
LER O VER NUMA RELAÇÃO DIALÓGICA

HÉLVIO NOGUEIRA

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação e professor de História do Brasil e de Cultura e Realidade Brasileiras na UNINOVE

CLEIDE RITA S. DE ALMEIDA

Doutora em Educação pela USP e pós-doutorada pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais- Paris; Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e pesquisadora do Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade – NIIC na UNINOVE; Professora do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP

Desde minha mudança para Ménilmontant, tinha-me tornado um cinéfilo. O cinema era a gruta dos Mistérios iniciáticos para minha geração. Ao nos transportar a um estado semi-hipnótico, o cinema nos iniciava em uma vida superior, mágica, sublime. Ele nos projetava na Antiguidade, nas Cruzadas, nas guerras do passado, no submundo do crime, na África das explorações ao som dos tambores, na Ásia das salas de jogo e dos amoks, nas tragédias amorosas, no adultério, no amor. Ainda que fantasmagóricas, as imagens da tela davam vida a seres hiper-reais.
(Edgar Morin)

Resumo

Este artigo desenvolve uma reflexão sobre a contribuição do uso do vídeo em sala de aula, compreendendo-o como um texto e não somente como um recurso. Dialoga com alguns autores para perceber suas possibilidades e limites e apresenta uma proposta de ficha-roteiro para análise e interpretação dos filmes, com o intuito de propor uma leitura crítica que consiga estabelecer uma relação reflexiva mesmo com produtos midiáticos.

Palavras-chave: *imagens; mídia; filme; educação; texto.*

Abstract

This paper develops a reflection on the contribution of videos usage in classroom, understanding it as a text and not only as a resource. It dialogues with some authors, in order to notice its possibilities and limits, and introduces a script card proposal for the films analysis and interpretation, with the intention of proposing a critical reading that can establish a reflexive relation even with mediatic products.

Key words: *images; media; film; education; text.*

Cinema, televisão, videocassete, computador, internet, revistas, propaganda, histórias em quadrinhos e *videogames* frequentam o nosso cotidiano. Vivemos um momento em que as imagens têm muita força tanto no espaço público quanto no privado, atingindo não só o lazer, mas também o trabalho. Imagens e sons, num fluxo contínuo, mesclam real e virtual, valorizando o imediato e o fragmento efêmero. A televisão, há algumas décadas, já havia suscitado um intenso debate e hoje, com todo o avanço das tecnologias de comunicação e de informação, percebemos que existe uma nova maneira de produzir o conhecimento e a cultura. Muitos pensadores têm refletido sobre essa temática, o que nos permitirá, dialogando com essas idéias, investigar qual a contribuição que o filme traz para a sala de aula.

Nosso ponto de partida não é estabelecer, com as imagens, uma relação passiva de mero consumo, mas procurar desenvolver uma inteligibilidade que nos permita apreender outras potencialidades mesmo num filme feito para fins comerciais, ou que seja produto de uma cultura midiática. A mídia é um fato no nosso cotidiano e assumiu uma penetração tão forte que não basta rechaçá-la como expressão de alienação ou manipulação. Se entendemos que ela banaliza, por que não podemos propor uma aproximação e uma relação reflexiva com ela? Mesmo considerando os modos de endereçamento¹ de um filme e por mais que ele proponha uma leitura convergente, acreditamos que a divergência é parceira da convergência e que o espectador flexibiliza esta leitura a partir do seu contexto. O espectador sempre é um espectador situado nas suas circunstâncias.

Compartilhamos a idéia de Edgar Morin (2000:18-19), quando nos diz que: “Eu era um

onívoro no universo que se chamaria hoje multimídia (...) continuo a ver encanto em canções, em romances não reconhecidos como literários, em filmes que não são de cinemateca e, hoje, em séries da televisão”. Dizemos isso porque, no nosso entender, o filme está feito, mas não acabado; suas imagens se movimentam, assim como a leitura que fazemos dele. Nesse sentido, ele está continuamente por fazer-se na relação de diálogo que estabelece com o espectador que é um intérprete e criador de sentidos. Esta idéia encontra respaldo em Almeida (2001:11), ao afirmar que: “O significado de um filme não é linear, é corporal, conflituado, não leva a uma conclusão inequívoca”.

Voltemos a outra observação de Morin sobre a literatura, mas que, parece-nos, pode ser estendida ao filme: “Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, e o da descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós”. (2000: 19)

Essa idéia pode ser complementada com um excerto do diálogo entre Joseph Campbell, o estudioso das mitologias, e Bill Moyers, encontro que resultou numa minissérie para a TV e num livro (1990:153):

CAMPBELL: Ouvi jovencinhos usando alguns dos termos de George Lucas: a ‘Força’ e ‘o lado negro’. Deve estar batendo com alguma coisa. É uma boa maneira de ensinar, eu diria.

MOYERS: Penso que isso em parte explica o sucesso de Guerra nas Estrelas. Não foi apenas a qualidade da

1. A noção de modo de endereçamento é desenvolvida por Elizabeth Ellsworth, num ensaio que se encontra no livro *Nunca Fomos Humanos*, de 2001, organizado por Tomaz Tadeu da Silva. O modo de endereçamento é uma relação que se desenvolve entre o filme e os espectadores, entendendo que os filmes pensam o público que desejam, assim como o que o público deseja do filme. Esta relação invisível constitui-se muito mais por incertezas do que por segurança.

produção que fez dele um filme tão atraente, é, também, que ele chegou num momento em que as pessoas tinham necessidade de ver, em imagens assimiláveis, o embate entre o bem e o mal. Todos precisavam que o idealismo lhes fosse lembrado, todos queriam ver uma história baseada em desprendimento, não em egoísmo.

Vale recorrer a outro trecho deste diálogo, para aprofundar a idéia de que o filme propicia leituras e releituras:

MOYERS: Depois que meu filho mais novo tinha assistido à Guerra nas Estrelas pela décima segunda ou décima terceira vez, perguntei-lhe: 'Por que você repete isso tantas vezes?', e ele respondeu: 'Pela mesma razão por que você passou toda a sua vida lendo o Velho Testamento' Ele estava em outro mundo mítico.

CAMPBELL: Guerra nas Estrelas certamente possui uma perspectiva mitológica válida. O filme encara o Estado como uma máquina e pergunta: 'A máquina vai esmagar a humanidade ou vai colocar-se a seu serviço?' A humanidade não provém da máquina, mas da terra. O que vejo em Guerra nas Estrelas é o mesmo problema que Fausto nos coloca: Mefistófeles, o homem-máquina, pode nos prover de todos os meios e está igualmente apto a determinar as finalidades da vida. Mas a peculiaridade de Fausto, que o qualifica para ser salvo, é que ele busca finalidades diferentes das da máquina. Ora, quando tira a máscara de seu pai, Luke Skywalker cancela o papel de máquina que o pai tinha desempenhado. O pai era o uniforme. Isso é poder, o papel do Estado.

Estas citações levantam algumas idéias com as quais queremos trabalhar como, por exemplo, a de que a não-linearidade de significado permite um diálogo entre os fatos da nossa vida e os fatos vividos na tela, possibilitando uma dinâmica de reflexão. Mas de que maneira isso se relaciona com a sala de aula? Na medida em que podemos explorar o filme como um texto multidimensional que propicia estabelecer relações com outros textos e contextos, e não somente abordá-lo como um recurso ou uma ilustração.

Estabelecida a indagação que nos inquieta e a premissa central – que é também nosso ponto de partida –, passaremos agora a buscar as contribuições diretas ou indiretas de vários estudiosos do assunto.

Dando alguns passos na caminhada

As imagens estão presentes na vida humana desde a pré-história quando cenas de animais e figuras humanas eram desenhadas nas paredes das cavernas. Platão, na *Alegoria da Caverna*, propõe-nos uma reflexão sobre o conhecimento a partir de uma espécie de teatro de sombras. Os chineses criaram representações conseguidas com gesticulações diante de uma fonte de luz que projetava as sombras em alguma superfície clara, oferecendo os jogos de sombras, ou sombras de mão, ou teatro de sombras. O grafite e a pichação buscam, cada um a seu modo, manifestar idéias nos muros das cidades. Imagens como forma de expressão parecem acompanhar a trajetória humana, em alguns momentos exteriorizada e, em outros, exercendo uma função didática, observável, por exemplo, nas imagens pintadas no interior das igrejas.

Quando nos propomos a refletir sobre imagens, sejam elas fílmicas ou não, é preciso passar por Guy Debord, que formulou severa crítica à sociedade do espetáculo e seu universo

mediático. Depreende-se da leitura de seu livro que o conceito de espetáculo é flexível, podendo ser compreendido como indústria cultural, cultura do espetáculo, teoria do espetáculo, meios de comunicação de massa, reino das imagens etc. Vale lembrar que o livro foi lançado em Paris, em 1967, e os acontecimentos de Maio de 68, que questionavam o mundo das mercadorias, propiciaram um terreno fértil para o acolhimento dessas idéias.

O espetáculo é hegemônico e atribui significados num mundo vazio de significações. A sociedade que alienou os seres humanos, transformando o *ser* em *ter*, agora espetaculariza o *ter*, transformando-o em *ver*. O conceito de espetáculo deixa claro que dialoga com outros conceitos marxistas – alienação, fetiche da mercadoria e reificação. Cabe retomar a Tese 4, em que Debord afirma que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1997:14), e também a Tese 18, na qual encontramos a idéia de que o espetáculo “é o contrário do diálogo”. (*op. cit.* 18)

Santos (1994:12), ao discutir o que é pós-moderno, embora não faça referência a Debord, utiliza o conceito de espetáculo, associando-o à idéia de simulacro e de hiper-real: “um real mais real e mais interessante que a própria realidade”. Almeida (2001: 16) sugere que estamos vivendo uma nova oralidade, explicando que “a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também”. Esta nova oralidade inscrita nos filmes permite compreender, articular e entrelaçar os vários textos da complexa rede simbólica que é a condição humana.

O espaço da educação escolar, em qualquer grau, atua com o universo dos símbolos, isto é, com a imaginação, inteligência, pensamento e expressão simbólica. Trabalhar com símbolos é entrar num mundo de significados da cultura humana. O pensamento simbólico que dialoga não só com o lado real dos fatos, mas também com o possível que ainda não foi concretizado, é que permite uma criação constante e contínua, inventando e imaginando novas possibilidades, como na música *Imagine* de John Lennon. Os seres humanos, diferentemente dos animais, precisam de formas múltiplas para expressar seu ser – a arte, a ciência, a religião e a filosofia são maneiras de construir uma visão e uma forma de estar neste mundo, indicando perspectivas, direção e sentido. O filme, como uma das expressões dessa nova oralidade, está inserido no espaço simbólico da cultura, possibilitando um trabalho intertextual de relação com outros textos disponíveis – poéticos, literários, musicais, visuais e telemáticos.

Alguns poderão questionar o uso do filme em sala de aula, uma vez que isso poderia reforçar o bombardeamento visual que sofremos no cotidiano constituído por imagens espetaculares e símbolos reificados. No entanto, a discussão que queremos propor é: considerando que hoje não é possível mais desprezar a presença e a penetração das tecnologias de informação e comunicação, como desenvolver e possibilitar uma aproximação reflexiva?

Preto (1996:98), ao constatar não só as dificuldades, mas também a resistência de parcela da população em lidar com os símbolos da cultura tecnológica, recorre a Walter Benjamin, de quem empresta a expressão ‘analfabetismo das imagens’, para falar que

o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas

pelos meios eletrônicos de comunicação. E isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma *razão imagética*, que se constitui na essência dessa sociedade em transformação.

Assmann (1996:22), ao apresentar treze proposições sobre a qualidade cognitiva e social da educação, diz-nos na quarta que

são três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sócio-cultural (saber em que tipo de sociedade se vive, por exemplo, saber o que são mecanismos de mercado), e o tecnológico (saber interagir com máquinas complexas).

Considerando o que foi apresentado até o momento, podemos indicar algumas perspectivas. Trabalhar o filme como um texto em sala de aula é importante porque possibilita problematizá-lo, apreendendo as suas indagações; implica não vê-lo apenas como imagem a ser consumida por um receptor passivo, permitindo contribuir para a superação desta nova forma de analfabetismo e exclusão. Ressalte-se que o uso do filme em aula seria também uma forma de democratizar este texto cultural, considerando o dado apresentado por Rosália Duarte (2002:14):

as pesquisas de mercado indicam que 79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes têm maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de

ter essa prática valorizada no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam. Nesse contexto, ir ao cinema, (...) longe de ser uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente.

Ler imagens, exercitar o ver de maneira pluralista, relacionar o filme com outros textos é uma maneira de ampliar a formação cultural das pessoas. Recorremos de novo a Morin (1997:12), para que suas idéias sejam um testemunho em favor deste texto cultural:

Escolhi o cinema. Claro que o cinema é uma máquina, uma arte da máquina, uma arte- indústria. Claro que eu estava possuído pela idéia já em si complexa e recursiva, de compreender a sociedade com a ajuda do cinema e, ao mesmo tempo, compreender o cinema com a ajuda da sociedade. Mas era também atraído por qualquer coisa de mais íntimo: o fascínio da minha adolescência, e também o meu sentimento adulto de que o cinema é muito mais belo, comovente e extraordinário do que qualquer outra forma de representação. Pertença, é certo, a uma das primeiras gerações cuja formação é inseparável do cinema.

Mais adiante, o autor acrescenta:

Para mim, o cinema despertava a interrogação-chave de toda a filosofia e de toda a antropologia (...) Qual é a sua relação com a realidade exterior, dado que o que caracteriza o homo

não é tanto que ele seja faber, fabricante de instrumentos, sapiens, racional e 'realista', mas que seja também demens, produtor de fantasmas, mitos ideologias, magias?". (op.cit.:14)

Poderíamos trazer várias outras citações de Morin, uma vez que este foi um dos seus temas importantes de estudo e porque suas idéias propõem uma complexa relação de complementaridade entre o real e o imaginário, ampliando nossa compreensão para considerar as dimensões antagônicas de arte e indústria, social e estético, moderno e arcaico. Enfatiza o caráter do duplo e da mimésis. É uma realidade ilusória e uma ilusão real representada por imagens. Imagens que se fixam e que recordamos como imagem da imagem. Nossa visão de homem e de mundo não é constituída também de imagens adquiridas por meio de filmes?

Considerando, então, a importância e o potencial cultural e educacional do filme, apresentamos uma proposta de ficha-roteiro² para orientar sua análise e discussão, propondo, neste encaminhamento de leitura, seja trabalhado como texto, pois cada tipo de texto reserva uma maneira própria de exposição de idéias. Assim, entendemos necessário elaborar uma proposta de abordagem que possibilite uma apreensão mais aprofundada do trabalho de análise e interpretação desse tipo de texto, respeitando a especificidade da linguagem, isto é, o texto fílmico. O objetivo desta ficha-roteiro é o de ser uma hipótese de leitura que supere as impressões de um primeiro contato, favorecendo trabalhar o movimento das significações, símbolos e registros que tecem o filme, e que possa ser reformulada e reconstruída a partir da experiência de

trabalho. É importante observar que, por ser nossa intenção trabalhar o filme como um texto ao lado de outros, e não como cinema, uma série de aspectos constitutivos da narrativa cinematográfica não faz parte desta ficha.

1. Título original
2. Título traduzido
3. Análise () inteira () fragmento
4. Ano de produção
5. Duração
6. Diretor
7. Ator(es) principal(is)
8. Cenário
9. Personagens
10. Trilha sonora
11. Contexto histórico
12. Contexto fílmico
13. Partes e subpartes:
 - Abertura
 - Tensão principal
 - Culminância
 - Resolução
14. Sinopse
15. Comentário analítico

A idéia é considerar um ponto de partida que se vai ampliando como se desenhássemos um ponto e, em volta dele, ampliássemos um caminho em círculos concêntricos. Partimos das informações básicas a serem consideradas, como título – original e traduzido –, observando que, muitas vezes, o título traduzido se distancia do original, o que já nos permite obter elementos para reflexão. O item 3 pede que se indique se a análise que será feita vai considerar o filme inteiro ou fragmento(s) do filme; os itens 4, 5, 6 e 7 são encontrados na ficha técnica que acompanha o filme ou em catálogos existentes na videolocadora.

O cenário considera o local onde se passa o filme, se é dentro de um escritório, numa cidade do interior, ou num planeta distante. O cenário pode ser lido a partir de uma série de relações que estabelecemos entre ele e os personagens, o enredo etc; o cenário e os seus elementos constituintes, como vento, chuva,

2. Esta proposta de ficha-roteiro foi construída e exercitada num trabalho de iniciação científica com graduandos de Pedagogia.

portas e janelas, oferecem pontos importantes para a reflexão.

Os personagens têm um papel importante se considerarmos que grande parte dos filmes se constrói em torno deles. O personagem principal, ou protagonista, pode ter um opositor – antagonista – e o conflito ser desenvolvido em torno deles. Às vezes, a luta é interna, na qual o personagem tem de lidar com seus próprios conflitos e, em outras, há uma mescla, pois, para lutar com o outro, antes é necessário vencer as próprias pressões. Há também personagens que não estão presentes fisicamente, mas que são referidos.

A trilha sonora deve ser pensada observando-se todo tipo de material de expressão sonora presente num filme, seja música, ruídos etc. O contexto histórico define quando se passa o filme, em que século, década etc; o fílmico indica o grupo no qual o filme pode ser inserido – se é um documentário, ficção, aventura, drama, adaptação de obra literária; se mistura documentário com a história, sendo também interessante situá-lo dentro dos movimentos da história do cinema.

As partes e subpartes constituem o núcleo principal e estão vinculadas a outros itens. A abertura é uma apresentação geral do filme, a introdução que lança as premissas do enredo e situa o espectador no ambiente da história; seu caráter é mais sugestivo. A tensão principal é a idéia-núcleo que instaura o conflito central, levanta as indagações que serão exploradas, tece a trama, constrói e desconstrói as personagens. A culminância é o clímax do filme, quando o conflito fica potencializado, e a resolução é o desfecho, a conclusão do enredo. Cada parte pode conter uma subparte, por exemplo: a tensão principal pode oferecer tensões secundárias que dão apoio à trama central. Apreender a distinção entre estes momentos é verificar o movimento, como ele se constrói e como somos envolvidos por ele. A sinopse é um resumo do enredo. Por fim, o

comentário analítico retoma todos os pontos salientados nos diversos itens, para estabelecer uma relação orgânica entre eles, articulando o diálogo entre a semântica e a estética, e esmiuçando a trama simbólica.

Assim, da mesma maneira em que há uma série de diretrizes para leitura e interpretação de textos, apresentamos uma proposta de leitura para o texto fílmico, na perspectiva de explorar suas possibilidades e, assim, propiciar articulações inovadoras e críticas capazes de superar opiniões fragmentadas que se juntam mais no formato de um *patchwork* sincrético do que no de um conhecimento organizado.

Compartilhamos com Canevacci (2001:14) a idéia de que: “Ler um texto visual – uma mercadoria ou um filme – é também uma tentativa de dissolver seus fetiches”.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- HOWARD, David; MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro*. São Paulo: Globo, 1996.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- _____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 1994.