

Num segundo momento defender-se-á que os alunos universitários precisam, como os de outros graus de ensino de ver imagens, de se exprimirem sobre elas pela fala, pela escrita, pelas diferentes artes. Esta expressão deveria também ser prática corrente do ensino universitário, demasiado acorrentado a transmissão oral e escrita. Falta imaginação à Universidade para integrar a expressão transdisciplinar do cinema, documental ou de ficção como de outros domínios da imagem .

Num terceiro momento procurará mostrar que a literacia da imagem encontra, no ensino universitário, uma expressão imprescindível.

Em suma

I) Uma imagem, mil palavras

II) Falar de imagens

III) Um terreno propício

Procuraremos mostrar que as imagens não são "superiores" mas introduzem diferenças significativas na apreensão do mundo.

I Uma imagem, mil palavras

As imagens vistas no dia a dia são deglutidas, não digeridas. O tempo escasso, as tarefas múltiplas, as deslocações citadinas, o tempo da internet levam-nos a passar pelas imagens de forma rápida e, por vezes, superficial. Afinal nada de diferente do que fazemos com a imprensa, o livro que adiamos ler, o texto em que temos dificuldade em nos concentrar.

Polissemia

Uma das actividades centrais na universidade pode ser a de experimentar a veracidade deste aforismo: uma imagem vale mil palavras. Ou seja, uma simples imagem, por exemplo, uma fotografia, pode ser descrita por mil palavras diferentes. A imagem tem um conteúdo polissémico permitindo que a sua interpretação seja variada e ligada aos contextos experienciados. Importa dar tempo aos alunos para poderem exercitar a capacidade de exercitar a palavra, ouvindo-se e ouvindo os colegas. Tomar a palavra sobre as imagens é um exercício de democracia e de conhecimento, não apenas pelo uso do palavra como também pelo exercício de capacidades de escuta do outro. A apropriação das imagens é mais efectiva sempre que um gesto, um "texto" escrito ou falado, um cenário mental entronca na imagem vista. *"Le plus difficile n'est pas de distinguer la réalité de son image, c'est de distinguer celle-ci des images intérieures qui nous habitent."* (Tisseron, 2000: 137). Esta tarefa ocupa a vida toda.

Ligações em várias direcções

As imagens têm características que as universalizam ao mesmo que tempo que as tornam muito concreta e pessoais. Nas aulas na Universidade como em cursos pude, várias vezes, experimentar uma abordagem que vi utilizar pela primeira a Jorge Leitão Ramos, já então crítico de cinema do Expresso. Isso aconteceu na formação organizada pelo Grupo de Cinema do Ministério da Educação, grupo que foi coordenado por Lauro António (Abrantes, J.C., 1991: 62-64). Esta formação realizou-se em Tróia, para os professores do continente, mas também no Funchal e em S. Miguel. Jorge Leitão Ramos, João Lopes, Manuel S. Fonseca foram formadores destas acções. O primeiro usava uma metodologia que passei a adoptar: exibia a primeira ou primeiras sequências de um filme para as pessoas comentarem depois. De facto, este crítico usava uma estratégia que procurava fazer descobrir o que estava visível, sem estar. Um dos filmes que o crítico usava era o *M, Matou* de Fritz Lang. Utilizei vezes sem conta a parte inicial do filme em que mãe angustiada espera que a filha regresse da escola. *"Elsie..., Elsie..."* repete para o vazio de uma escadaria filmada em picado. Na última vez que o usei, no Cenjor, um dos alunos, professor de música e fotógrafo, falou da banda

sonora e disse algo que nunca ninguém tinha dito com aquela precisão. A banda sonora usava um excerto da suite Peer Gynt, de Eduard Grieg (7. In the Hall of the Mountain King). Muitos olhos viram as imagens, mas nenhuns ouvidos perceberam aqueles sons de forma tão precisa. É esta a magia das imagens: têm ligações infinitas aos mundos objectivos e aos mundos subjectivos como os de Manuel Luís Cochofel. *“Dans cette perspective, les études de réception ne doivent pas comprendre comment un film est reçu, mais discerner le sens d’un événement”* (..) (Esquenazi, J.P., 2000: 33). Esquenazi refere-se a Janet Steiger que defende que o filme deve ser visto segundo um dos três processos conforme nos viramos 1) para o “texto”, dando origem ao questionamento do modo como este implica o espectador 2) para o espectador, através do estudo social da recepção ou 3) para o contexto. Esta perspectiva, embora formulada para o cinema mas aplicável a outras imagens, facilita a compreensão e discussão de todos os domínios do saber.

Complexidade nos dispositivos de criação como nos de recepção

Na recepção já foi ilustrada a complexidade das imagens. Importa sublinhar que processos colectivos (como aulas, debates, tutoria, ..) acrescentam mais complexidade aos processos aflorados. A especialização do saber universitário é outro elemento dessa complexidade. E também o será a necessidade de sair das sebatas, forçando a aplicação, em concreto, das teorias às imagens.

Sublinho ainda a complexidade de criação das imagens, por exemplo, em vídeo. A criação é uma tarefa colectiva em que a ideia, o guião, as filmagens, a montagem, o tratamento dos conteúdos exige um trabalho de equipa.

II As imagens, domínio de segunda ordem?

A querela sobre as imagens não é de hoje. No livro Notre Dame de Paris, Vítor Hugo põe um personagem medieval a olhar para a famosa igreja dizendo “Isto vai matar aquilo”. O isto é um livro, aquilo é uma catedral, hoje uma imagem simbólica da cultura francesa. No mesmo sentido, poderíamos recuar até Platão. Toth deseja que a escrita seja reconhecida pois iria aliviar a memória dos homens. Mas o rei Tamus acha que a escrita produzirá apenas opiniões e não ciência, fonte de verdade. No diálogo entre Fedra e Sócrates este afirma:

“Quand à la science, c’en est l’illusion, non la réalité, que tu procures à tes élèves : lorsqu’en effet avec toi, ils auront réussi, sans enseignement, à se procurer d’une information abondante, ils se croiront compétents en une quantité de choses, alors qu’ils sont, dans la plupart, incompetents; insupportables en outre dans leur commerce, parce que, au lieu d’être savants, c’est savants d’illusion qu’ils seront devenus!” (Bougnoux, D., 1993: 25 e 27).

O mundo das coisas foi substituído pelo mundo da escrita, mundo que separa o texto do seu autor e torna o real codificado. Acontece também no mundo das imagens.

Na Idade Média a querela das imagens mostrou uma oposição radical entre os que defendiam que as imagens apenas tinham funções de representação e os que lhes atribuíam outros poderes. Mais tarde o renascimento deu nova dimensão à imagem pois a perspectiva natural alterou os modos de representação. No século XIX alterou-se profundamente o modo como as coisas são vistas. Para uns, a invenção do cinema e da fotografia representam mudanças profundas concretizadas em novos dispositivos da visão. Para outros, a revolução no olhar foi anterior: o aparecimento do cinema e da fotografia teriam sido consequência dessa revolução no olhar *“À mon sens, la refonte de l’observateur au XIX siècle précède l’apparition de la photographie.”* (Crary, J., 1990, p.37)

É certo que o papel das imagens foi crescendo, acrescentados que foram também os novos dispositivos ao longo dos séculos, nomeadamente os da televisão e mais recentemente os das

imagens virtuais. ¹Estamos sempre a questionar os perigos da civilização da imagem em que entrámos. Associa-se a emoção à imagem, a racionalidade à palavra, sobretudo a palavra escrita. As imagens seriam um perigoso turbilhão de emoções. Ler seria o domínio da racionalidade, do pensar rigoroso. Postman e Boorstin consideram ser esta a situação.

Postman considera que estamos a converter uma cultura centrada na palavra numa cultura centrada na imagem.

"Obviously, my point of view is that the four-hundred-year imperial dominance of typography was a far greater benefice than deficit. Most of our modern ideas about the uses of the intellect were formed by the printed Word, as were our ideas about education, knowledge, truth and information. I will try to demonstrate that as typography moves to the periphery of our culture and television takes its place at the center, the seriousness, clarity and, above all, value of public discourse is declining." (Postman, 1986, p. 29)

Boorstin considera que a imagem se tem substituído à realidade, perigosamente e criou mesmo o conceito de pseudo-acontecimento (Boorstin, 1992).

Mas ainda bem que o mundo é diverso. António Damásio recuperou a emoção como elemento imprescindível no crescimento humano.

"É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente...(...). Em concreto: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, de outro." (Damásio, A., 1994: p. 225)

Outros pensadores, como Umberto Eco, têm revelado também entendimento diversos sobre as relações entre a civilização da imagem e a civilização da escrita. Num texto publicado no DN em 31 de Julho de 1995 escrevi:

"Importa trazer à colação um outro elemento de reflexão. Umberto Eco afirmou ao Nouvel Observateur: "Põe-me a questão de saber se a escrita perdeu a guerra face ao audiovisual no momento em que, pela primeira vez na história, a escrita triunfa de modo absoluto. Isto acontece graças ao computador que altera profundamente as suas reações com a imagem – o que não era evidentemente o caso da televisão."

No ensino universitário a palavra é rainha, a imagem serva. Os professores são cabeças falantes, os alunos meros receptáculos da sabedoria acumulada. Os testes, os trabalhos, os mestrados, os doutoramentos são escritos. Este texto, por exemplo, é medido em caracteres. Nele não posso juntar um excerto de imagem para ser contado como "texto". Mas, no disco rígido, uma pequena imagem ocupa mais espaço de memória do que um grande texto.

Não tenho nenhuma sanha contra o escrito. Aprecio a escrita, gosto dos livros, de os ler, de os fazer, gosto de ler e escrever na imprensa. Mas acho lamentável o ostracismo a que as imagens são votadas no ensino universitário, em geral. E não se trata do ensino especializado da imagem, a que refiro. Melhor ou pior este existe.

Vou socorrer-me de outro acontecimento recente para ilustrar este desinteresse absurdo. No Institut Franco-Portugais, recentemente, fez-se um ciclo sobre documentário e emigração. Dominique Chastres, conselheiro audiovisual da embaixada francesa, foi, mais uma vez, o coração desta iniciativa. Em quatro semanas exibiram-se documentários, alguns marcantes, como o Salto, muitas vezes com a presença dos realizadores. Uma lufada de ar fresco perpassou no Instituto. Algumas pessoas vieram acrescentar depoimentos, detalhes sobre os filmes vistos. A emigração portuguesa foi apresentada como um fenómeno raro, nos anos 60, na Europa de então. Enfatizaram-se as

¹ Ver A Fábrica das Imagens, de Monique Sicard.

ligações do salazarismo com a emigração. Partiu-se do país de emigração para se chegar ao país de imigração. Com as imagens, os fenómenos abstractos torna-se mais palpáveis. Porque não fazem isto as universidades, mais frequentemente? Não sabem? Não têm tempo para organizar aprendizagens inovadoras? Não têm tempo para reflectir sobre o modo como se devem ensinar, hoje, os conceitos mais abstractos? Estou convicto que os alunos leriam mais Hegel, António José Saraiva ou Lídia Jorge se houvesse outros modos mais inovadores de abordar os problemas.

Se atentarmos nas bibliotecas universitárias quantas dão um centésimo do carinho, que dão aos livros, às imagens? Sublinho um centésimo. Poderia estabelecer-se um programa mínimo para não deixar o fosso alargar-se: um documentário, uma fotografia, um filme por cada cem livros. Ou seja, 50 obras audiovisuais por cada 5 mil livros.

Um aluno universitário, por exemplo de Direito, pode sair de uma Faculdade sem ter visto *Citizen Kane*. Pode sair de um curso de Jornalismo sem ter visto os documentários de Frederick Wiseman ou de Raymond Depardon. E na Geografia, na Psicologia, na Medicina, na Biologia,o que vêm os alunos?

Intervenções

É fácil compreender que o problema de fundo é muito complexo para se resumir a meia dúzia de intervenções. Mas algumas podem ser equacionadas de forma mais breve, tais como:

1) Continuar o equipamento em livros e revistas, aumentando a presença do material visual nas bibliotecas universitárias (fotografia, vídeo, cinema, imagens de síntese).

2) Aumentar as capacidades de produção dos estudantes universitários, em ateliers. Estruturas flexíveis e domésticas podem hoje ser instaladas para facilitar a criação artística e a produção de informação.

3) Aumentar as ocasiões de refrescar um ensino demasiado palavroso com unidades de ensino que conjuguem filmes e outras imagens reveladoras dos problemas estudados teoricamente. Num curso de jornalismo poderiam estudar-se os dez (cem?) documentários mais significativos da história do documentário. Poderiam ver-se os dez (cem?) programas de televisão que mais inovaram. Poderiam ver-se dez (cem?) filmes que marcaram a história do cinema. Poder-se-iam preparar intervenções curtas, pelo professor e pelos alunos, a acrescentar informação pertinente ou questionamentos fundamentados aos assuntos vistos.

É decisivo dar um tempo de fala a cada aluno para este explicar como entendeu o filme ou imagens, que leituras lhe ocorreram, que conceitos conseguiu associar ao filme ou imagens vistas. O tempo de fala tem de ser também um tempo de escuta, acto de apropriação do outro e dos seus argumentos.

Socorro-me de um exemplo sobre o tempo fictício do cinema. De facto, o cinema constrói narrativas que, em geral, não coincidem com o tempo "real". Num filmes de duas horas podem passar-se séculos ou retratar-se dias. As narrativas no cinema constroem-se com processos particulares, específicos. Vejamos alguns diferentes tratamentos do tempo, no cinema.

1 O tempo da ficção: a mudança de tempo

Charles Foster Kane tem no filme um primeiro casamento. No filme dá-se conta do idílio mas também da indiferença que, no decorrer dos anos, se instala no casal. Orson Welles, em dois minutos, explica-nos como evoluiu esta relação de vários anos de vida.

(sequência de *Citizen Kane*)

Outro exemplo, *O Baile*, filme de Ettore Scola que se baseia numa peça de teatro do mesmo nome. O filme tem uma particularidade: não tem palavras, apenas imagens, música e sons. Vale a pena dar atenção a uma sequência em que, a partir do tempo retratado no início do filme se recua

para 1936. As duas sequências estão separadas por alguns anos. Analisar o modo como os dois tempos cronológicos são retratados é um exercício interessante: a caracterização dos personagens, os décors, as sonoridades, etc, etc...

(sequência de O Baile)

2. O tempo da ficção: o *raccord*

No filme *Citizen Kane*, alude-se aniversário de Kane, ainda criança. Em segundos Welles passa do tempo da infância à idade adulta. A voz que anunciara *happy birthday* acrescenta as felicitações de ano novo. O tempo de aniversário é o da infância, o tempo de ano novo é o da idade adulta. Alguns anos se passaram em décimos de segundo de filme.

(sequência de *Citizen Kane*)

3. O tempo da ficção: a condensação do tempo

Logo no início do filme Kane morre, com 72 anos. Como contar aos espectadores o essencial da vida do magnate? Welles socorre-se de um jornal de actualidades. O tempo da vida, longo de 72 anos, é transposto como ficção no celulóide em apenas 9 minutos de filme.

(sequência de *Citizen Kane*)

4 O tempo da ficção: tempos cruzados

O filme começa com o momento da morte de Charles Foster Kane. Na sequência da morte dá-se conta da investigação jornalística que se inicia e que vai desencadear vários *flash backs*. Por um lado estamos num momento posterior à morte, num momento de investigação. Os jornalistas vão indagar a razão da palavra "Rosebud". Todo o filme cruza diferentes momentos de vida, anteriores, simultâneos ou posteriores. O tempo contínuo da vida é substituído pelo cruzamento dos tempos, pela construção fictícia do cinema.

(sequência de *Citizen Kane*)

III. Um terreno propício

O ensino é pois um terreno propício para descobrir as imagens, em geral, muito arredadas da prática universitária. A idade dos estudantes é propícia às descobertas, embora em todas as idades haja um potencial de atenção a mudanças com sentido.

Parte do trabalho pedagógico sobre as imagens está aliás a ser bem feito pela indústria de cinema. Os DVD incluem os *making off* e entrevistas com actores e realizadores. Nunca houve tanto material que desse a conhecer a génese das imagens e a sua contextualização, um dos objectivos da educação à imagem. Também por isso urge defender as bibliotecas como espaço social do alargamento do seu acervo à riqueza do património audiovisual, equipando e facilitando os espaços de consulta documental. Por outro lado, a possibilidade de manipulação digital das imagens deveria também estar concretizado nos espaços onde se ensina física, matemática ou cinema. Hoje, os limites maiores situam-se nas representações sociais que consagram os interditos, bem como os terrenos de exploração. Nos dias de hoje, importa alargar ao ensino superior as práticas e conceitos da educação para os media, hoje por vezes chamada de literacia mediática².

² Este texto foi elaborado pelo autor para o Fórum da Comunicação Social, organizado pela Alta Autoridade para a Comunicação Social, em 1998. Os problemas que levanta abarcam a educação ao longo da vida, pelo que tem sentido incluir um excerto para a discussão destas questões.

A educação para os media é o conjunto de respostas educativas ao contacto da população com os media (educação ao longo da vida). Estas respostas não se podem entender, tal como toda a educação, fora do contexto escolar e familiar, embora, como toda a educação, possa ter parcerias de todos os tipos, nomeadamente no campo dos media.

Vale a pena concretizar alguns destes aspectos

1 O público alvo da educação para os media será o conjunto dos cidadãos e não apenas os alunos em idade escolar, embora estes sejam públicos de eleição para esta actividade educativa. Mas não poderão ficar de fora os professores, os animadores culturais, as crianças em idade pré-escolar, os cidadãos em geral.

2. Existe hoje algum consenso em textos canadianos, americanos e europeus sobre o princípio básico da educação para os media, formulado em 1986 por Len Masterman: os media são sistemas simbólicos que necessitam de uma leitura activa e não puros reflexos da realidade externa. Ou seja, a realidade não é apenas reflectida ou transmitida, é produzida, construída pelos media. Esta ideia de construção, de representação implica, ainda segundo Masterman, que dela resultem quatro áreas essenciais de compreensão: as fontes, origens e determinantes das construções mediáticas; a retórica dos media; o papel ideológico dos media; os modos como são lidas e recebidas as construções mediáticas.

3. Muitos programas pioneiros se identificaram com as actividades de imprensa na escola. Nos últimos anos a presença maciça da televisão nos lares de todo o mundo deu maior protagonismo às imagens e aos sons na construção de programas de educação para os media. Recentemente a Internet e outras tecnologias tem também suscitado um início de reflexão sobre o que é a educação para os media nestes sectores.

4. Nalguns países, sobretudo no início dos anos 60, alguns programas de educação para os media tiveram um carácter "vacinatório" ("vacinar" os espectadores mais jovens contra os malefícios dos media, posição que também teve expressão nas discussões do grupo). Porém, os programas actuais centram-se mais nas potencialidades e aquisições que os media permitem aos utilizadores, nomeadamente na formação para a cidadania. Exemplo desta corrente são os programas de educação para os media que se centram na actualidade (caso do Clemi em França).

5. A educação para os media implica uma componente de leitura de mensagens já produzidas por outros e, sempre que as condições humanas e técnicas permitem, uma componente de produção de textos mediáticos, com estruturas e processos adequados aos diferentes grupos de idade.

6. A educação para os media, na medida em que envolve o trabalho sobre as representações veiculadas pelos media adquire uma dimensão prioritária e aglutinadora em relação aos novos saberes que batem à porta da escola. Essas representações funcionam como instâncias organizadoras de emoções e de conhecimentos, de valores e de atitudes que se repercutem em todos os modos de conhecer (do português à educação cívica) de alunos e professores. Como se pode querer melhor educação deixando de lado o que determina, a montante e a jusante, o que se aprende?

O ensino universitário é uma parte do sistema de ensino em que importa tratar as imagens com a dignidade merecida. Autores de nomeada criaram obras primas para nossa fruição. Não podemos continuar a tolerar as imagens que devíamos amar. E a universidade pode ser lugar dessa descoberta.

Bibliografia

Abrantes, J.C. (1992). Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação, Lisboa, Texto Editora.

- Abrantes, J.C. (31 de Julho de 1995). Será que o ecrã mata mesmo a leitura?, Diário de Notícias: p. 43
- Crary, J. (1994). L'art de l'observateur: Vision et modernité au XIX éme siècle, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Damásio, A. (1994). O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano, Lisboa, Publicações Europa América.
- Esquenazi, J.P., (2000), Le film: Un fait social, Réseaux, 18, nº 99/2000, 13-47
- Masterman, Len (1985), Teaching the media, Londres: Comedia Publishing Group
- Postman, N. (1986). Amusing Ourselves to Death, London: Heinemann.
- Sicard, M. (2006). A Fábrica do Olhar, Lisboa: Edições 70.
- Tisseron, S. (2000). Enfants sous influence: Les écrans rendent-ils les jeunes violents?, Paris: Armand Coliun.
- Tisseron, S. (2002). Les bienfaits des Images, Paris: Odil Jacob.

Filmes citados

- O Baile, de Ettore Scola
- M Matou, de Fritz Lang
- Citizen Kane, de Orson Welles

Biografia

José Carlos Abrantes foi provedor dos leitores do Diário de Notícias e é director de uma colecção de Imagem, das Edições 70. Foi professor de Teoria e História da Imagem na Licenciatura em Jornalismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.