

A Informação Potencializada no Texto Fílmico

Potentialized Information in the Filmic Text

por Valéria Cristina Lopes Wilke, Leila Beatriz Ribeiro e Carmen Irene Correia de Oliveira

Resumo: Na nossa prática docente o uso do vídeo sempre foi uma constante, acarretando muitas questões acerca, principalmente, da potencialidade da imagem em um trabalho pedagógico e da percepção do filme como um discurso significante. Objetivamos elaborar um modelo de análise e interpretação procurando formular questões teórico-metodológicas. Consideramos o trabalho interpretativo do espectador e a informação veiculada por intermédio de um discurso imagético, sonoro e verbal que produz novos sentidos. As leituras do filme *Uma cidade sem passado* apontaram que devemos considerar o texto fílmico em seu todo, as mensagens dos códigos cinematográficos e não cinematográficos, enfim, os recursos utilizados para direcionar uma ou várias leituras.

Palavras-chave: Informação potencializada; texto fílmico; leitura; informação intradiscursiva; informação extradiscursiva.

Abstract: In our teaching practice, video use has always been a constant, conveying many questions about, mainly, image potentiality in a pedagogic work and in a film perception as a significant discourse. We have the purpose here to elaborate an analysis and interpretation model seeking to formulate theoretical-methodological questions. We are considering the spectator interpretative work and information transmitted by an intermediary of a verbal, sonorous and imageic discourse that produces new meanings. Readings of the film *Schreckliche Mädchen* pointed out that we should work the filmic text as a whole, the cinematographic and non-cinematographic messages codes, finally, the resources used to guide one or several readings.

Keywords: Potentialized information; filmic text; reading; intra-discursive information; extra-discursive information.

Introdução

A imagem, com sua força expressiva, atrai-nos e seduz-nos desde que nossos ancestrais usaram as cavernas como suportes para representar suas vivências. O desenvolvimento de tecnologias que permitiram o refinamento da linguagem imagética incrementou as discussões sobre a influência, repercussões e uso da imagem nos diversos campos do conhecimento.

Na nossa prática docente o uso do vídeo sempre foi uma constante, o que acarretou, com o tempo, muitas questões acerca, principalmente, da potencialidade da imagem em um trabalho pedagógico e da percepção do filme como um discurso significante assim como sua materialização, o texto fílmico e da informação que nele se potencializa.

A adoção do filme como objeto levou-nos a problematizá-lo no contexto do mercado de bens simbólicos e a luz das teorizações da Escola Frankfurt. O conceito de indústria cultural desenvolvido, em torno de 1940, por Adorno e Horkheimer, funcionou para analisar o novo estatuto dos bens culturais enquanto mercadoria. De acordo com os frankfurtianos, este conceito propriamente não diz respeito às indústrias produtoras de bens culturais em massa e nem às técnicas de difusão massiva destes bens, mas ao moderno processo histórico-filosófico em que se deu a transformação da cultura em bem de consumo, ou seja, em mercadoria. Por conseguinte, para a melhor compreensão da categoria indústria cultural não se deve prender-se à literalidade do termo 'indústria' e sim ao movimento proporcionado pelo desenvolvimento do capitalismo avançado em que as relações mercantis foram estendidas à vida social e tornaram-se hegemônicas.

Como mercadorias culturais, os bens culturais perdem o caráter estrito de criações artísticas na medida em que são absorvidos pelo conjunto da atividade econômica capitalista. Dentro deste contexto, há tanto o uso mercantil dos veículos de comunicação e das técnicas promocionais de marketing quanto a tendência à padronização dos bens artísticos e intelectuais e do mercado de bens culturais, que permite a circulação e a distribuição destes para além do âmbito do mecenato e da aristocracia.

Objetivamos, precisamente, elaborar um modelo de análise e interpretação para o trabalho de leitura do texto fílmico, procurando formular questões teórico-metodológicas que auxiliem no uso de filmes na prática pedagógica. Nesse caminho, procuramos construir categorias de análise e interpretação acerca da leitura fílmica.

Trata-se, em verdade, de considerar as variáveis que interferem nesse processo principalmente o contexto e a visão de mundo do leitor que convergem na produção de sentidos em toda e qualquer leitura que é realizada.

Esse posicionamento nos leva a considerar o trabalho interpretativo do espectador frente a um texto fílmico; informação veiculada por intermédio de um discurso que se utiliza das linguagens imagética, sonora e verbal.

A informação não é dada. Ela é produto de uma construção cujo processo pressupõe a existência de um "capital cultural" por parte do espectador diante da informação veiculada. Assim, em um primeiro momento do trabalho de leitura, esse espectador identifica a informação e inicia as múltiplas associações que culminam na construção de outros discursos, ou seja, a informação transformada gera novos conhecimentos (BARRETO, 1994).

Esse preâmbulo procura situar a problemática do texto-fílmico como discurso que veiculando informação, produz novos sentidos. Para focalizarmos essa questão do ponto de vista do espectador, pressupomos que ele deva dominar o instrumental para esse tipo de trabalho.

Mas como, no nível da audiência, ocorre este processo de recepção de um texto fílmico? Como ela o decodifica?

Além de toda uma prática que nos levou a essas indagações, surgiu-nos a emergência de investigar a questão da imagem por considerá-la uma forma relevante de "ver e expressar o mundo". Nesse sentido, o texto fílmico – que engloba imagem + movimento + som – torna-se um documento informacional aberto a diferentes tipos de abordagem e que, conforme o enfoque adotado, pode nos levar ao conhecimento de uma determinada realidade.

Esse posicionamento frente ao objeto texto fílmico é a base da qual partimos para trabalhar a questão de sua leitura; e é esse o nosso foco, tomando como fundamento a teoria da recepção.

Tal corrente teórica toma forma na década de sessenta do século XX, e procurou repensar o conceito de receptor, produzindo uma nova concepção do processo comunicativo de leitura, em razão de os modelos interpretativos utilizados até então não serem mais apropriados para explicar a produção e a leitura dos fenômenos culturais e comunicacionais. Tais questões são colocadas a partir de uma nova dinâmica social e cultural, em decorrência da modernização (como por exemplo, a utilização de novas tecnologias e a expansão do processo de industrialização). Em sincronia com esta modernização, modelos comunicacionais anteriores passaram a ser confrontados com novas abordagens teóricas que ora se complementavam ora se contrapunham. Pode-se dizer que tais modelos apresentavam obstáculos para se fazer uma completa observação das audiências, de modo que apenas algumas partes do processo de recepção eram percebidas. Sendo assim, determinadas questões e hipóteses não podiam sequer ser especuladas. Os novos paradigmas adotados para a conceitualização do receptor permitiram que novas áreas da experiência da audiência fossem exploradas, trazendo, com isso, a discussão sobre o intercâmbio e o diálogo entre todos os elementos que compõem o processo comunicativo.

O texto fílmico e a sua leitura

O que se pretende tratar como texto fílmico necessita ser entendido dentro de um contexto que envolve a produção cinematográfica e seus códigos, tendo como base o entendimento do que o texto constitui a materialidade de um discurso. O que denominamos texto fílmico é um objeto delimitável, o filme, e na sua elaboração concorre uma linguagem específica – a cinematográfica.

Como materialidade, o texto fílmico é um fenômeno multidimensional, que se presta a muitos estudos, em diversas áreas como psicologia (psicologia da função criadora de imagens); sociologia, como os estudos sobre a audiência; estética, na condição de obra de arte.

A nossa proposta é a de uma análise do discurso fílmico que trata o filme como texto no qual diferentes códigos estão inscritos, implícitos em um trabalho ou processo de significação (METZ, 1971,1972).

É importante ressaltar, então, que o cinema, para constituir-se, desenvolveu um sistema de produção de sentidos e significação que funciona como uma linguagem. A importância desta distinção reside no fato de entendermos que é por intermédio da linguagem que uma sociedade produz e reproduz padrões culturais e ideológicos. A linguagem agencia e combina elementos na sua tarefa de comunicar; é por seu intermédio que construímos a nossa realidade, adquirimos os nossos padrões culturais e nossas identidades. Tal sistema de códigos é o que funciona na construção do texto fílmico.

Retomando a problemática de leitura já apresentada no início, pensamo-la como um processo que aciona dois elementos: um leitor e um texto. No entanto, é importante não cair na armadilha desta aceção simplista e, para começar a entender o que vem a ser leitura, atentar para o fato de que esta noção pode ter diferentes significados. Como nos diz Orlandi (1999), em uma perspectiva mais ampla, leitura pode ser entendida como atribuição de sentidos, referindo-se tanto à produção escrita, oral ou a qualquer outro exemplar de linguagem, sob qualquer forma que se apresente. Mas, leitura pode também significar concepção, estando desta forma ligada à noção de ideologia. Tal noção pode ser entendida como visão de mundo, daí esta relação. Considerando a esfera acadêmica, a leitura apresenta-se como um processo de construção de uma estrutura que permite a interpretação de um texto de um teórico. Nesse sentido, é que se fala em várias leituras de Foucault, de Saussure etc. Finalmente, se nos restringirmos à escolaridade, leitura vincula-se ao processo de alfabetização; aqui, leitura torna-se sinônimo de aprendizagem formal.

A par dessas aceções de leitura, podemos continuar as reflexões tendo em vista a possibilidade de abarcar tais noções e trabalhá-las dentro de um contexto teórico que considera os atuais entendimentos acerca de leitor (tanto na estética da recepção quanto nas teorias do efeito estético e da análise do discurso) e de texto.

Sendo assim, o que consideramos leitura é mais do que uma interação entre um leitor e um texto, os dois elementos em jogo no processo. Isso porque o texto é um meio, a regra de um jogo que se estabelece entre o leitor e outro sujeito, que para Iser (1999) é o autor e para Orlandi (1999) pode ser qualquer outro sujeito. O significativo, nesse ponto, é que a relação não se estabelece com o texto e sim por intermédio dele. O texto, com sua estrutura e seus códigos constituintes, estimula atos que desencadeiam a produção de sentidos. Nessa produção, estão em questão vários fatores que são da instância do próprio texto, do leitor e da historicidade de ambos. Trata-se, na verdade, de não polarizar o entendimento do processo de leitura seja no texto seja no leitor.

Como prefiguração estruturada (ISER, 1999), o texto apresenta os caminhos que conduzem a leitura, alimenta o processo realizado pelo leitor com os seus elementos constituintes, mas, de forma alguma consegue controlar esta dinâmica, ou seja, a leitura; isso justamente por que o leitor está inscrito em um contexto que determina sua historicidade.

Na leitura, o leitor reinscreve o texto em uma outra historicidade que difere daquela de sua produção e reinscreve-se em uma outra historicidade que não a sua.

Não é sem motivo que Orlandi (1999) nos alerta para o fato de que a leitura pode ser um processo muito mais complexo do que pode parecer. Entre as variáveis que devem ser consideradas, além das já citadas historicidades do texto e do leitor, temos: a) as relações que o texto estabelece com outros textos e que, dessa forma, acionam a formação dos sentidos que nascem da leitura; b) a compreensão dos códigos utilizados na construção do texto (considerando que não nos referimos somente ao texto escrito, mas também a outros tipos de textos, como os imagéticos); c) o saber enciclopédico do leitor.

Dessa relação intensa entre leitura e texto desde que ambos surgiram em nossa história, temos de considerar

o condicionamento da leitura face as modalidades da escritura. Segundo Zumthor (1993), a leitura demanda esforço físico, disponibilidade de tempo e audácia intelectual. Para o teórico, escrever e ler são dois processos distintos que demandam aprendizagem distintas e, muitas vezes, são percebidos como atividades não relacionadas entre si. Considerando os seus estudos medievalistas, é interessante observar que a despeito da escrita, o ato de leitura era bem menos difundido. No período estudado por Zumthor (Idade Média), o olhar não estava acostumado aos códigos escritos e, além disso, esbarrava na dificuldade de ler manuscritos cujas grafias muitas vezes eram indecifráveis. Daí a prática da leitura oral ser a regra, ao passo que a leitura somente com o olho ser a exceção.

Este exemplo nos indica que a despeito de nascerem juntas, escrita e leitura desenvolveram-se de maneira distinta, fazendo com que aquela seja, algumas vezes, menos praticada que a segunda. Cabe ressaltar que nestes casos, a escrita limita-se muitas vezes à cópia, não envolvendo uma elaboração teórica. Para isso, seria necessário um arsenal de “leituras” que permitisse a construção de um texto.

Nesse momento, referimo-nos a dois tipos de leitura: aquela que se entende como literal, onde há somente a apreensão do texto, a decodificação dos signos; aquela que se entende como leitura interpretativa, realizada pelo leitor e cujo fruto pode ser outro texto e que envolve os fatores mencionados anteriormente como constituintes deste complexo processo.

Temos, então, como compromisso o desenvolvimento de condições propícias a uma leitura que não se limite ao literal, tomando esta apenas como uma das etapas, a primeira, do processo de leitura como um todo.

Estratégias metodológicas

Por meio de um projeto metodológico baseado nas estratégias de uso da informação, os dados coletados e analisados em nossa pesquisa nos permitiram identificar níveis informacionais agenciados pelos receptores durante a leitura do texto fílmico.

O primeiro nível, denominado por nós informações intradiscursivas, possibilita o entendimento da construção do texto fílmico. Ou seja, existem informações disponibilizadas que somente poderão ser acessadas por aqueles que dominem os códigos pertinentes – especializados – para que a leitura seja realizada. Estamos falando, neste caso, dos chamados códigos cinematográficos e não-cinematográficos, que compõem qualquer texto fílmico. Nosso pressuposto inicial foi o de que os nossos leitores detinham um conhecimento mínimo e razoável para acompanhar e entender uma trama cinematográfica. Eles seriam o que alguns teóricos denominam leitores de olhares alfabetizados. Situamos ainda nesse conjunto de códigos todas as informações pertinentes à construção do próprio filme como película (objeto/suporte material), assim como a elaboração do filme de forma dramática (direção, atuação, construção de roteiro, escolha da trilha sonora, etc). Nesse sentido, de acordo com o capital cultural de cada leitor, uns serão mais ou menos capazes do que outros de localizarem elementos discursivos pertinentes a um entendimento mais ou menos elaborado acerca das estratégias escolhidas pelos produtores.

No segundo nível, as informações extradiscursivas, diz respeito às chaves de leitura acionadas pelos receptores, a partir de mecanismos dados pela sua inserção na sociedade. Nesse sentido, o papel do professor e seus processos – formais e informais – na relação ensino-aprendizagem frente ao uso do texto fílmico é relevante por tratar-se de um agente de mediação.

UMA CIDADE SEM PASSADO: um exemplo de produção de significados

A análise fílmica implica um exercício interpretativo que considere em seu processo a multiplicidade de estímulos visuais e sonoros ao qual o espectador está exposto. Como já mencionamos, na gênese desse tipo de trabalho encontram-se variáveis que vão desde o contexto sócio-cultural do leitor/espectador e seu “capital cultural” até a capacidade de interpretação crítica e decodificação dos códigos da linguagem cinematográfica. O trabalho com filmes de ficção em sala de aula mostra-nos que a capacidade de leitura muitas vezes esbarra nessas variáveis.

No exemplo que estamos trazendo, as leituras às quais nos referimos foram produzidas por uma turma de graduação em Pedagogia, com alunos do terceiro período, majoritariamente. O trabalho realizado com a turma seguia uma seqüência determinada: a) discussão de um ou mais textos teóricos; b) projeção do filme; c) debate/discussão com o levantamento de temáticas e demais aspectos relacionados à leitura de textos fílmicos; d) solicitação de um trabalho com roteiro pré-estabelecido.

Nosso trabalho tem como um de seus pressupostos o de que todo texto fílmico apresenta uma ou mais temáticas principais. Daí, *Uma cidade sem passado* nos traz questões que são detectáveis sem dificuldades. Da leitura/análise dos docentes, destacamos:

- * relação entre memória e esquecimento;
- * papel das instituições de memória cultural – Biblioteca, Arquivos (NAMER, 1987)
- * papel das instituições que guardam as tradições da comunidade – Igreja, Escola
- * acesso à informação
- * a atuação da mídia

Cabe ressaltar que a leitura/análise produzida por nós docentes é resultado de um trabalho que envolve várias sessões conjuntas do filme com o grupo de pesquisa; discussões e levantamento dos caminhos teóricos possíveis para análises; demarcação das relações temáticas pertinentes. Quando o texto fílmico chega à sala de aula para os alunos, há uma série de procedimentos já efetuados e textos teóricos sugeridos como leituras complementares com o objetivo de levar o aluno a construir suas próprias leituras e, ao mesmo tempo, perceber as potencialidades do trabalho com filme.

Uma cidade sem passado deve ser entendida dentro de um contexto específico que é o da Alemanha de uma geração posterior àquela que vivenciou a II Guerra Mundial. Desta forma, à pergunta *qual o papel da minha cidade natal durante o III Reich*, tema do concurso de redação do qual a protagonista, Sonya, participa, diferentes respostas surgiram, conforme a geração que vier a respondê-la. Os questionamentos da personagem principal não estão atrelados à problemática de uma memória “vergonhosa” (NAMER, 1987) que se pretende esconder: a do colaboracionismo. Sua busca inicia-se com uma memória já-dada: ao ser questionada sobre o que iria escrever nesta redação, ela responde: “A verdade! Como Pfilzing resistiu ao nazismo!” Já existe uma memória sobre os eventos da II Guerra naquela cidade: ela resistiu; os seus habitantes não compactuaram com os horrores nazistas. No entanto, a busca de Sonya vai mostrando que havia algo a ser esquecido. Tanto a memória quanto o esquecimento, como constructos que sustentam as tradições locais, uniformizam os acontecimentos para a comunidade e organizam os eventos e as figuras a serem comemoradas e homenageadas. Assim, eles vão costurando, na trajetória daquela cidade, o que fica e o que vale para o seu passado recente. Nessa perspectiva, esquecimento não é tomada em oposição à memória, mas sim como elemento dela constitutivo.

"Quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente." Ou seja, nossos questionamentos originam-se do presente. É do aqui e agora que olhamos para o passado e o questionamos. Tal afirmação nos leva a pensar em um trabalho manipulativo onde o esforço revisionista procura relevar alguns eventos e acontecimentos em detrimento de outros, relegados à “lugares de sombra no qual nada pode ser visto e nenhuma pergunta pode ser feita” (DOUGLAS, 1999, p.54).

O trabalho de Sonya é justamente esse. Em um momento específico, a Alemanha coloca-se tal questão. Mas até que ponto ela deseja ouvir a resposta?

Dos 38 trabalhos de alunos lidos, podemos destacar algumas representações que se construíram em perceptível alinhamento com as questões desenvolvidas na área da educação. Outras foram desenvolvidas

tendo em conta os debates em sala e a condução das discussões em torno de Instituição, Poder e Memória. Uma, especificamente, emergiu sem que se houvesse discutido em sala, revelando as reais possibilidades de um trabalho que conduza a uma certa autonomia nas leituras. Finalmente, uma foi muito ignorada.

Instituições

- 1) As representações de FAMÍLIA são construídas tendo como referencial o universo dos próprios discentes, pois ela (a FAMÍLIA) é vista como retrógrada/reacionária/tradicional/machista, apesar de apresentar um aspecto positivo de grande relevância: sempre apoiou a busca de Sonya.
- 2) A IGREJA surge como uma instituição que afirma seu poder através do controle e de forma corrupta. Aliás, nas leituras a Igreja sempre emerge associada à corrupção.
- 3) A ESCOLA surge em uma leitura profundamente associada ao conceito de aparelho ideológico do Estado, temática muito discutida na área da educação. Vários aspectos são apontados para corroborar esta imagem: controle, manipulação, autoritarismo, reprodução dos valores. Além dessa vertente, ocorreram associações com o método bancário de ensino, conceito desenvolvido por Paulo Freire. Em todas as leituras, a Escola e seus métodos ganharam destaque.
- 4) O ESTADO emerge como uma instituição que procura controlar e manipular seu passado em aliança (conivência) com outras instituições (Escola, Igreja, Arquivo e Biblioteca).
- 5) Instituições de Memória, como Biblioteca e Arquivo, não apresentam nenhuma representação, surgindo das leituras apenas como lugares nos quais a “verdade” estaria depositada, aguardando um trabalho de garimpo para vir à tona. Os atores institucionais surgem com imagens negativizadas em função do trabalho de dificultar o acesso de Sonya às informações. Em nenhum momento, problematiza-se a atuação dos atores institucionais como desempenho de um papel que a própria Instituição exige. Tais lugares, pelo simples fato de existirem, demonstra um fator positivo, pois aí estariam guardados os registros secretos e não-secretos.
- 6) A SOCIEDADE, ou comunidade na qual Sonya vivia, aparece negativizada nas leituras, pois ela se omite e não compactua com o trabalho de Sonya. Nesta construção, o grupo que não quer ver emergir estes eventos negativos de seu passado é percebido de forma negativa; neste caso, não se problematiza as questões do esquecimento coletivo e necessário que muitas comunidades desenvolvem para dar continuidade à sua trajetória.

Poder

- 1) As representações de poder estão amarradas àquelas das instituições Estado, Escola e Igreja. O poder é corrupto, controlador e manipulador.

Outras representações

- 1) Uma representação que destacamos foi aquela que denominamos O HERÓI ROMÂNTICO, que abarca a posituação da busca de Sonya pela verdade do passado de sua cidade, enfrentando o poder das Instituições, a revolta do seu marido e a derrota no concurso.

Já apontamos para a existência de temáticas que sustentam o texto filmico e como em *Uma cidade sem passado* emerge de forma imediata aquela da reconstrução do passado, o acesso à informação, as Instituições de Memória, etc. Nesse sentido, as discussões foram conduzidas enfocando tais temáticas e indicando (mas não assinalando explicitamente) outras que lhes eram correlatas, tais como a relação memória e esquecimento; o estatuto do documento escrito e do documento oral; o controle e a manipulação das diferentes Instituições.

Cumpramos assinalar, então, que tanto as primeiras quanto as segundas não apresentaram nenhuma leitura mais elaborada, não indo além da reprodução dos pontos apresentados pelas professoras. Isso pode ser um indicativo da dificuldade de empreender e sustentar discussões, produzir leituras e construir formas de representação de temáticas que não pertencem a própria área de estudo.

Em contrapartida, a representação da ESCOLA forjou-se em nítida associação com os conceitos da área. Tanto ela quanto às representações sobre a FAMÍLIA estiveram presentes em todas as leituras, com poucas variações nas construções, ou seja, sempre entrelaçadas com caminhos teóricos da área de Educação. Não sem sentido, considerando que ambas fazem parte da área, onde são constantemente discutidas e analisadas.

Destacamos que uma dentre as temáticas apontadas por nós tanto nas aulas quanto nos debates foi muito pouco, ou nada, explorada nas leituras dos alunos: o papel da mídia. A questão do poder foi lida e entendida pelos alunos sob a perspectiva de algumas instituições: a igreja, os órgãos públicos, o Estado o exercem de forma a impedir que as memórias subterrâneas do colaboracionismo emergissem. No entanto, o poder exercido pela mídia, sua atuação em destacar/focar ou não as questões que surgiam com a busca de Sonya pelo passado de sua cidade, não foi problematizado.

O ponto positivo foi o fato de uma representação – mítica do herói romântico – ter sido construída sem que houvesse qualquer discussão ou debate em torno do tema. Isso configura a potencialidade do texto em indicar caminhos de leituras subjacentes às principais. Além disso, tal ocorrência nos mostra que o espaço de produção de leituras – intersecção entre os universos do leitor, do professor e do texto – apresenta possibilidades não controláveis, o que é positivo, pois nesta produção de significados, aqueles que não são esperados, mas viáveis, são indicativos de outros olhares possíveis e da não assimilação passiva de conteúdos.

Considerações finais

Este artigo é decorrente de uma pesquisa que estuda a relação de leituras elaboradas em sala de aula a partir de um saber produzido e difundido pela indústria cultural (texto fílmico) e as possibilidades de criação e legitimação de novos discursos intermediados pela academia (o docente).

Recorrendo à experiência acumulada em sala de aula, percebemos que os alunos possuem uma dificuldade significativa em “ler” um filme da mesma forma que um texto escrito. Podem ser várias as causas deste problema, no entanto, é possível destacar com relação a este fenômeno, a questão da decodificação do texto fílmico. Além disso, percebemos uma dificuldade ainda maior quando o trabalho de “leitura” envolve a questão de relacionar os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala com o texto fílmico. Conforme nosso quadro teórico-metodológico, tais dificuldades são relacionadas aos níveis informacionais – intra e extradiscursivo – que funcionam articuladamente na produção de sentidos. Assim, explicaríamos a total ausência de referências ao papel da mídia, a relevância da escola como aparelho ideológico e as limitadas leituras acerca do acesso a informação.

Nossa hipótese é a de que a relação do leitor/analista com o seu objeto determina a riqueza do trabalho analítico, considerando determinadas condições, como, por exemplo, o seu capital cultural (alguns teóricos o colocam como condição social de produção da leitura, incluindo o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo se formou e vive) que acarreta uma maior ou menor percepção dos sinais que o filme apresenta para condução da leitura e uma pluralidade de leituras possíveis.

Procuramos perceber os mecanismos envolvidos no processo de leitura, considerando as potencialidades desse tipo de texto, fator já destacado por alguns estudiosos da teoria da recepção e cineastas engajados na construção de um cinema que auxilie o espectador a operar mudanças na realidade que o circunda, por meio de uma leitura crítica deste produto da indústria cultural.

Descrever um filme, contá-lo e analisá-lo é de certa maneira reconstruí-lo.

No entanto, adotamos uma postura de considerar, no trabalho analítico, o que é efetivamente significativo (exprimido) no texto como âncora da liberdade interpretativa. As várias leituras devem ter em conta o texto fílmico em seu todo, as mensagens dos códigos cinematográficos e não cinematográficos, enfim, os recursos utilizados para direcionar uma ou várias leituras, como a metáfora ou a citação, por exemplo. Os espectadores devem ser capazes de ler tais códigos. O entrelaçamento destes elementos na construção da dramaturgia do filme deve ser minimamente compreendido, para que o texto possa ser bem mais explorado

como algo mais do que um recurso para exemplificar uma situação do mundo real. O empobrecimento do trabalho com o filme, mediante de sua utilização inadequada e a ausência de uma leitura crítica concorre para sua desvalorização e demonstra a incapacidade de ultrapassar os limites que a não-compreensão da linguagem cinematográfica nos impõe.

Não se trata de formar críticos de cinema. No entanto, assim como dominamos os códigos necessários à leitura de textos escritos, o trabalho de leitura de filmes deve ser feito com o mínimo indispensável de compreensão dos códigos pertinentes.

Referencias Bibliográficas

BARRETO, Aldo. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, v.8, n.4, p. 3-8, out./dez. 1994.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: Edusp, 1999.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **A significação do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NAMER, Gérard. **Memóire e société**. Paris: Meridien Klincksieck, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

UMA CIDADE sem passado. Produzido por Michael Verhoeven [S.I]: GLOBO Vídeo, 1989. 1 videocassete (ca 120min).

WILKE, Valeria Cristina Lopes; RIBEIRO Leila Beatriz; OLIVEIRA, Carmen Irene Correia de. **O texto fílmico: construção de um modelo de análise e interpretação informacional**. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro/DFCS/DPTD/CEAD. 2000-2003. (Relatório Final).

WOLFANG, Iser. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999. Vol. 2.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

Sobre as autoras / About the Authors:

Valéria Cristina Lopes Wilke

valwilke@unirio.com.br

Mestre em Filosofia

Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO

Leila Beatriz Ribeiro

leilabrito@unirio.br

Doutoranda em Ciência da Informação

Professora do Departamento de Processos Técnico-Documentais da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO

Carmen Irene Correia de Oliveira

irenecor@brfree.com.br

Mestre em Memória Social e Documento

Assistente da Coordenadoria de Educação a Distância da Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO