

O TEXTO FÍLMICO E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Antenor Rita Gomes – UNEB
dr.antenor@hotmail.com

Margarida de J.S. Oliveira- UNEB
margaridam1@hotmail.com

1- Cultura Visual e trabalho pedagógico

Os sistemas de comunicação social têm força avassaladora sobre as populações no sentido de fazer ver e fazer crer. A indústria cultural e as mídias comerciais que têm sua força mobilizadora potencializada pelo avanço tecnológico, a cada dia, desenvolvem novos recursos e estratégias que tornam a comunicação cada vez mais dinâmica e atrativa.

As mídias comerciais embora, em alguns casos, mantenham vínculos significativos com a construção do conhecimento e contribuam fortemente para a formação dos sujeitos, são, em grande parte, mobilizadas pela força do capital, pela indústria cultural e não têm como propósito eminente a formação do sujeito como acontece com as escolas, as igrejas, associações e mídias educativas. Não obstante isto, o fato de um veículo de comunicação ter como princípio o entretenimento e o capital não reduz a sua capacidade de influenciar as pessoas e nem reduz a força formativa que tem. Além disso, no contato com o social há que se perguntar sobre as políticas culturais que sustentam estas diferentes práticas culturais e sistemas de comunicação. Por esta razão, o conteúdo das práticas comunicativas tem interessado várias áreas do conhecimento e preocupado pesquisadores e educadores em diferentes tempos e lugares.

Dentre os diferentes regimes culturais que tomam corpo na contemporaneidade ganha destaque a cultura visual. As visualidades com suas características de comunicação rápida, condensada e espetacular têm servido para “integrar” as massas à modernidade. O aparato visual está no cinema, no computador, na televisão, nos livros, nas revistas, nas ruas, nos supermercados, nos veículos, no trânsito, nos bancos e em inomináveis espaços criados pela vida moderna. Por outro lado, quanto maior é a profusão visual, mais difícil se torna a distinção da política cultural que a sustenta. E, assim como é inegável a profusão da cultura visual, é evidente que nem todo produto dessa cultura é de qualidade considerável e adequada aos projetos formativos. Porém, se para as mídias comerciais e a indústria cultural interessam as adaptações simplificadas das tradições culturais, o entretenimento e o espetáculo que a cultura visual proporciona, para a Educação importa o enraizamento cultural, a simbologia linguística, o poder formativo e ideológico que a envolve.

O poder que a comunicação e a cultura encerram é do plano do simbólico. As imagens encerram um poder de simbolizar que é potencializado pela eloquência de um dizer, muitas vezes, avesso, não explícito e, não necessariamente traduzível em termos verbais. Desse modo, as visualidades não se traduzem apenas em linguagem. É um ethos comunicativo que cria novas formas de expressão, novos valores e novas formas de organização social. A força do mercado, o fluxo majoritário da contemporaneidade reforçado pelas mídias e as tecnologias da informação e da comunicação são os principais agentes responsáveis pelo surgimento desse novo ethos cultural, que por sua vez, não está separado da cultura geral. A cultura visual não é algo atomizado em relação às tradições culturais, mas outra forma de expressão que interage, com maior ou menor grau, com as diferentes expressões culturais da sociedade.

Neste contexto, os educadores da educação formal podem se colocar diante da profusão das culturas visuais de três formas distintas:

a) Reagindo negativamente à cultura, aos meios tecnológicos e aos recursos criados por estas visualidades. Neste caso, toma as inovações como ameaça e assume posturas saudosistas, descontextualizadas, reacionárias e excludentes;

b) Absorvendo os variados produtos culturais propaladas pelas mídias, de forma absoluta, não seletiva, e sem posicionamentos críticos. Neste caso, a escola formal torna-se um aparelho ideológico a serviço de projetos políticos alheios ao seu papel formador e cria a ilusão de ser uma ação apolítica com o propósito apenas de atualizar fatos e informações;

c) Interagindo na produção e difusão da cultura visual. Neste caso, não abandona as tradições culturais e não se exime de compreender as transformações. Ao contrário age e se posiciona sobre e com ela. A cultura visual, neste caso, adentra à escola, não como mero recurso pedagógico ou como verdade a ser transmitida, mas como realidade a ser problematizada, operada e resignificada, gerando posicionamentos críticos, entendimento dos fenômenos sociais e linguísticos, e preparação para usufruto consciente dos bens culturais.

È esta terceira via a mais desejável e requerida para a escola que busca se reinventar e se repositonar na nossa sociedade contemporânea. É, esta postura a que menos tem sido vivenciada pelas escolas brasileiras, talvez pelo despreparo dos educadores, pela velocidade das transformações e ainda pela ausência de políticas institucionais mais densas que se ocupem do estudo, da difusão e da orientação pedagógica frente a esta força motriz da sociedade contemporânea. È neste sentido, portanto, que este projeto quer agir.

A linguagem imagética é aberta, imprecisa e plural. Os sentidos produzidos a partir delas são incomensuráveis e renitentes, por isto é uma linguagem de difícil substituição pelo

aparato verbal. Representa uma dificuldade para as práticas escolares afeitas às nominalizações, previsões, disjunções e reduções. Como signo linguístico a imagem é uma representação socialmente partilhada que se presta a diversos fins e intenções; transmite mensagens e informações, de modo pouco explícito e não literal, criando uma rede de significados sub-reptícios que contraria a lógica da objetividade estruturante. Os sentidos do imagético escapam à mera tradução verbal. Cria um espaço próprio do dizer; faz transgressões e transmutações; forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente. O processo de produção de sentido das imagens é complexo, híbrido e transversal. A cognição que dá sentido a imagem não é aquela da fragmentação ou mapeamento dos territórios do conhecimento, ao contrário, é um pensar sem fronteiras e de aparente falta denexo.

O verbal é apenas aproximativo do texto imagético, não podendo ser traduzido um pelo outro, apesar da coexistência “pacífica” e da relação de complementaridade que se possa estabelecer. Desse modo, não se pode prever com segurança o sentido que uma imagem vai tomar frente a seu interprete ou quando incluída em uma atividade escolar. A cultura estruturante do trabalho escolar fica em suspenso ou em risco quando um texto de linguagem imagética é exposto aos sujeitos. Não existem parâmetros ou estruturas que regule o sentido, sobretudo, não há como regular o sentido das imagens.

Os processos de produção de sentido não se dão fora das representações, no entanto, o sentido é, em primeiro lugar, potencial, não evidente. É o outro lado do aparente e situa-se entre a presença e a ausência. Os sentidos não são nunca acabados, por que o homem está sempre interpretando. Todo ato de comunicação, toda manifestação de linguagem envolve interpretação e todo dizer é aberto. O sentido está sempre em processo, em curso. Trabalha sempre com uma espécie de ausência; com a incompletude. A matéria significativa tem plasticidade, tem materialidade, por isso, o sentido é da ordem do simbólico, e é também o abismo da possibilidade incomensurada.

Assim, o sentido da imagem está sempre à espera de ser dito para poder existir. Procede presumindo um fim: abrir-se, transbordar-se. Essa abertura é o que libera a gênese e arrisca fechar o devir ao ser informado (DERRIDA). Ao produzir sentido damos direção a uma força, aprisionamo-la (e, conseqüentemente, ela nos posiciona), mas não alteramos a força.

O sentido da imagem, portanto, não está preso a uma estrutura, apesar de precisar dela para ser dito. O sentido surge de uma conjuntura transbordante. Há um contexto

histórico/estrutural. Há relações mediadas no e pelo contexto. Os processos que envolvem a produção de sentido, tanto do ponto de vista da produção de linguagem como do ponto de vista da recepção, se dão sob a forma de acontecimentos situados em estruturas sócio-comunicativas por meio de mediações diversas e representações várias.

Podemos afirmar que a linguagem do imagético se presta aos atos de currículo na perspectiva do conhecimento em rede e do currículo rizomatizado da educação não-disciplinar. A defesa das imagens como linguagem não se confunde com a simples inclusão de novos materiais pedagógicos ou de uma tipologia textual diferenciada, mas sim, pela adesão a uma cultura linguística e um *ethos* pedagógico que possibilita conexões múltiplas, distancia-se da hierarquização, da fragmentação e da compartimentalização do saber. (GOMES, 2008)

A linguagem do imagético que dá bases aos atos de currículo transversais é entendida como um contínuo de aproximações e de saberes que extrapolam a noção de currículo disciplinar e de conhecimento como território de fronteiras. A imagem como recurso pedagógico não conhece fronteiras na produção de sentido e se conecta com as diversas áreas do conhecimento humano possibilitando a construção de um currículo não-disciplinar em que os sujeitos possam produzir conhecimentos contextualizados com a história e o contexto físico local.

2- A experiência do PIBID com o filme “Abril despedaçado”

Com o avanço tecnológico e o surgimento de novas mídias, é necessário que o ensino busque novas linguagens de comunicação no intuito de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Isto porque os alunos, em sua rotina fora da escola, vivem imersos nas novas tecnologias e nas diversas formas de se comunicar. Como exemplo dessas novas tecnologias está a internet, através das redes sociais (Orkut, Messenger, Facebook), jogos interativos, cinema entre outros. Porém, eles são utilizados para outros fins, não educacionais.

Betti retrata que “a crise provocada pelo impacto das novas linguagens audiovisuais e tecnologias eletrônicas de comunicação, como a televisão, o computador, as redes de informática, etc., as quais questionam valores, objetivos e conteúdos “tradicionais” da educação.” (BETTI, 1997, p.11) É pensando nesse avanço tecnológico e nas novas formas de linguagens que relatamos um pouco da experiência vivenciada com os bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- da Escola Frei José da Encarnação, tanto nos grupos de estudo como na prática docente, de como utilizar o filme como um recurso pedagógico.

O filme pode ser um recurso positivo para o trabalho do professor, dependendo do modo como ele será apresentado na sala de aula, uma vez que o educador não vai contar o filme, ele pretende a partir deste, mediar atividades pedagógicas, e se assim proceder, a partir do desenvolvimento e do interesse do aluno pelas atividades propostas. Nessa perspectiva é interessante ressaltar que o filme assim como as atividades solicitadas posteriormente necessitam ser encarado seriedade.

Os relatos de experiências, com o filme como recurso pedagógico, são a partir de dois momentos diferentes: grupo de estudos com o orientador do projeto “Cultura Visual e Aprendizagem: Leitura e práticas transversais” e na prática da docência no Ensino Fundamental II da Escola Estadual Frei José da Encarnação na Cidade de Jacobina Bahia.

As orientações e atividades solicitadas, no grupo de estudo, foram feitas pelo coordenador do programa PIBID da UNEB –Universidade do Estado da Bahia- Campus IV, Jacobina, Dr. Antenor Rita Gomes. A prática docente foi desenvolvida nas turmas do Escola Frei José da Encarnação.

O trabalho se organizou em 03 fases: a) assistir o filme e atribuir sentido aos símbolos lingüísticos discursivos e culturais; b) identificar aspectos lingüísticos e culturais do filme articulados aos objetivos educacionais c) propor e executar atividades didáticas de aquisição do conhecimento em diferentes dimensões. As ações aqui expressas resultam das vivências dos três grupos de trabalhos nos seus diferentes tempos e espaços.

O filme “Abril Despedaçado”, ano de 2001, dirigido por Walter Sales contém em seu elenco os atores, José Dumont, Rodrigo Santoro, Rita Assemany, Luiz Carlos Vasconcelos, Ravi Ramos Lacerda, Flavia Marco Antonio, Everaldo Pontes, Othon Bastos e Wagner Moura.

Trata-se de uma obra livremente inspirada no livro homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré. Foi adaptado para o cinema brasileiro tendo como cenário o sertão nordestino, situando a narrativa nos anos de 1910. O filme foi rodado no alto sertão da Bahia apresentando a rivalidade e a disputa de terras entre duas famílias locais cujos membros juram vingança e travam duelos que se perpetuam ao longo de gerações. Tonho, filho do meio da família Breves, é impelido pelo pai a vingar a morte do seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Angustiado pela perspectiva da morte eminente e instigado por seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da violência e da tradição macabra. Em meio à confusão de idéias e sentimentos, surge um pequeno circo itinerante na região, trazendo novos sopros de esperança e perspectiva de mudança para o drama familiar. Tonho conhece o amor ao se apaixonar por Clara. Ao final

da trama, embora a tragédia e a morte não sejam evitadas, posto que o irmão menor é morto em lugar de Tonho, este assume um novo destino para sua vida, deixando para trás o que restou da família (a mãe desolada e o pai autoritário e vingativo) refugiando-se no mar que guardava os sonhos do menino Pacu.

Ao exibir o filme identificamos os símbolos culturais mais marcantes que evocam significações contextualizadas. Dentre os símbolos mais destacados podemos citar:

a) a bolandeira (moenda artesanal de cana-de-açúcar) que gira ao longo de todo o filme, no ritmo do condicionamento;

b) a mesma cena no início e fim do filme em sinal de ciclo;

c) cenas de perseguição com muito movimento e pouca nitidez representando a percepção da realidade por parte dos envolvidos nos crimes.

d) os nomes dos lugares, das pessoas e das famílias relacionados à condição que representa (Riacho das Almas _ local das mortes - família Breves e família Ferreira - as famílias em guerra - Ventura – local de passeio e aventura - Clara – aquela que faz Tonho conhecer o amor e sobreviver à tradição).

e) a galeria de fotos dos parentes mortos nas salas, cultuando a história dos antepassados mortos nos conflitos de terra;

f) a camisa ao vento, manchada de sangue do crime aguardando amarelar como sinal da chegada do tempo da vingança.

g) a faixa preta usada por Tonho em seu braço como sinal de trégua provisória até a data marcada para a vingança dos Ferreiras;

h) o livro e a leitura como conexão para outros mundos possíveis;

i) A arte do circo apontando para outra visão mais livre das tradições;

j) O homem imitando animais em sinal do mesmo condicionamento.

k) A chuva e a morte de Pacu, fechando um ciclo em sinal de renascimento;

l) Pacu morto, agindo como semente ao fazer nascer, a partir da sua morte, uma nova vida para Tonho.

m) o mar em oposição ao sertão a seca e a morte.

A percepção do conjunto de símbolos já traz consigo uma produção de sentidos significativos para o grupo. Se o trabalho de interação com a obra se resumisse em identificar os símbolos e os seus significados já teríamos, assim, uma compreensão aprofundada da obra. Porém procuramos, ao longo do trabalho avançar para as atividades pedagógicas com o cuidado de lembrar que os sentidos e temas abordados são de natureza bastante particular,

possibilitados pela plasticidade da matéria em análise. Sendo os sentidos da ordem do simbólico, sua produção é bastante situada nos contextos, nos sujeitos e sua historicidade, portanto, um sentido não é nunca absoluto, posto que não é literal. Entramos, assim, em defesa do sentido como o plural, o inusitado, iminentemente libidinal e idiosincrático. José Saramago, poéticamente, faz referência a este processo como sendo algo distinto do significado. Ele afirma:

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (SARAMAGO *Apud* SPINK, 2000).

De posse dessa crença - que os sentidos percorrem diversas direções, ao mesmo tempo - temos elencados objetivos pedagógicos que atendam a diferentes áreas do conhecimento e desenvolvido atividades como: pesquisa na comunidade, leitura de textos teóricos sobre temas como violência, posse de terra, coronelismo, religiosidade, tradições etc. realização de exposições, trabalhos de escrita e produção oral.

Das atividades desenvolvidas uma ganhou destaque e adesão por parte do grupo devido ao seu caráter dinâmico, criativo e democrático que permite ao professor/aluno escolher o tipo de trabalho que deseja desenvolver em função da sua maior identificação com um ou mais estilos de aprendizagem.

A atividade se iniciou com leituras e pesquisas sobre “Estilos de aprendizagens”. Das diferentes definições existentes sobre o tema, apesar das incompletudes temos adotado, por razões didáticas, as que classificam os estilos de aprendizagens em: a) físicos – aprendizes que aprendem melhor em movimento; b) intrapessoal – aqueles que aprendem melhor quando estão sozinhos; c) interpessoal – são os sujeitos afeitos às lideranças de grupos; d) lingüístico ou verbal – são os artesões das palavras; e) Matemático – aqueles que priorizam o raciocínio lógico; f) musical – os que possuem ouvido musical; g) visual – gostam de cores e de harmonizar ambientes.

Após a pesquisa por estes estilos de aprendizagem os participantes do trabalho se autodenominam em função dos seus estilos predominantes. Tomando isto como critério para organização dos grupos, passamos a formação das equipes de trabalho mediante as seguintes propostas:

<p>Grupo 01 <u>Estilo Físico</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> – Crie uma coreografia ou apresentação cênica para abertura do filme. <u>Proposta 02</u> - Organize um espetáculo de circo extraindo graça das noções de <i>nascer e morrer, dormir acordar, ir e voltar</i> etc. <u>Proposta 03</u> – Conte partes do filme utilizando-se de fantoches ou cinema de papel (feito com caixa de papelão e rolos)</p>
<p>Grupo 02 <u>Estilo Intrapessoal</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> - Escreva um roteiro da vida de Tonho após a morte de Pacu. <u>Proposta 02</u> - Faça uma carta de Tonho para o pai explicando seu ponto de vista sobre os conflitos vividos pela família durante o filme. <u>Proposta 03</u> - Imagine que ao receber Tonho em sua margem o Mar se comunica com ele. Reproduza este diálogo.</p>
<p>Grupo 03 <u>Estilo Interpessoal</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> - Realize uma mobilização em favor do perdão de Tonho por parte da família dos Ferreiras. <u>Proposta 02</u> – Faça um discurso público e/ou um sermão combatendo a cultura da violência. <u>Proposta 03</u> – Organize um desfile de máscaras e fantasias em defesa da Paz.</p>
<p>Grupo 04 <u>Estilo lingüístico</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> - Organize uma campanha publicitária para o filme. <u>Proposta 02</u> - Realize um júri simulado (com advogado de defesa e de acusação) sobre o fato de ser Tonho uma vítima ou um criminoso; <u>Proposta 03</u> – represente teatralmente a idéia central do filme.</p>
<p>Grupo 05 <u>Estilo matemático</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> – Crie um jogo de dominó com cenas/dados do filme. <u>Proposta 02</u> – Crie um caça ao tesouro com pistas/informações contidas no filme. <u>Proposta 03</u> – Crie uma carta enigmática com elementos do filme.</p>
<p>Grupo 06 <u>Estilo musical</u></p>	<p><u>Proposta 01</u> – Faça uma paródia para trilha sonora do filme. <u>Proposta 02</u> – Usando sons guturais, e vocais crie uma melodia que retrate sentimento/lirismo relacionado ao drama de Tonho e sua família. <u>Proposta 03</u> – Faça uma composição de <i>hap</i> com o tema do filme. <u>Proposta 04</u> - Crie um repente ou cordel com a história do filme.</p>
<p>Grupo 07</p>	<p><u>Proposta 01</u> – Crie um quadrinho ou uma tira para o</p>

<u>Estilo visual</u>	sentido do filme. <u>Proposta 02</u> – Pinte um quadro ou painel para a capa/cartaz de publicidade do filme. <u>Proposta 03</u> – Utilizando-se de formas geométricas, faça um quadro que represente idéias do filme.
-----------------------------	---

Estas apresentações foram surpreendentes, tanto no grupo de bolsistas como na sala de aula, pois, pudemos perceber na prática, como são diversas as possibilidades de se desenvolver atividades a partir de um filme. Ainda pudemos identificar que o filme, poder ser um grande aliado do educador, se utilizado com cunho pedagógico. Além disso, percebemos que tais recursos são conhecidos dos educadores, mas em poucas ocasiões utilizados, principalmente nas salas de aula, e quando utilizados nem sempre há objetivos consistentes ou mesmo empenho em desenvolver atividades diversas a partir deles, ficando restrito apenas, a assistir um filme por assistir.

Assim, após a participação, tanto das atividades no grupo de estudo quanto da experiência em sala de aula, ampliamos nossa visão sobre os recursos visuais e concordo, com as palavras de Carmo quando diz que “Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. (...). Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (CARMO, 2003, p. 77). Sabemos que, aprender a ler um filme não é fácil isso porque apesar de sermos educados ou mesmo alfabetizado pelo imagético, não fomos orientados a fazer esta leitura imagética.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1997.
- CARMO, Leonardo. **O Cinema do Feitiço Contra o Feiticeiro**. Revista Ibero Americana de Educação, nº 32, 2003, p. 71-94.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Tradução de Maria beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva. 1995, 2 ed.
- GOMES, Antenor R . **Linguagem Imagética e Educação**. Guarapari - ES, Editora Ex Libris, 2008.
- SPINK, Mary Jane. (Org). Práticas discursivas e produção aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000.