a natureza, o trabalho e a arte com o olhar do outro, pela mediação de outros jeitos de olhar. Esses olhares podem ser desinteressados, interpretativos ou criativos.

Sentidos, sentimentos, pensamentos e necessidades fazem da leitura-produção um ato complexo, onde aquele que lê não é apenas um “receptor passivo” que consome imagens - isso acontece se ficar apenas no nível superficial do visível, já que olha e só vê alguns aspectos, impedido de olhar além - mas alguém que, com a mediação necessária, tem a possibilidade de dialogar com o que vê, como continuidade da obra, como processo ativo e criativo tal como o caráter dialógico da intertextualidade que propõe Bakhtin(1997) em relação à linguagem.

Para fazer tal mediação, o educador tem um papel vital de fazer perguntas que instiguem o olhar curioso e que torne visível para o aluno o que se antes não era observável.

Neste sentido, podemos pensar que uma “pedagogia do olhar”, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária hoje na formação de qualquer educador. É através dela que o educador poderá perceber os parâmetros e desvios de seu olhar, exercitá-lo na leitura de significantes como índices para ler o que há por trás dos significados dos fatos, dos comportamentos e das ações pedagógicas na construção de sua competência.

Diante disso, cabe perguntar como a educação, as mídias e, no caso, o cinema intervém na construção desses olhares e em que medida estimulam para o “ver-engolir”, “ver-consumir” ou “ver-refletir”? Estévez (2003), afirma que os meios de comunicação de massas têm papel importante na formação estética da população, principalmente na educação da visualidade. A subordinação à propaganda comercial, a superficialidade no reflexo da realidade social, seu mascaramento e a carência de valores formais podem

convertê-los em inimigos da formação estética, desvirtuando sua função cultural na sociedade.

Considerando que a educação estética implica a liberação de sentimentos e certa “admiração desinteressada”, como articular tal relação com a apreciação crítica? Parece que as crianças podem nos fornecer pistas, pois a mediação é de mão dupla e mais do que tornar observável para elas, podemos também reaprender a olhar e exercitar o estranhamento e a inversão do olhar a partir dos olhos das crianças. Afinal, educar o olhar num contexto de excesso de estímulos de uma sociedade da imagem em que vemos e não enxergamos é uma possibilidade de construir uma cultura estética para ensinar as crianças a olharem e também a possibilidade de aprender a olhar com elas, pois o olhar espontâneo das crianças em sua poética do cotidiano nos mostra a nossa perda de tal capacidade.

Perguntar pelo que as crianças vêem, como estabelecem significados e se relacionam como que vêem pode ser um caminho que se completa com o estranhamento e com a inversão da ótica e do jeito de olhar, tal como o artista o faz, quando Cézanne diz que “a paisagem se pensa em mim e sou sua consciência” ou quando Miró, em sua poética singular, diz que “o quadro é que me olha”. Essa inversão do olhar do artista é muito semelhante ao pensamento da criança..

Para Deheinzelin, o pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo que se exerce por analogias e alegorias e caracteriza-se por um grande poder de jogo e imaginação que lhe confere um cunho poético. Devido a essas potencialidades de seu pensamento as crianças são muito contemporâneas e atualizadas em suas concepções sobre o mundo, enxergando sentidos nas frestas, fissuras, nichos onde conseguem escapar da lógica habitual (1995:11).

Aproximando-nos da criança, e de seu jeito de olhar o mundo, podemos desenvolver o nosso olhar, pois abre-se uma janela no pensamento da criança que pode nos mostrar como ela está vendo e percebendo o mundo esteticamente em suas múltiplas relações, e precisamos estar atentos a esse olhar, se quisermos resgatar nosso olhar e desenvolver outros jeito de ver o mundo.

“É assim que para o artista a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora que exige esforço. Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelo hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens já prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é um pré-conceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos

retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal” (Matisse, In Cavalcanti 1995:39).

Algumas inquietações

Além da importância em significar os olhares infantis, em relação aos conteúdos e significados da mostra de cinema, está claro que as experiências da mostra foram fontes de narração, uma vez que forneceu conteúdos para compartilhar histórias.

Quando Benjamin (1994) discorre sobre a narração, situa que os tipos arcaicos de narradores se interpenetram: os que trazem histórias de lugares distantes e os que conhecem histórias sem nunca terem saído de suas terras. Neste sentido, percebi que tais possibilidades de olhar e narrar se articularam acompanhando as crianças e os filmes durante a mostra.

Os filmes que trazem histórias de outros lugares, que poderíamos supor superficiais, estranhas e estrangeiras e as muitas crianças que nunca saíram da cidade e nem tinham ido ao cinema, mas profundas conhecedoras e contadoras de outras histórias que se articularam nos caminhos da reflexão e me fazem pensar em muitas possibilidades na relação criança-cinema-cultura-educação. Entre diversas possibilidades, percebo a de um trabalho cultural e educativo que a mostra representou, permitindo o acesso e a educação do público através do contato com outros referenciais culturais sem abrir mão do entretenimento.

Por um lado, a importância da mostra como espaço para ampliar o repertório e acessar outros tipos de filmes, que de outra forma essas crianças não teriam oportunidade. Por outro lado, o risco de trabalhar com outras estéticas que crianças, pais e educadores não estão acostumados. Embora as crianças pareçam estar mais abertas que os adultos em relação às novas linguagens, em relação à aceitação de filmes que possuem outra estética, outro ritmo, outros movimentos, típicos de alguns filmes antigos que foram recuperados e exibidos na mostra, foi notória a dificuldade do público em lidar com tais tipos de filmes.

Essa relação do público com a obra, me faz lembrar Barthes, Eco e Bakhtin. Barthes (2002:18) e suas reflexões distinguindo dois tipos de leitura e de relação com o texto: uma onde ocorre o “desfolhamento de verdades” e outra onde ocorre o “folheamento da significância” que nortearia o prazer do leitor. Numa se engole, noutra se ruma. Eco (1985:106) quando situa o leitor ingênuo e o leitor crítico perguntando se devemos pensar no nascimento de um novo público, que indiferente às histórias contadas que já conhece pretende degustar das repetições e suas variações. E Bakhtin (1997:333) e o eterno

inacabamento da obra de arte, pois para ele a obra estaria sendo revitalizada por meio de recriações sucessivas de seus contempladores. Então fico pensando em como lidar com tal inacabamento da obra diante de um “público ingênuo” numa mostra de cinema infantil?

Entre a emoção do conhecido e o risco do desconhecido, sabemos que o filme é uma obra aberta com usos incertos e sabemos também que mais importante que o filme em si é a relação que se estabelece com ele ou o que ele pode significar.

Franco³ entende que qualquer filme é educativo, pois educativo não é o filme, e sim o processo que se instaura motivado pelo que o filme traz. No entanto, se qualquer filme é filme educativo, fico me perguntando que critérios são importantes ter em mente quando se escolhe filmes para crianças, seja em situação de mostra ou em situação escolar, já que num contexto educativo sempre trabalhamos com uma intencionalidade.

Assim, ainda que o filme permita trabalhar com intenções e significados que as crianças atribuem e que nem sempre é aquilo que imaginamos - visto que as mensagens e os imaginários nele contidos foram produzidos por adultos a partir do que supõem e imaginam que a criança vá gostar - as crianças dispõem do filme com liberdade. E mesmo que elas subvertam o sentido inicial e dêem outros significados, não podemos nos furtar de pensar nas possíveis relações que elas podem estabelecer.

Diante disso, se as crianças assistem todos tipos de filme e não só os que são produzidos para ela, podemos pensar não tanto em escolher “filmes feitos para crianças” mas em “filmes adequados para crianças”, e discutir o que essa adequação implica e qual o mínimo de qualidade que o filme deve possuir.

Nessa perspectiva, ao trazer tais repertórios diferenciados, também é preciso ter em mente o cuidado para não cair num relativismo total, nem cair na “premissa liberal” de tolerar tudo porque gosto não se discute. Discute sim, pois num processo de formação, tem um conjunto de valores que é preciso discutir.

Quanto aos filmes antigos que foram exibidos na mostra, e que também provocaram certas reações, resistências e manifestações diversas, sobretudo no público adulto, por ser considerado “muito chato”, “ingênuo” e “mal feito”, fico pensando na importância de contextualizá-los previamente, contando um pouco sobre sua história antes da exibição.

³ Participação de Marília Franco em Mesa Redonda sobre Cinema, Cultura e Educação, em 24/7/2003

Conforme Jobim e Souza (2000) ressalta citando Pasolini, o cinema oportuniza possibilidades de percepção e apropriação da cultura e os filmes antigos possibilitam um certo tipo de contato com outras circunstâncias históricas que é preciso conhecer. Assim, temos a possibilidade de construir nosso olhar e nos formar com outras estéticas, que quando contextualizadas, recuperam a história do filme como continuidade da nossa história e não só como ruptura.

Se a sociedade atual parece valorizar só o que é novo, efêmero e passageiro, há uma necessidade urgente de recuperar valores que muitos clássicos possuem, sendo fundamental redescobrir filmes que marcaram épocas de outras infâncias e assumir o desafio de propiciar que esta ou cada geração conheça também personagens de outros tempos para que as crianças de hoje possam rir com a presença de palhaços e vagabundos, se emocionar com a ingenuidade e doçura de fantasmilhas que têm medo de gente, se divertir com as travessuras e caretas de tantos meninos maluquinhos, dançar com bonecos diferentes e também se inquietar com príncipes e princesas dos mais estranhos reinados.

Embora saibamos que os filmes possuem uma importância em si, para criar uma possibilidade de educar para o estranhamento e para outros modos de olhar, penso que tal prática não prescinde de uma discussão sobre a estética e sobre o gosto. Afinal, se a formação de crianças implica um trabalho com perspectivas pedagógicas e culturais, é preciso trazer tais discussões educativas e deslocar o olhar, desestabilizar para mostrar que têm coisas atrás do que não se vê. Abrir fendas no olhar hegemônico que carregamos e que é fruto de uma produção histórica, inclusive como forma de compreender essa nova cultura e suas linguagens utilizadas a fim em filmes como possíveis espaços de intervenção educativa através das linguagens e das histórias que o cinema conta como possibilidade de construir outras histórias.

Enfim, discutindo e refletindo sobre a relação cinema, criança, educação e cultura considero a imagem visual como elemento disparador de novas sensibilidades. Neste sentido, penso que o cinema pode oferecer uma via privilegiada para elaborarmos novas apreensões nas possibilidades de sentir o mundo, o outro e nós mesmos. Assim, acredito que através das narrativas cinematográficas se possa ampliar a discussão sobre a relação das crianças e as produções culturais com outros olhares, pois tão importante quanto saber como elas se apropriam do cinema em suas formas e conteúdos, é saber como elas

interpretam, re-elaboram e significam tais experiências. Afinal, se “as crianças são capazes de resgatar uma compreensão polifônica do mundo”, muito temos a aprender com elas, visto que essa compreensão parece estar fazendo muita falta...

Bibliografia

- ARENDDT, H. *Entre passado e futuro*. 4ª ed. São Paulo Perspectiva, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. 3ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2003.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade do consumo*. Rio de Janeiro, Elfos, 1995.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1994.
- BERGER, J. *Modos de ver*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.
- CARDOSO, S. “O olhar viajante”. In NOVAES, A. (et al) *O olhar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- CAVALCANTI, Z. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- DEHEINZELIN, M. *A poética das transformações*. São Paulo, USP (Dissertação de Mestrado), 1994.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. B.H. Autêntica, 2002.
- ECO, U. *Sugli specchi e altri saggi*. Milano, Bompiani, 1985.
- ESTEVEZ, P. *A educação estética*. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2003.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- JOBIM E SOUZA, S.(org). *Subjetividade em questão*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.
- MARTINS, M.C. “O sensível olhar pensante” In FREIRE, M. *Organização, registro e reflexão*. Publicações do Espaço Pedagógico. São Paulo, 1996.
- MERTEN, L. C. “O cinema e a infância” em ZILBERMANN, R. (org.) *A produção cultural para a criança*. 4ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo, Summus, 1988.