

LEITURA DE IMAGENS: DECODIFICANDO LINGUAGEM FÍLMICA PARA GERAÇÃO DE TEXTOS – UMA EXPERIÊNCIA DE TECNOLOGIA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Dra. Maria Beatriz Furtado R

INTRODUÇÃO

O estudo da imagem, seja ela estática ou em movimento têm se tornado alvo de algum interesse crescente por parte do educador/comunicador, permitindo uma visão mais ampla da natureza humana.

Diz MAFFESOLI (1995) que as imagens sempre se constituíram em lugar de refúgio, uma forma de viver a dissidência, a expressão de uma utopia renovada.

Por esta razão não basta ver as imagens do cotidiano, mas ter a capacidade de captar sua mensagem, isto é, *ler as imagens*.

A educação para a leitura da imagem é o que aqui se propõe, numa atitude crítica para a aquisição consciente das idéias que as formas imagísticas comunicam.

Isto não significa fazer imagens – elas se encontram em quase todos os caminhos trilhados pela pessoa - mas significa educar para proceder à sua leitura, decodificando suas diferentes linguagens: o porquê da forma representada enquanto é representada – como um enredo – o modo como esta imagem/forma é representada – a narração – e, por fim, sua capacidade expressiva. (TADDEI, 1985).

Nesta perspectiva objetiva-se apresentar para estudantes de Curso de Pedagogia por meio da tecnologia dos vídeos, uma seqüência de imagens previamente interpretadas para a construção de textos verbais reinterpretados pelos estudantes, buscando-se desenvolver a criatividade de alunos de terceiro grau, na proposição de uma cineleitura, proporcionando momentos de reflexão e discussão em pequenos grupos para a produção escrita sobre as imagens visualizadas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O mundo hoje se caracteriza, cada vez mais, pela circulação de formas imagísticas, mas ainda são poucas as obras educativas que se detêm neste

aspecto, razão pela qual a visão reflexiva, direcionada à pesquisa tecnológica, de certa forma, permanece tradicional. MAFFESOLI (1995) julga de grande importância saber buscar diferentes caminhos, assumindo os riscos que neles existem para exploração do vasto domínio do imaginário dos jovens, que é tão amplamente vivido no cotidiano. Neste sentido, da mesma forma que a prosa ou o verso, a imagem há de ser objeto de leitura e releitura, recriando pela sua multiplicidade os elementos de análise crítica para que o ensino e a aprendizagem se ampliem, deixando de permanecer restringidos a uma ortodoxia intelectual estandardizada.

Estas leituras conduzem a análises globalizadoras, numa visão ampla, o que significa educar com vínculos no cotidiano tecnológico vivido pelos alunos, em que permeiam aspectos afetivos, conjunturais e estruturais da comunicação/informação.

Diz MORAN (1991) que educar para a comunicação é orientar para análises mais condizentes e coerentes com a realidade. É estabelecer novas relações simbólicas em lugar de apenas análises teóricas. Percebendo que as imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, também se constituem um meio tecnológico de comunicação, o seu conhecimento e a sua leitura crítica completam-se pela estética, pela sensibilização, na busca de novas expressões, até a introdução destas leituras nos ambientes educacionais de forma abrangente para reflexões educativas. As reflexões que se propõem são aqui utilizadas no seu mais amplo sentido. A educação não se limita à sala de aula, pois que ela se constitui no princípio por meio do qual seres humanos não só conservam como transmitem suas peculiaridades físicas e espirituais (JAEGER, 1995), ao mesmo tempo que poderão ser conduzidos à mudanças e progressivas descobertas pelo educador consciente. A reflexão que aqui se propõe é a educação com base numa visão tecnológica, mais global e também estética, que há de começar na infância, no ambiente familiar, no sentido de sensibilizar o educando para o conhecimento de si mesmo, permitindo-lhe criar melhores formas de existência, participando na vida e no crescimento da sociedade. Até mesmo fora do ambiente formal da escola, o conhecimento e a aprendizagem podem complementar o que nele se dá. Se o professor não conhece a realidade em que o jovem passa a maior parte do seu dia, o ambiente escolar se obsoleto.

SCHÖN (1992) considera que há uma dificuldade de compreensão entre o conhecimento do professor e o seu saber refletir para a ação docente. Se conhecer significa a união dos muitos saberes, saber refletir, pondera este autor, é o permitir-se, em primeira instância, em ser surpreendido pelo que o aluno faz ou quer. A reflexão sobre o modo de ver e de pensar do seu aluno, a compreensão sobre este aspecto, há de conduzir o docente a uma reformulação da própria forma de ver e de pensar, procurando outras maneiras de conhecer e formar na prática educativa.

Observando e refletindo sobre as tantas imagens que circulam no mundo dos jovens, como o cinema, o vídeo, os quadrinhos, professores e alunos podem revisitare estudar esta visão do cotidiano, a visão do universo de cada forma na sua essência mais ampla e na qual os dados externos têm apresentado as mais novas e mais significativas ordenações (RAHDE, 1996).

Para este fim, considera-se a necessidade de formação de mentalidades abertas, tanto dos professores como dos estudantes, sem preconceitos ou parcialidades para o estabelecimento de novas maneiras de ver e de pensar. Ao mesmo tempo, implica a aceitação do cotidiano do jovem, o respeito aos seus anseios e necessidades, assumindo, conscientemente, responsabilidades coerentes para a reflexão e a ação dos processos de ensino e de aprendizagem. Destaca-se que estas idéias mantêm íntima relação com planejamentos elaborados em conjunto por professores e alunos, numa visão participativa e ética no sentido de desenvolver consciências críticas e construtivas.

A importância de uma visão educacional a ser refletida é a de uma noção de globalidade de ensino, pois o estudante não só precisa construir conhecimentos, receber informações e instruções: ele sente, pensa, quer, age, valoriza. Se o racional é necessário, embora contenha em si imobilidades, equilíbrios, precisões, não se pode esquecer o sensorial que vive no concreto e com o qual sintoniza e adere, interessando-se vivamente pelas outras coisas que o rodeiam: o sensorial é o mundo do movimento, das ligações diversas, formando um conjunto dinâmico que tem sido esquecido pelos docentes e para o qual considera-se relevante voltar o pensamento.

À medida que o professor passa a compreender de forma reflexiva as dimensões de sua ação pedagógica como transformação social, cultural, política, certamente passará a utilizar conhecimentos como forma de reconstrução de sua prática voltada para o mundo do jovem.

PÉREZ GOMEZ (1992) afirma que a reflexão é processo de grande enriquecimento na formação docente e na prática profissional, tornando o professor mais flexível e criativo diante do mundo, numa visão de totalidade, de ações educativas para uma cultura mais contemporânea e condizente com a realidade. Considera-se, desta forma, que a educação tem urgência em ser percebida de forma livre e crítica, num enfoque do todo cultural humano.

Educar a respeito da realidade vivida, também fora do ambiente escolar, é uma forma de reflexão educativa do espaço em que o estudante vive. Com isto se quer dizer que o mundo da educação é muito mais amplo do que a sala de aula, uma instância do universo maior da educação, no qual se insere o mundo das imagens. O isolamento de um ambiente formal de ensino no qual os meios de comunicação não são lembrados, torna-se preocupante, pois uma das

atribuições esquecidas pelo professor é a de verificar que as variadas formas da tecnologia da imagem têm se tornado mais amplas que o espaço das letras.

Ler, diz MORAN (1991), é um processo pelo qual a pessoa passa da consciência ingênua e fragmentada para uma visão crítica, mais globalizadora, buscando maior compreensão do mundo, da existência e do futuro. Ler conduz à descoberta de representações diferenciadas do mundo, percebendo e julgando, num constante ajustamento dos valores, decodificando e qualificando estas percepções.

Ler imagens é proceder a uma releitura de formas num espaço, as quais passam a se constituir em verdadeiros textos visuais, esclarece VILCHES (1983), desenvolvendo a percepção e a compreensão do leitor e desencadeando processos imaginativos de significado textual. Ao mesmo tempo, ao ler imagens de forma crítica, o leitor procura sentidos, coerência, organizando e interpretando a expressão imagística, a história por trás do representado, uma vez que as artes visuais contam ou relatam um fato para ser interpretado pelo consumidor (BERTIN, 1972).

Na leitura crítica das muitas formas iconográficas que se propõe aqui, evidencia-se o desenvolvimento de uma dimensão estética, de uma sensibilidade, desvelando novas perspectivas ao nível de forma e conteúdo, numa estrutura social e histórica.

Ao ler de modo crítico as formas simbólicas, analisando-as tanto na sua concepção quanto no seu conteúdo, o educador estará relendo o mundo e proporcionando releituras do comunicado imagístico e de sua construção em situações mais concretas do cotidiano modernista e do desdobramento deste período, que recebeu a denominação de pós-modernista.

A desconstrução do óbvio, pregada por alguns teóricos da pós-modernidade, como JAMESON (1995), cria uma outra linguagem visual. Em contrapartida, pode-se também argumentar que a desconstrução de cânones estéticos convencionais da modernidade torna-se uma nova construção estético/visual que se transforma na construção de novos equilíbrios visuais.

As grandes revoluções das concepções da modernidade no campo das artes plásticas, como o Impressionismo, no final do século passado, o Fauvismo e o Expressionismo, a partir do Século XX, instituíram vanguardas culturais que, sustentadas pela utopia do momento, dinamizaram, produziram e testemunharam a modernidade. Estas imagens vêm manifestando o entrelaçamento do homem com o mundo e é assim que o olhar estético passa a interrogar o invisível, já que as formas simbólicas têm se renovado constantemente. Neste sentido, a educação há de crescer também utilizando a cultura e a tecnologia das imagens, que vêm se difundindo cada vez mais,

tornando-se, objeto de reflexão pedagógica, de estudos mais profundos, que superem a mera especulação do "deixar fazer", da pura experimentação, como ocorre muitas vezes. É relevante que se compreenda que a necessidade de formar o indivíduo, sensibilizá-lo às formas subjetivas das artes visuais constitui maneira de educar também, com novos modos de ver e de pensar, movimentos gráfico/plásticos nas manifestações artísticas através dos tempos.

Neste sentido, a narrativa das imagens possibilita outras perspectivas de cognição e, conseqüentemente, outras leituras das obras plásticas, gráficas, cinematográficas, que invadem o cotidiano tecnológico vivido neste final de século.

MOSQUERA (1996) refere que a cognição trabalha com representações e que as obras imagísticas proporcionam leituras do universo. Por este motivo considera que esta leitura entra em dialética contínua com a leitura da interpretação pessoal e, nesta direção, cada leitura passa a ser releitura da visão interpretativa que cada indivíduo possui do seu cotidiano e do que o cerca.

Educar para uma leitura de imagens vai significar um aperfeiçoamento do estudante, orientando para análises do explícito e do implícito, auxiliando-o a compreender novos códigos, articulações entre o visual e o escrito que caracterizam a estrutura das formas visuais .

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A condução metodológica da atividade *Leitura de Imagens*, proposta a estudantes de Pedagogia foi qualitativa interpretativa, buscando-se referencial teórico na Hermenêutica de Profundidade apresentada por THOMPSON (1995) que consiste na:

- a. análise discursiva
- b. análise sóciohistórica
- c. interpretação/reinterpretação.

Para tanto evoca-se o autor quando diz que é possível identificar e descrever situações específicas em que formas simbólicas – como as imagens – são produzidas e recebidas (THOMPSON, 1995), pois a construção criativa do significado que as imagens podem representar ou dizer torna-se uma reinterpretação da mensagem ou do que é dito de maneira visual.

A investigação qualitativa, visando a interpretação pretendeu, desta forma, a busca da compreensão e da reinterpretação dos acadêmicos envolvidos, " no sentido que, ao procurar compreender o que é novo, nós, sempre e

necessariamente, construímos sobre o que já está presente" (THOMPSON, 1995, p. 360).

Partindo da reflexão de MAFFESOLI de que " é a partir do caos que se opera uma recriação total" (1995, P. 15), desconstruíram-se diversas imagens em uma seqüência sem diálogo ou legenda, gravando-se um vídeo de dez minutos que buscou uma ligação imagística entre uma cena e outra. Esta foi a construção da story-line, que, conforme COMPARATO (1983) serve de ponto de partida, sem detalhes, isto é, configura-se numa idéia do enredo, uma síntese da história, com apresentação de situações de conflito para sua solução.

Desta forma, a story-line produzida apenas com imagens foi apresentada aos alunos do Curso de Pedagogia da PUCRS, da Disciplina Tecnologias Audiovisuais Informatizadas (TAI), num total de 20 estudantes.

Para a realização da coleta de dados estruturou-se uma aula de cem minutos, equivalente a dois períodos assim dividida:

No primeiro momento foi ministrada uma breve aula expositiva em grande grupo, apresentando a proposta: *A imagem se constitui numa narrativa*, com o objetivo explicitado de buscar direcionamentos diferenciados para a exploração do imaginário do grupo, pela leitura de imagens.

Explicitando que educar significa *tirar fora*, isto é e-ducare (TADDEI, 1985), o receptor do meio de comunicação de massa há de perceber que educar pela imagem é uma forma de decodificação da linguagem iconográfica e delas extrair uma leitura pessoal. Para tanto apresentou-se a proposta de VILCHES (1983) de que ler imagens é proceder a uma releitura de formas num espaço, as quais passam a se constituir em verdadeiros textos, a partir da linguagem visual. Pela inovação da iconografia e de sua qualidade formal criativa, torna-se possível, cada vez mais, a reflexão para a construção do conhecimento, visando a educação estética, questionamentos e discussões, bem como análise do cotidiano imajado.

Num segundo momento procedeu-se a uma apresentação oral muito breve do vídeo a ser exibido, de acordo com a consideração de TADDEI (1985) para facilitar sua leitura, consistindo numa proposição de perguntas que possam auxiliar os alunos a " captarem os elementos do filme, válidos para a leitura durante a projeção (TADDEI, 1985, p. 48).

No terceiro momento apresentou-se o vídeo/filme com imagens sem palavras , as quais foram observadas e feitas anotações pelos estudantes da story-line previamente construída, tendo sido explicitado ao grupo que, durante a projeção de dez minutos, era de grande importância não perder uma só

imagem das cenas " pois com muita frequência é nas primeiras imagens...que depende a possibilidade e também a eficiência da leitura" (TADDEI, 1985, p.48-49).

Após a visualização do filme sem palavras ou legendas, apenas constituído de imagens e trilha sonora, iniciou o quarto momento e último período do encontro. Nesta etapa foi proposta uma dinâmica de quatro pequenos grupos de cinco estudantes cada, apresentando-se a seguinte questão problema:

Como é possível teorizar sobre as imagens visualizadas, apresentando uma seqüência lógica, por meio da expressão linguístico/textual?

Propôs-se logo após:

- a. discussão das anotações pessoais efetuadas durante a projeção com os membros do pequeno grupo;
- b. união das idéias para estruturação de uma narrativa escrita em grupo;
- c. apresentação de um pequeno texto narrativo das imagens interpretadas.

Para este fim explicitou-se que as imagens deveriam ser analisadas no seu contexto, no seu discurso narrativo e, por fim proceder-se a releitura das mesmas, isto é, a reinterpretação iconográfica, de acordo com THOMPSON (1995).

A tarefa foi plenamente aceita pelos quatro grupos que, além de discutir idéias efetuaram buscas de elementos de leitura iconográfica para serem traduzidas em quatro pequenos contos, isto é, narrativa curta de estrutura centralizada em núcleo dramático e, ao mesmo tempo, dentro do gênero ficção (SILVA, 1983), ponderando ainda o autor que a ficção é de alta relevância para a educação e a pedagogia.

2.1 – TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Os dados coletados por meio dos contos produzidos em pequenos grupos de cinco estudantes cada foram submetidos a uma leitura minuciosa com ênfase de avaliação na criatividade dos grupos e das pessoas que os compunham, perseguindo os seguintes itens de acordo com KNELLER (1988):

- a. consciência – O indivíduo criativo é mais sensível do que o comum, observando melhor os pormenores;
- b. fluência – Caracteriza a pessoa que produz mais idéias, articulando-as e escrevendo com maior variedade de palavras;
- c. flexibilidade – Constitui-se na busca de abordagens variadas, tal como a tendência de perceber alternâncias em figuras visualmente percebidas,

reestruturando uma situação. No trabalho em grupo, o autor considera este aspecto da mais alta relevância;

- d. originalidade – Considerada o mais amplo dos traços que formam a pessoa criativa (KNELLER, 1988) abrange capacidades de produzir idéias singulares, utilizando as situações de forma não costumeira. Demonstra capacidade de gerar idéias raras, sem imitar a realidade conhecida.

No primeiro conto configurou-se a ficção científica, o segundo conto constituiu-se de um pequeno romance, o terceiro, uma história de suspense e na quarta narrativa, a aventura.

Os quatro contos produzidos demonstraram grande originalidade de pensamento textual, seguindo suas narrativas pelos três ângulos propostos: análise discursiva das imagens, análise sóciohistórica, interpretação/reinterpretação.

Para a interpretação dos dados coletados por meio dos contos produzidos buscou-se referencial teórico na hermenêutica de profundidade, referida por THOMPSON (1995) em que o autor considera que o " objetivo da análise sóciohistórica é reconstruir as considerações sociais e históricas de produção, circulação e recepção de formas simbólicas", (p. 366) como as imagens. Sobre a análise discursiva e a interpretação/reinterpretação, THOMPSON (1995 , p. 375) considera que

Os métodos da análise discursiva procedem através da 'análise', elas quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de sua forma simbólica... A interpretação constroi sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sóciohistórica. Mas a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por construção criativa de possíveis significados.

A leitura e análise dos contos produzidos pelos estudantes de Pedagogia apresentaram uma reconstrução criativa das imagens desconstruídas, seguindo ao que THOMPSON refere de produção nova do pensamento, cada um deles com significados relevantes e originais. Portanto, a interpretação efetuada,

com a mediação do enfoque hermenêutico tornou-se uma reinterpretação, uma vez que as imagens apresentadas foram objeto pré-interpretado com a construção prévia da story-line inicial já referida.

A tecnologia de imagens e sua leitura podem ser, desta forma, traduzidas, analisadas e explicadas por indivíduos que fazem parte de uma sociedade inserida num determinado contexto histórico.

Projetar possíveis e novas formas de significados tecnológicos em sala de aula poderá ser o caminho de novas interpretações, outras formas de ver as possibilidades das tecnologias visuais numa perspectiva crítica e social, inserida no momento histórico de sua criação e produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo constitui-se de relato de pesquisa sobre a leitura de imagens fílmicas, realizada junto a estudantes da área da Pedagogia.

Considerando que mundo hoje se caracteriza, cada vez mais, pela circulação de formas tecnológicas, e como ainda são poucos os estudos que se detêm neste aspecto procurou-se investigar possibilidades de construção de textos, por estudantes de Pedagogia, a partir da visualização imagística, num processo de desenvolvimento do imaginário e do potencial criativo, buscando-se a união de meios tecnológicos com a área da educação.

Na busca de outros direcionamentos educativos, a proposição de leitura de imagens por meio da tecnologia educacional, como o vídeo, demonstrou que é possível a interligação de áreas do conhecimento, comprovando a possibilidade de explorar, com imagens dos meios tecnológicos, o potencial do imaginário criativo dos jovens que é vivido diariamente. Neste sentido, da mesma forma que os textos, as imagens tornam-se passíveis de leitura, criando um novo e atual alfabeto. Na sua multiplicidade, são objeto de análise crítica para que o ensino e a aprendizagem ampliem as muitas áreas do conhecimento.

A comunicação tecnológica/imagística é também meio educativo e por meio dela torna-se mais dinâmica a orientação para análises mais condizentes e coerentes com a realidade. Pelos meios, é possível estabelecer novas relações simbólicas em lugar de apenas análises teóricas, em situação de ensino e de aprendizagem.

Observando as amplas possibilidades de ler as imagens, professores e alunos podem re-estudar a visão do cotidiano iconográfico, do novo e diferente universo das formas no seu significado e nas diversas mensagens visuais que as tecnologias educacionais proporcionam.

Acredita-se que a educação através dos meios tecnológicos de comunicação que é aqui proposta se constitui em objeto de reflexão por parte de alunos e professores, assumindo uma atitude crítica para a aquisição de novas idéias interrelacionadas como a que as formas imagísticas comunicam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTIN, *Analisis de la imagen*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972.

COMPARATO, Doc. *Roteiro. Arte e técnica de escrever para Cinema e televisão*. Rio de Janeiro: nórdica, 1983.

JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e Outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

KNELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1988.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MOSQUERA, Juan Jose Mouriño. *Entrevista*. Porto Alegre: 1996 , (mimeo).

MORAN, José Manuel. *Como ver televisão. Leitura crítica dos meios De comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento crítico do professor como Profissional reflexivo. In: NOVOA, António. *Os professores e sua*

formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

RAHDE, Maria Beatriz F. Educação pictórica na ação participativa. In:

AZEVEDO E SOUZA, Valdemarina Bidone. *Participação e*

Interdisciplinaridade. Movimentos de ruptura/construção. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 129-140.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos.

In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa:

Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TADDEI, Nazareno. *Educar com a imagem*. São Paulo: Loyola, 1981

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes,

1995.

VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Buenos Aires: Paidós,

1983.

OooooOooooo

**LEITURA DE IMAGENS: DECODIFICANDO LINGUAGEM
FÍLMICA PARA GERAÇÃO DE TEXTOS – UMA EXPERIÊNCIA
DE TECNOLOGIA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Dra. Maria Beatriz Furtado R (FAMECOS/PUCRS-CIE/PUCRS) e-mail: frahde@portoweb.com.br (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Centro de Informática na Educação/PUCRS - Av. Ipiranga, 6681 Pd. 40 – Sala 313 - 90619-900 Porto Alegre –RS Brasil) -

Telefone: (055-51) 320-3574 - Residencial: (055-51) 226-5271

PALAVRAS-CHAVE:

Tecnologia, Imagem, Linguagem, Educação

RESUMEN

Este estudio propone la utilización de la tecnología iconográfica como medio de desarrollo del pensamiento creativo del individuo para la generación de textos -una experiencia de tecnología educativa con estudiantes de Pedagogía. Para su desarrollo fue utilizado un video/film con *story-line* previamente estructurada para decodificación de las imágenes en textos verbales, empleándose la metodología de la Hermenéutica de Profundidad de Thompson (1995).