

O ESPECTADOR PENSA: CINEMA, EDUCAÇÃO E RECEPÇÃO FÍLMICA EM SALA DE AULA

THE SPECTATOR THINKS: CINEMA, EDUCATION AND FILM RECEPTION IN THE CLASSROOM

Lívia do Nascimento Bombana

Mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. *E-mail:* livia.nascimento@usp.br

Rogério de Almeida

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6720-1099>. *E-mail:* rogerioa@usp.br

Resumo: Quais são as repercussões externas de uma representação construída diegeticamente? Como os filmes são compreendidos pelos espectadores? O que uma experiência de cinema é capaz de mobilizar? Por meio de uma pesquisa-ação e sob a perspectiva da hermenêutica, dos estudos culturais e das teorias da percepção, que situam o receptor como sujeito ativo no processo de compreensão e comunicação, este artigo busca refletir sobre a espectralidade cinematográfica em sua dimensão educativa, tendo como objeto a recepção do filme *Através das Oliveiras*, de 1994, do cineasta iraniano Abbas Kiarostami, a partir da experiência em sala de aula, num curso de pós-graduação, em uma universidade pública. Após uma discussão introdutória e conceitual sobre as relações entre realidade e ficção e entre cinema e educação, foram analisadas as interpretações dos alunos e das alunas que revelaram o caráter ativo, imaginativo, educativo e formador da experiência cinematográfica.

Palavras-chave: Cinema e educação. Recepção fílmica. Estudos culturais. Hermenêutica. Espectador.

Abstract: What are the external repercussions of a representation that is diegetically constructed? How a film can be understood by the audience? What a cinema experience is able to mobilize? By means of a research-action method and from the perspective of hermeneutics, cultural studies and theories of perception, which places the spectator as an active agent in the understanding and communication process, this article seeks to reflect on cinema spectatorship in its educational dimension, taken as object the reception of *Through the olive trees*, from 1994, by the Iranian film-maker, Abbas Kirostami, from the

classroom experience, in a postgraduate course at a public university. After an introductory and conceptual discussion on the relation between reality and fiction, and between cinema and education, the students' interpretations were analyzed, revealing the active, imaginative, educational and formative character of the cinema experience.

Keywords: Cinema and education. Film reception. Cultural studies. Hermeneutics. Spectator.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Grande parte da pesquisa em análise fílmica debruça-se sobre a produção de sentido por meio do exame interno das obras. Em menor número, estão os estudos de recepção, sobretudo aqueles que têm por objeto a recepção cinematográfica por parte do público não especializado.

Em levantamento do estado da arte da pesquisa sobre recepção e consumo, o Núcleo de Pesquisa Recepção e Cultura Midiático identificou apenas nove estudos entre os anos de 2010 e 2015, e sete estudos entre 2000 e 2009 em universidades brasileiras (JACKS *et al.*, 2017).

Qual é o estatuto do espectador nas teorias do cinema? Segundo Mahomed Bamba (2013), as teorias da recepção e da espectralidade constituem um campo heterogêneo em construção, atravessado por diversos tipos de objetos e abordagens: semiológica, psicanalítica, discursiva, pragmática, sociocultural e sociológica. Mesmo propondo definições e modelos analíticos distintos, essas teorias têm em comum a preocupação com a constituição do sujeito espectador e com os atos de consumo fílmico.

Quais são as repercussões externas de uma representação construída diegeticamente?¹ Como os filmes são entendidos? O que uma experiência de cinema é capaz de mobilizar?

Propondo pensar o cinema e as práticas espectatoriais em sua dimensão educativa e hermenêutica (ALMEIDA, 2017) e de afirmação do “íbero-ásio-afro-ameríndio” na dimensão pedagógica do Cinema Negro (PRUDENTE, 2019; 2021), entende-se aqui o conceito de educação para além do saber formal e institucionalizado, mas em sua acepção mais ampla, como meio formativo e constitutivo do sujeito e de sua produção e interpretação de sentidos; também se entende o Cinema Negro como “o cinema de todas as minorias: do judeu, da mulher, do homossexual, da criança, do deficiente, do africano, do ibérico, do asiático e do ameríndio; enfim todas as possibilidades

¹ “A narrativa fílmica, o mundo da ficção, os fatos relativos à história representada na tela, relativos à apresentação em projeção diante dos espectadores. É diegético tudo o que supostamente se passa conforme a ficção que o filme apresenta, tudo o que essa ficção implicaria se fosse supostamente verdadeira” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 77-78).

bioexistenciais que foram estranhas à euro-heteronormatividade” presente nos processos de eurocolonização (PRUDENTE, 2019, p. 23).

Sob a perspectiva metodológica da hermenêutica e dos estudos culturais, que situam o espectador como sujeito ativo no processo interpretativo, este artigo busca refletir sobre a produção de sentidos na espectralidade cinematográfica, tendo como objeto a recepção do filme *Através das oliveiras*, de 1994, de Abbas Kiarostami.

A coleta de dados e informações caracteriza-se como uma pesquisa-ação e foi realizada com a participação conjunta de uma aluna e do professor da disciplina de pós-graduação do Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) intitulada “Fundamentos educativos do cinema: hermenêutica e contemporaneidade” – autores deste artigo –, em aula remota, ocorrida e gravada na noite de 30 de agosto de 2021, com utilização das plataformas Classroom e Meeting. Os alunos assistiram previamente ao filme *Através das oliveiras*, leram textos teóricos e debateram oralmente e por escrito, via videoconferência e *chat*, compartilhando suas leituras, impressões e interpretações da referida obra cinematográfica na perspectiva hermenêutico-educacional. Para preservar os participantes, seus nomes não foram identificados na transcrição de suas falas.

REALIDADE E FICÇÃO

Há muitas teorias sobre a experiência ficcional e, especificamente, a experiência cinematográfica. Desde ao menos André Bazin (1991, p. 68-69), uma forma de compreender o cinema é em sua relação com a realidade, ao “impor aos espectadores sua interpretação do acontecimento representado”, como acréscimo “a uma realidade dada”. As teorias predominantes baseiam-se, então, nos conceitos de ilusão e perda de consciência, ou seja, postulam que voluntariamente ignoramos o caráter representativo da imagem e do som projetados na tela e os tomamos ilusoriamente como reais.

Ismail Xavier (2018) discute a impressão de realidade no cinema e as possibilidades de identificação do espectador. A imagem fotográfica apresenta simultaneamente propriedades de iconicidade e indexalidade: denota características da coisa real e ao mesmo tempo é afetada por ela, fomentando a ideia de registro fiel do objeto reproduzido.

Apesar da sensação de continuidade experimentada na projeção, um filme é uma sequência ritmada de um determinado número de imagens descontínuas. A maneira como as imagens serão combinadas e ritmadas se dá na montagem, posterior à filmagem, momento em que os registros são enquadrados.

Diferentemente das imagens fotográficas e pictóricas, graças à dimensão temporal, que permite o movimento na imagem cinematográfica, o espaço para além da tela pode mover-se para dentro e fora dela. O movimento da câmera cria o efeito janela, a

sensação de abertura para um outro mundo do lado de lá, um mundo para o qual o espectador pode ser transportado graças aos recursos cinematográficos.

Para Murray Smith (2005), no entanto, a verossimilhança não é capaz de explicar o fato de nos sensibilizarmos por algo que sabemos não ser real. Para ele, a resposta à ficção é uma habilidade, um processo psicológico sofisticado em que atenção, imaginação, percepção e sensação assumem papéis essenciais.

O cinema, como linguagem narrativa complexa, funciona como elemento denotador que estimula a imaginação (como na literatura) somado à sensação (como no teatro). Entretanto, a compreensão da ficção pressupõe que o espectador atente para a existência de uma instância narrativa, ciente de que a ficção é uma representação construída com base em convenções; em outras palavras, pressupõe a aceitação do cinema como instituição.

É o entendimento também de Jacques Aumont *et al.* (2002), que assinalam a dupla realidade da imagem: como imagem em si e como imagem de algo, ou de Edgar Morin (2014, p. 15), para quem “a ilusão de realidade é inseparável da consciência de que ela é realmente uma ilusão, sem, no entanto, que essa consciência mate o sentimento de realidade”, o que resulta num espectador ativo, diferentemente da perspectiva de ilusão ou engano como resposta à ficção, que o relega ao plano da sujeição às estruturas dominantes, capaz de significar apenas de acordo com o que é induzido, como um receptor passivo sem autonomia.

Na perspectiva da imaginação, a ficção funciona como meio de experimentação de novas ideias e valores, aumentando o repertório experimental que pode ser acessado para agir no mundo concretamente: “a imaginação é um pré-requisito para a transformação social de perfil progressista. É graças a ela que conseguimos compreender, de modo adequado, a experiência e os dilemas de grupos sociais que não os nossos” (SMITH, 2005, p. 167).

Podemos considerar, nessa perspectiva, o cinema sob três vetores: tela (linguagem, discurso, narrativa); espelho (identificação, projeção) e janela (proposição de mundo). Ao contrário da ênfase na interpretação mimética dos sentidos propostos por um filme, o cinema é uma representação que fomenta o diálogo entre o mundo concreto e o mundo do espectador: “O cinema seria, então, a articulação entre o real que lhe ultrapassa e o interior de quem o vê” (ALMEIDA, 2017, p. 13-14).

Considerando-os como fractais (partes que contêm o todo), Rogério de Almeida (2017) propõe sete perspectivas ou fundamentos para a dimensão educativa do cinema:

- 1) *cognitivo*: processos perceptivo-cognitivos do espectador;
- 2) *filosófico*: cinema como forma de pensamento;
- 3) *estético*: privilegia o exercício das sensações;

- 4) *mítico*: difusor de narrativas fundamentais (mitologia do século XX);
- 5) *existencial*: consciência da própria consciência;
- 6) *antropológico*: imersão em outras culturas, jogo de faz de conta;
- 7) *poético*: fusão entre a emoção do espectador e a criação do cineasta.

Os fundamentos educativos do cinema explicitam, então, que a relação do espectador com as obras cinematográficas não é passiva ou evasiva, mas ativa, pois se exercita na compreensão dos sentidos que circulam no diálogo silencioso que estabelece com a duração de um filme. Nesse sentido, envolve, de um lado, operações cognitivas, como as estudadas por Bordwell (1996), pelas quais os espectadores fazem inferências e formulam hipóteses, antecipando possibilidades e as revisando à medida que a narrativa as interdita, e, de outro, operações hermenêuticas, como as compreende Ricoeur (2008, p. 68), em que o leitor/espectador se apropria de um mundo proposto pelo texto/filme em diálogo com sua própria visão de mundo, de tal forma que “compreender é compreender-se diante do texto”, e acrescentamos: do filme. Assim, reconhecemos que o filme é uma sucessão de imagens projetadas numa tela, mas também reconhecemos que essas imagens são imagens de um mundo criado, fictício, que, no entanto, não deixa de ter relação com uma realidade recortada, a qual vemos como quem olha por uma janela. Por fim, ao considerarmos a realidade projetada nessa janela, que é também uma tela, inserimo-nos nesse mundo, que passa a espelhar o nosso modo de concebê-lo, de compreendê-lo.

Trata-se de uma operação complexa, cuja metáfora que melhor a expressa é a do “faz de conta”, uma espécie de jogo estético em que, como as crianças, passamos a habitar um mundo de fantasia, de fantasmas, de projeções e identificações. Sabemos que é ficção, mas a tomamos por realidade e brincamos com as sensações, as ideias, os pensamentos e os sentimentos que esse jogo estético pode propiciar. Como comenta Derrida (2012, p. 374), a emoção cinematográfica nos libera dos interditos, nos autoriza “a todas as projeções possíveis, a todas as identificações, sem a menor sanção e sem o menor trabalho”, pois o cinema é fantasmático, spectral.

A RECEPÇÃO FÍLMICA EM SALA DE AULA

Mesclando elementos reais e ficcionais, *Através das oliveiras* apresenta um filme dentro de outro e retoma os efeitos do terremoto ocorrido na década de 1990, no norte do Irã. Trata-se do terceiro filme que compõe a trilogia Koker de Kiarostami, precedido de *Onde fica a casa do meu amigo?*, de 1987, e *E a vida continua*, de 1992. Após o terremoto de 1990, Kiarostami roda *E a vida continua*, no qual um diretor, interpretado por Farhad Kheradmand, vai em busca do elenco que participou do filme *Onde fica a casa do meu amigo?*, esfumando as fronteiras entre o registro documental e o ficcional. Há

uma cena em *E a vida continua* – supostamente um registro documental – que impressionou fortemente o diretor, razão pela qual ele a quer reconstituir ficcionalmente em *Através das oliveiras*. No entanto, o jogo que apaga os limites entre realidade e ficção se torna mais intenso, pois o ator do terceiro filme é o mesmo do segundo, o que “denuncia” o caráter fictício da suposta cena “verdadeira” de *E a vida continua*. Contudo, o diretor é outro, o que reforça o jogo ficcional que liga os filmes.

De todo modo, os filmes podem ser vistos separadamente, pois não se trata de continuações, razão pela qual, para a aula, foi selecionado apenas *Através das oliveiras*, além de dois textos teóricos: “Espectatorialidade cinematográfica e a instituição da ficção”, de Murray Smith (2005), e “A psicologia da experiência cinematográfica”, de Hugo Mauerhofer (1991). Aos alunos da disciplina “Fundamentos educativos do cinema: hermenêutica e contemporaneidade” foi solicitado que assistissem ao filme durante a semana e lessem os textos, para que realizássemos discussões e debates, a partir das impressões e interpretações de cada um durante a aula remota ocorrida na noite de 30 de agosto de 2021.

A seguir, temos as impressões dos alunos e das alunas participantes, transcritas em ordem cronológica e analisadas com base nos aportes teóricos do curso.

Ele faz uma coisa incrível que é... me desconcerta bastante, que é o som nunca tá na imagem. Nunca não, mas durante muito tempo tu tá vendo uma coisa e tu tá ouvindo outra. Então, o som pode ter sido também totalmente construído, né? A gente... logo no início assim, toda uma viagem ali pela estrada. Tu vai vendo só a estrada e tu ouve um diálogo no carro, que é construção em cima de construção. Esse filme é... o tempo todo quem tá falando tá fora do quadro, né? Tá fora do enquadramento. Até quando deu a primeira vez que eles filmam, que quem não responde tá fora do enquadramento, eu, como realizadora pensei: Foda-se, depois tu faz o som, sabe? Continua, tá tudo bem! [risos]. Mas essa construção do som, nesse filme, é muito ousada. Ela é o tempo todo ousada. Tu começa a falar, ele sai de ti. Não te mostra mais. Então, tem também essa construção da fala. Pra também sair do... Incrível! (PARTICIPANTE 1, 1:29'11”).

Uma divergência entre imagem e som (vê uma coisa e ouve outra) é percebida e qualificada como incrível, desconcertante e ousada. Observa-se que a busca pela coerência é dificultada pela desconexão entre a percepção visual e a auditiva.

De acordo com Bordwell (1996), ver e ouvir não são atos passivos de absorção de estímulos, mas atividades construtivas que implicam cálculos rápidos, conceitos armazenados, propósitos, expectativas e hipóteses.

No exemplo mencionado da cena inicial (viagem pela estrada), vemos a estrada e ouvimos um diálogo, mas o carro não é mostrado. Trata-se de uma dedução que se confirma na sequência do plano, tanto no texto quanto na imagem.

Em todos os processos cognitivos, um conjunto de conhecimento organizado direciona a criação de hipóteses. Os construtivistas denominaram esses conjuntos de esquemas. Por exemplo, a imagem mental de um pássaro é um esquema para o seu reconhecimento visual.

Para dar sentido a uma narrativa, muitas atividades cognitivas são mobilizadas. Fazemos um conjunto de deduções mais ou menos estáveis e percebemos deduções básicas apenas quando um filme as viola.

O recurso se repete em outras cenas, inclusive nas falas das personagens. A aluna, que se revela realizadora de filmes, conclui que o diretor não pretende ser verossímil, mas evidenciar que o que vemos e, sobretudo, o que ouvimos num filme é construído, daí o recurso de situar a fala das personagens fora do quadro da imagem.

A informação inicial pode funcionar como uma estrutura de referência para informações subsequentes, criando uma macroexpectativa para o filme como um todo. Vimos que a construção do som, percebida pela aluna na cena inaugural, a orienta na interpretação da narrativa (a construção do som é o tempo todo ousada).

Tem outra coisa que é interessante de apontar, que é o aspecto de que a partir de um... se você considera que em nenhum momento, é... a não ser no início do filme, quando o ator que faz o diretor fala: "Olha, eu nesse filme farei o diretor e tal". Noutros momentos do filme, ele não vai quebrar a quarta parede. Então ele brinca com a estética documental e com esse jogo entre o que é mais cinematográfico, ficcional, narrativo, e o que é cinematográfico-documental, e vai mexendo essas duas linguagens. Ao mesmo tempo, só no começo ele vai quebrar a quarta parede. No restante do filme ele não vai fazer isso. E daí é interessante porque começa a te instigar, apesar de ele esgarçar a narrativa, a querer saber: o que aconteceu na história dos dois, que afinal de contas a moça não quer se relacionar com ele de jeito nenhum; e outra: o que aconteceu no filme que ele tá filmando. Que na verdade você teria que assistir o filme anterior pra saber. Então é cinema totalmente autorreferencial e genial! Kiarostami é uma coisa absurda! (PARTICIPANTE 2, 1:33'35").

Aqui também a informação apresentada no início do filme serve para guiar a expectativa, que é frustrada ("só no começo ele vai quebrar a quarta parede, no restante do filme ele não vai fazer isso"). E não se trata de um "gancho" narrativo, mas

justamente de uma opção estilística, estética, do diretor, que muitos espectadores possivelmente não percebem, o que reforça o caráter múltiplo dos fundamentos educativos do cinema. As perspectivas de visualidades geram experiências muito diversas nos espectadores.

A teoria da percepção fílmica (BORDWELL, 1996) sugere que os formatos têm valor heurístico para compreensão de uma história produzida e veiculada em determinada cultura. Os formatos ou gêneros funcionariam como chaves de leitura, orientando a interpretação. Há, então, um esquema que é acionado não somente pelo cineasta na elaboração do filme, mas também pelo espectador, que mais ou menos já sabe o que vai encontrar num filme, ainda que desconheça, durante a assistência, o que o próximo quadro reservará.

No caso de um cineasta autoral como Kiarostami, não sabemos o que esperar, a não ser que não se enquadrará em nenhum esquema de gênero cinematográfico estabelecido. O aluno se dá conta disso quando percebe a frustração da expectativa inicial como um recurso utilizado pelo diretor para criar duas narrativas entrelaçadas: a ficcional e a documental, provocando no espectador duplo interesse pelo desfecho (da história romântica e da história da filmagem). Percebe também aquilo que os formalistas russos chamaram de motivação transtextual: a possibilidade de conhecimento prévio de outro filme do diretor para a compreensão da narrativa.

Eu quero começar falando... porque agora que você mostrou que tem outro filme, tudo faz um pouco mais sentido na minha vida. Me sinto muito mais calma. Meu companheiro é apaixonado por cinema e já assistiu esse filme, e aí assim que eu falei que eu tava iniciando o filme, ele... e eu fiz uma pausa para tomar uma água, ele falou assim: E o filme é sobre o quê?. Eu falei: Não sei!. Tá, mas e a análise do filme? A fisicalidade? Você fez alguma até agora?. Eu falei: Não sei se são atores, se não são, se são pessoas normais, se ele escolheu aquelas pessoas lá na hora. Eu não tenho ideia do que eu tô analisando mais. Porque realmente eu perdi... o filme, né?. É claro que é o intuito, mas foi muito interessante que a... que teve um momento assim que eu falei: Não vou mais analisar o corpo de ninguém, não vou pra gestualidade, não vou pra Lévi-Strauss também pra analisar gesto e significado flutuante, eu vou só assistir o filme, que é muito difícil pra quem trabalha com esses elementos. E eu só assisti no final. Eu como boa filha de Hollywood fui até o fim assim esperando ter... sabe aquela cena extra? [risos] pra me responder alguma questão e eu falei: Não, não vai responder nada. Sonhei com o filme assim... porque eu queria... é... desenrolar um entendimento da... do que

eu estava vendo e do que eles estavam trabalhando ali né... no corpo, muito além das falas, tava ali só analisando gestualidade. E... foi isso. Eu não tenho nenhuma resposta. De nada. Nenhuma análise. Eu não tenho nada hoje. [risos]... É muito rico, né? (PARTICIPANTE 3, 1:43'32").

Entender uma história, de acordo com Bordwell (1996), é saber o que acontece, onde, quando e por quê. Normalmente o espectador se dispõe a canalizar energias para construir a história ("eu queria desenrolar um entendimento") e aplicar um conjunto de esquemas derivados do contexto e das experiências prévias.

Entre os motivos para as falhas na compreensão ("eu não tenho nenhuma resposta"), está o desconhecimento das normas narrativas que o filme usa. Fica claro na fala da aluna que a informação de que o filme fazia parte de uma trilogia não era previamente conhecida e que esse desconhecimento prejudicou o entendimento ("agora que você falou que tem outro filme, tudo faz sentido").

Outro elemento presente na fala da participante é sua formação pelos filmes estadunidenses ("como boa filha de Hollywood"), que denota o aprendizado de certos esquemas de gênero que, quando não identificados num filme, como foi o caso, gera uma tensão entre expectativa e experiência. A difusão do cinema norte-americano, seja nas salas de cinema, nas redes de televisão ou nos serviços de *streaming*, habitua os espectadores a determinados gêneros e formas de tratar uma narrativa, condicionando os espectadores a elementos explicativos que, quando não vêm, causam estranheza.

Verifica-se também que as expectativas do espectador se baseiam, entre outras, na experiência profissional, cotidiana, de estudo ("não vou analisar gestualidade, mas é difícil para quem trabalha com esses elementos"). Essa dimensão hermenêutica, como pensada por Ricoeur (2008), torna-se relevante por trazer à tona os vestígios formativos dos intérpretes, suas experiências, não só com os esquemas-padrão ligados ao gênero, que são importantes, mas de vida. Assim, a aluna interpreta o filme a partir da fisicalidade, do gesto corporal, diferentemente da outra aluna que observou a questão da construção estilística do diretor, ambas revelando que a compreensão de um filme é também a compreensão de si diante de um filme. Por isso, o fato de não ter "compreendido" o filme não desabona a experiência de tê-lo assistido e dialogado com ele e consigo própria.

Para entender uma história, tendemos a aplicar esquemas-padrão com os quais estamos habituados, entretanto esse esquema básico é constantemente refinado para adequar-se a uma história específica. Baseados nesses esquemas, fazemos suposições, criamos expectativas e confirmamos ou descartamos hipóteses. A arte desencadeia e limita as hipóteses, encorajando aplicação e descarte de esquemas (BORDWELL, 1996).

A maior parte dos estudos de compreensão narrativa na cultura ocidental contemporânea concorda que a estrutura-padrão mais comum se articula com a aprendizagem de histórias canônicas. Em geral, as histórias canônicas ocidentais começam apresentando o cenário, as personagens e o estado das coisas, que se complicam e caminham para o desenlace.

Assim, ao assistir a um filme, o espectador ajusta até que ponto consegue encaixar a história no esquema-padrão (“como boa filha de Hollywood”), antes de buscar outras formas de compreendê-la.

Queria colocar que a minha impressão foi a mesma da [participante anterior]. Eu fiquei: Mano, que diabos eu vou pensar sobre esse filme?! Não tem nada aqui assim... Eu até comecei a pensar: Não, é porque a gente vai pensar então sobre imersão, né?, sobre como a gente recebe o filme. Não porque, de certa forma, o cara tá sendo chato, mas parando pra pensar da forma... dependendo... dá pra entender que, na verdade, a teoria dele faz sentido porque quando ele fala pra garota não virar o livro, ela não vira mesmo. Então assim, fica uma coisa dual aí, você não sabe se ela... E quando você fala do outro filme, eu percebo que, que também... é... isso mesmo já foi também uma... como você colocou, esqueci a palavra, mas a minha percepção sobre o filme tem isso, mas eu também fico construindo uma coisa em cima disso. Eu fico inserindo um outro círculo, dentro do círculo, dentro do círculo, dentro do círculo. E assim essa foi a impressão que me ficou do filme. Primeiro dessa... como que fala? De uma... certa... dúvida, de um certo não entendimento. Até porque, como vocês já colocaram, né? Como se fosse três episódios de um mesmo filme, não é um filme sozinho. Então eu vi ele sozinho, eu não conhecia os outros, né? Parece absurdo, parece que não tá falando de nada assim... é só coisas acontecendo e é isso. Daí quando se vê coisas... eu vi que eu não... todo esse jogo que vocês tão falando, só me faz sentido agora com vocês falando, né? Mas que me faltou elementos pra entrar nesse círculo, pra entrar nessa imersão, como você tava colocando. E só pra comentar, só um comentário final, eu me peguei com ódio tremendo desse cara, de querer dar um soco: Mano, para, né? Tá ficando feio já (PARTICIPANTE 4, 1:53'19”).

O aluno compartilha da dificuldade de compreensão da colega (“minha impressão foi a mesma: que diabos vou pensar sobre esse filme?!”) e também atribui o não entendimento ao desconhecimento da trilogia (“até porque não é um filme sozinho, eu

vi ele sozinho, não conhecia os outros”), mas reconhece, a partir da fala dos colegas, que o filme apresenta narrativas simultâneas (“um outro círculo dentro do círculo”).

Geralmente o espectador vai para o filme ativo, armado de conhecimentos prévios e disposto a elaborar uma história inteligível, criando sentido a partir do material apresentado. Captamos relações dos personagens, diálogos, entre outros, verificando a informação narrativa em busca de coerência. Ponderamos sobre cada acontecimento e consideramos sua relevância para a ação que o filme parece expor (“o cara tá sendo chato, mas a teoria dele faz sentido”). O cinema assume que o espectador se utilizará de todo tipo de suposição para construir um mundo cotidiano coerente.

De acordo com Bordwell (1996), espera-se das narrativas que a cadeia de acontecimentos revele uma ordem cronológica e uma causalidade linear. A compreensão e a memória funcionam melhor quando a história se dirige a um objetivo. Se o filme não corresponde à história canônica, o espectador ajusta suas expectativas e improvisa novas explicações para o apresentado (“é porque a gente vai pensar sobre imersão”).

Observa-se, então, que a experiência estética não se encerra em si mesma, mas busca diálogos, finalidades, justificativas. Como o tema da aula era imersão e os textos tratavam desse tema, o aluno intenta estabelecer relações, ainda que num primeiro momento não as consiga. Efetivamente, Mauerhofer (1991, p. 377) é um dos primeiros teóricos a pensar a experiência cinematográfica, que ele chama de *situação cinema*, na chave da percepção psicológica, indicando que assistir a um filme ocasiona “efeitos psicológicos da sensação modificada de tempo e espaço”, o que ativa a imaginação e o insere em “uma realidade diferente, a do filme”. Essa imaginação intensificada cumpre, nas palavras de Mauerhofer (1991, p. 380), uma *função psicoterapêutica*: “O cinema provoca respostas que substituem aspirações e fantasias sempre proteladas; oferece compensação para vidas que perderam grande parte de sua substância”. Mas esse efeito e essa função não foram atendidos em *Através das oliveiras*, de acordo com os relatos dos participantes do curso. O efeito foi contrário, o filme evitou os *truques* da imersão, empurrou o espectador para fora do filme, ainda que tenha apresentado essa “realidade diferente”.

Do ponto de vista hermenêutico, ter escapado do esquema-padrão, ter evitado a fantasia do espectador, projetou seu olhar para o que é diferente, para as minorias, para aquilo que Celso Prudente (2021, p. 1) chama de dimensão pedagógica do Cinema Negro, “em que as minorias, numa perspectiva de contemporaneidade inclusiva, constroem o lugar de fala, mostrando à sociedade a superação do anacronismo excludente e ensinando como elas são e como devem ser tratadas”. Desse modo, ao romper com os esquemas-padrão do cinema ocidental, Abbas Kiarostami rompe também com a imagem exótica, restitui o lugar de fala da minoria, por meio da positividade da “imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio” (PRUDENTE, 2021, p. 6).

Eu gostei, mas confesso que às vezes senti um pouco de sono no filme também, professor. E... mas eu... eu percebi assim que ele trabalha muito com a questão feminina dentro do Irã, né? Quando ele põe aquele... aquela... aquele... assim uma porção de mulheres que querem participar do filme, né? E... e ele manda a assistente dele ir anotando os nomes, anotando os nomes, mas e... todas ali estavam interessadas em participar do filme. É... eu achei isso interessante. Não sabia que assim... que as mulheres eram tão interessadas em participar e outra coisa é que... a assistente que cuida do elenco e tudo, ela tem um papel muito importante no filme. E... e também é... na hora que ela vai contatar a personagem que foi escolhida pra fazer a atriz principal, é... tem aquele embate do vestido, que ela foi buscar o vestido. Eu achei aquilo interessante porque ela não queria usar qualquer vestido. Ela queria usar o vestido que ela escolheu. E a personagem da... da... é... da diretora de elenco, ela queria... ficou discutindo com ela. Eu achei aquilo bastante interessante... porque ela... ela tem opinião, né? É uma personagem que tem opinião (PARTICIPANTE 5, 1:57'56").

A partir da localização geográfica dos acontecimentos que se passam no filme (norte do Irã), a aluna nota a forma como as mulheres são retratadas na história ("ela tem um papel importante, é uma personagem que tem opinião"). O fundamento educativo antropológico (ALMEIDA, 2017) é acionado não para reforçar uma imagem prefigurada de pretensa submissão das muçulmanas do Oriente Médio, mas para tensioná-la ou desconstruí-la. Essa condição minoritária (mulher, muçulmana, pele escura) é substituída pela imagem positiva de uma protagonista cuja voz se faz presente até mesmo quando se cala, o que ocorre diversa vezes no filme, sem que o silêncio sugira submissão, mas reafirme sua opinião, sua força, retomando a dimensão pedagógica do Cinema Negro.

O esquema-padrão se amplia por meio de esquemas processuais, que são os esquemas que recolhem e organizam dinamicamente as informações. Para as abordagens formalistas, esse procedimento é denominado motivação. Quando o espectador justifica o material apresentado em termos de sua relevância para a necessidade da história, trata-se de uma motivação composicional. Entretanto, quando emprega outras justificativas, tais como a noção de plausibilidade que deriva de certa concepção de como as coisas funcionam no mundo, há uma motivação realística. Quando nos baseamos nos conhecimentos sobre outros materiais (por exemplo, a noção de gênero ou o conhecimento prévio do trabalho de determinado diretor ou ator), a motivação é transtextual. Raramente justificamos que algo está presente no filme apenas por estar, de forma neutra ou apelativa. Essa seria a motivação artística. Nota-se que a

participante se baseia em concepções de mundo como a problemática feminina no Irã (motivação realística) para justificar as cenas que destacou.

Para Bordwell (1996), na prática, as três primeiras motivações cooperam mais frequentemente umas com as outras. Muitas vezes, as motivações composicionais e transtextuais são requeridas, sendo a motivação realística suplementar, atuando como reforço das expectativas. A motivação artística seria uma categoria residual, à qual recorreremos quando as demais não são aplicáveis. Apesar de servirem como veículo narrativo, as motivações estilísticas são mais difíceis de observar e recordar.

O que eu queria comentar é que assim, o quanto o diretor constrói as personagens junto com o ator, ou mais que o ator até. A... principalmente o casal, ela menos... eu fiquei com... eu queria muito que aquela cena dela esco... teimando com o vestido, fosse mais perto do fim. Sabe? Pra ficar mais perto dele. E... e a construção da personagem dele também, do rapaz, que meio que cai de paraquedas. Ah, vai pegar outro ator lá! E você vai vendo aquela coisa, é a pessoa que você não quer ser, mas você se identifica, né? E ele vai construindo essa identificação assim, com umas tomadas... o filme te dá uma sensação... me dava uma sensação de desleixo. De a escolha... que é uma escolha quase aleatória de cena assim, um ajuntado de cenas. Só que aquilo vai construindo eles assim, pedacinho por pedacinho. Chega no fim do filme você já sabe um milhão de coisas dele e do jeito dele. Achei muito legal nesse sentido. Mas é um... é o tipo de coisa que você... de iguaria que você consome com parcimônia (PARTICIPANTE 6, 2:19'48").

A impressão sobre a construção das personagens ("pedacinho por pedacinho") e a escolha aleatória de cenas ("sensação de desleixo") são justificadas, uma vez que uma das camadas narrativas de *Através das oliveiras* é justamente a gravação de um filme. O aluno entra na imersão a ponto de participar da montagem ("queria muito que aquela cena fosse mais perto do fim"), criar identificação ("aquele cara que você não quer ser, mas se identifica") e reconhecer a necessidade de tempo para assimilação ("iguaria que se consome com parcimônia").

Bordwell (1996, p. 33, tradução nossa) aponta a necessidade de considerar o papel do tempo quando se assiste a um filme, uma vez que, diferentemente de um livro, não é possível parar e voltar para ler um trecho: "O avanço implacável dos estímulos em um filme exige um esforço extra da memória e dos processos de inferência do espectador". Assim, um determinado filme pode apresentar cenas fora de ordem ou fragmentadas, exigindo que o espectador reconstrua a ordem da história.

O que vemos num filme é narrativa, personagens em ação, diálogos, cenas, montagem etc. A história, por sua vez, não está no filme, mas é organizada pelo espectador a partir de sua experiência espectral. O espectador, então, traduz todos esses estímulos sonoro-visuais-artísticos em história e a dota de sentido, compreendendo-se diante da obra que busca compreender. Por essa razão, o cinema é tela, janela e espelho, pois sua linguagem abre possibilidades de compreensão de mundos, tanto ficcionais quanto reais, compreensão que se transforma em conhecimentos: fílmico, de mundo e também de si.

Não transcrevemos aqui as falas de todos os participantes, mas selecionamos algumas, as que melhor expuseram os aspectos hermenêuticos que interessam a esta investigação, para entender a relevância dos estudos de recepção fílmica, pois por vezes subentende-se, em algumas abordagens, que haveria uma categoria idealizada, homogênea ou média de espectador, cuja compreensão estaria condicionada ao estilo e às estratégias do cineasta. Como destaca Murray Smith (2005, p. 168), “as obras ficcionais possibilitam novas experiências”, experiências imaginativas, o que pode possibilitar, dado o caráter ativo da imaginação, transformações sociais, justamente porque o cinema põe em tela “a experiência e os dilemas de grupos sociais que não os nossos” (p. 167). Assim, durante a experiência fílmica, suspendemos nossa atenção com o real e podemos testar novas ideias, valores, modos de estar-no-mundo. Os depoimentos que trouxemos para este artigo mostram muito bem essa dimensão que consideramos educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da percepção fílmica foi inspirada nos estudos construtivistas de interpretação cognitiva. Bordwell (1996) considera a compreensão da história como o principal objetivo de um filme. A percepção é caracterizada como um processo de estruturação de probabilidades para comprovar ou descartar hipóteses que se dá a partir do recolhimento de dados do entorno. O espectador-observador é definido como “uma entidade hipotética que realiza as operações relevantes para construir uma história partindo da representação do filme” (Bordwell, 1996, p. 30, tradução nossa). Para ele, assistir a filmes é uma atividade altamente complexa e até mesmo especializada. Assim, o espectador não pode ser visto como sujeito passivo, o espectador pensa.

Embora a teoria de Bordwell (1996) explique muito sobre como compreendemos uma narrativa fílmica, isoladamente, ela não é capaz de abarcar outros aspectos relevantes para a produção de sentido, como observamos com Smith (2005) e Ricoeur (2008) e suas respectivas considerações sobre espectralidade e hermenêutica, ou mesmo na chave da educação, com os fundamentos educativos do cinema (ALMEIDA, 2017) e a dimensão pedagógica do cinema negro (PRUDENTE, 2019, 2021).

Ainda sobre a teoria da percepção, nota-se a grande relevância das histórias canônicas, uma vez que elas orientam cognitivamente a compreensão de outras narrativas, e quão relevante se faz que o cânone seja (re)formado a partir de outras vozes, para além da voz “euro-hétero-macho-autoritária” (PRUDENTE, 2019) representada pelo europeu, pois, conforme Williams (1977), as forças hegemônicas operam por meio da cultura, não como sistema estático de manipulação, mas como sistema de naturalização de significados e valores que constitui o sentido de realidade para a maior parte das pessoas.

Analisando as impressões dos colegas, percebe-se que as mediações (do professor e dos outros colegas) auxiliam na compreensão e aumentam o interesse pelo filme. Dessa forma, os discursos nunca são puros, mas estão sempre atravessados por outros discursos.

Verifica-se, por meio da recepção em sala de aula, que, além do desconhecimento dos demais filmes da trilogia de Kiarostami, contribui para dificultar a imersão e o entendimento o próprio estilo do diretor que, ao brincar com as regras do fazer cinema, demanda do espectador novos exercícios de visualidade. Mais que isso, *Através das oliveiras* discute os limites entre realidade e ficção, confundindo-as, mesclando-as, invertendo-as, elevando-as a uma nova condição, em que a realidade da ficção se torna mais confiável que a realidade pretensamente verdadeira.

Desse modo, para retomar as questões norteadoras desta investigação, constatamos que uma representação construída diegeticamente, isto é, o mundo do filme, dialoga com o modo como o espectador percebe a realidade. Assim, a observação da representação feminina, por exemplo, é matizada pelas questões contemporâneas de gênero, assim como outros temas que são projetados no filme pela experiência e pelo interesse do espectador. Desse modo, os filmes são entendidos como discurso, como imagem, como imaginário, como um diálogo, uma conversação com a ficção e a realidade. Como ficção, o filme é uma possibilidade de real, de um real que não aconteceu, mas que tensiona os acontecimentos reais que presenciamos e sobre os quais refletimos. Assim, a experiência de cinema mobiliza a cognição do espectador, que pensa o filme, com o filme e por vezes contra o filme. Mas mobiliza também suas emoções, suas sensações, seus sonhos e seus devaneios, irrigando modos diversos de lidar com a ficção e com a realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M.; VERNET, M. *A estética do filme*. Campinas: Papyrus, 2002.

- AUMONT, J.; MARIE, M. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papyrus, 2003.
- BAMBA, M. *A recepção cinematográfica: teoria e estudos de caso*. Salvador: Edufba, 2013.
- BAZIN, A. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BORDWELL, D. *La narración en el cine de ficción*. Barcelona, Buenos Aires, Cidade do México: Paidós, 1996.
- DERRIDA, J. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- JACKS, N.; PIEDRAS, E.; PIENIZ, M.; JOHN, V. *Meios e audiências III: reconfigurações dos estudos de recepção e consumo midiático no Brasil*. Porto Alegre: Sulinas, 2017.
- MAUERHOFER, H. A psicologia da experiência cinematográfica. In: XAVIER, I. *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal, 1991. p. 375-380.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- PRUDENTE, C. L. A dimensão pedagógica do cinema negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. *Extraprensa*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 6-25, 2019.
- PRUDENTE, C. L. A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- RICOEUR, P. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SMITH, M. Espectatorialidade cinematográfica e a instituição da ficção. In: RAMOS, F. (org.). *Teoria contemporânea do cinema: pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Senac, 2005. p. 141-169. v. 1.
- WILLIAMS, R. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Recebido em: maio de 2022.
Aprovado em: outubro de 2022.