

A NARRAÇÃO FÍLMICA COMO INSTRUMENTO DA AÇÃO FORMATIVA: UM ENFOQUE SEMIÓTICO

Ana Sílvia Rocha Ipiranga*

RESUMO

Este trabalho propõe o uso de filmes, no âmbito do processo de aprendizagem em Administração, em termos de ampliação dos instrumentos didáticos à disposição do formador-docente. Articulando os enfoques lingüísticos com base na semiótica propostos por Metz, Benveniste, Barthes, Kristeva e Bachtin, a narração fílmica pode ser considerada como um evento que participa da construção de um determinado tipo de sujeito. Para a compreensão deste processo, se faz necessário constituir um conjunto de procedimentos específicos, tanto a nível denotativo como a nível conotativo, com a intenção de preparar o texto fílmico para a descrição e discussão das imagens segundo as reflexões propostas pelos semióticos e tendo como base os temas da Administração eleitos para orientar a análise propriamente dita. Para isto, considerando a hipótese metodológica baseada no mapa de referência traçado por D'Incerti et alli, relata-se uma experiência, ocorrida em um contexto formativo, no qual se utiliza a narração fílmica como instrumento de ação formativa. Da experiência narrada se observa que a decodificação da linguagem de imagens (seja ela sonora, visual ou audiovisual), se converte em um processo lúdico, conduzindo à descoberta, à invenção e à resolução de problemas, facilitando a aprendizagem em um processo reflexivo de (auto)transformação.

ABSTRACT

This work proposes the use of film in the domain of the learning in management in terms of expanding the didactic tools available to the educator-instructor. Articulating the linguistic approaches based on the semiotic proposals of Metz, Benveniste, Barthes, Kristeva and Bachtin, filmic narration is considered as an event that constructs a particular subject type. In order to understand this process, it is necessary to constitute a set of specific procedures, as much at the denotative level as at the connotative level, with the intention of preparing the filmic text by description and discussion of its images according to the reflections proposed for semiotics and taking as a basis the themes of management chosen to guide the analysis itself. In order to do this and considering the methodological hypothesis based on the reference map outlined by D'Incerti et alli, it relates an experience taking place in a formative setting in which filmic narration is used as a tool of formative action. From a narrated experience one observes that the decodification of the image language (whether auditory, visual, or audiovisual) is converted into a play process, leading to the discovery, invention, and resolution of problems, facilitating learning in a reflexive process of (self-) transformation.

* Prof^a. MAA/UECE

INTRODUÇÃO

A utilização de um só filme, de uma seqüência, de trechos ou grupos de filmes, de vídeos profissionais ou de outras imagens, com a finalidade de estimular o confronto e a discussão sobre temas que as imagens suscitam facilitando o processo de aprendizagem, é notório. Contudo, são escassos os estudos que se baseiam em análises do significado implicado na produção de enunciados fílmicos tendo como base o enfoque da semiótica, enquanto ciência que estuda a vida dos signos no âmbito da vida social (Caprettini, 1980).

Os semióticos preferem falar não tanto de filme quanto de texto. O conceito de texto (etimologicamente proveniente do latim *textu*, urdidura, tecido, trama) tende a colocar em relevo a natureza do cinema não como uma imitação da realidade, mas, como um artefato, uma construção. De acordo com esta visão, os textos são resultados dos interesses daqueles que o produziram e que o leram. Leitores diferentes solucionam de maneiras distintas, a ambigüidade e imprecisão que cada texto contém, dependendo das perspectivas que eles trazem para o texto específico (Agger, 1991).

No cerne desta discussão se encontra a relativização no pós-estruturalismo da noção de autor como a única fonte originária e criativa do texto enquanto "campo metodológico de energias", no qual variedades de expressões e repertórios pessoais se misturam e se desencontram (Barthes, 1968).

Neste âmbito, a teoria psicanalítica do cinema representa um ulterior desenvolvimento da cine-semiótica ao iluminar novos pontos sobre os processos textuais e indagar a relação entre espetáculo cinematográfico e constituição do sujeito.

A relação formativa pode ser interpretada por diferentes angulações metodológicas e com base em diversos objetivos. Este trabalho, ao propor o uso de filmes no âmbito do processo de aprendizagem em administração, em termos de ampliação dos instrumentos didáticos à disposição do formador-docente, está mediado por uma discussão sobre:

- A função dos componentes cognitivos e afetivos do conhecimento, ao considerar o sistema de representações presente no processo de construção de significados do objeto de estudo.
- A interpretação da dessimetria existente na relação formativa entre um sujeito 'experto' e um sujeito 'não-experto'. A função 'experta' do formador é, ao nosso ver, uma função metodológica. O 'experto' não é aquele que sabe mais e que sabe onde necessita chegar, mas é aquele que traça caminhos e que introduz técnicas que promovem a aprendizagem.

Pensar a formação como lugar de construção de conhecimentos, através de um ambiente mais dinâmico e interativo, valorizando o grupo como dimensão social e afetiva da aprendizagem, e a sala de aula como espaço de vivência e experimentos, não significa renunciar à assimetria da relação, significa deslocar ênfases do conteúdo ao uso dos mesmos, ou seja, aos métodos.

Tradicionalmente, não é contemplada no processo formativo uma análise do sistema de representações já presente ao estudar o objeto em pauta, mas estas representações, se não consideradas, continuam a "trabalhar de forma sub-reptícia", criando os pressupostos para um processo de "falsa" aprendizagem.

Um processo de construção de conhecimentos que não seja diretamente assumido na experiência dos interessados não promove mudanças e isto é, particularmente, evidenciado nos cursos da área comportamental da Administração, que envolve as dimensões do saber e do saber fazer da aprendizagem gerencial.

O projeto de ensino referente ao desenvolvimento da competência gerencial transita entre o aprender sobre um determinado conteúdo e o aprender a aprender pela experiência, retratando não somente o saber tratar um incidente, mas igualmente o saber antecipá-lo. Neste sentido, o desenvolvimento da competência gerencial deve ser comparado a um ato de enunciação, referenciando tanto o sujeito que o emite como o contexto no qual ele se situa.

Parafraseando os semióticos, a relação formativa é aqui compreendida como um "espaço metodológico de energias", no qual constrói modelos de leitura compartilhados e, sobretudo, um lugar onde refletir sobre os próprios sistemas de representação relacionados com o objeto de estudo. A teoria aqui é entendida não apenas como um saber pré-constituído, mas como um atributo dos sistemas subjetivos e culturais de interpretação da realidade, para decodificar e re-constituir no curso da interação formativa.

A proposta didática aqui acentuada é aquela de (re)pensar as questões relacionadas à formação gerencial, resgatando a necessidade de aproximar os conceitos ou teorias das práticas organizacionais contemporâneas. Subsidiando esta discussão, reflete-se sobre o papel da narração no âmbito dos processos de aprendizagem em Administração por meio do uso metodológico de filmes.

O uso de uma obra cinematográfica na formação em Administração deve refletir, de uma forma mais geral, o significado da experiência organizacional contemporânea, na qual as atividades educativas de referência são pensadas, programadas e geridas. E é nesta direção, no acolhimento, em outras palavras, de modelos de pensar diferentes e das necessidades complexas dos atores organizacionais, que já de algum tempo na experiência organizacional se aplica o tema da narração, seja como nova modalidade de operar, seja como novo método de ensino e pesquisa organizacional.

Todas as narrativas, sejam estas artísticas, históricas ou científicas, são estruturações do tempo, estando, inevitavelmente, ligadas a certos princípios inconscientes que ordenam tanto nossas percepções quanto nossas descrições (Thompson, 2000).

Neste âmbito, a narração, enquanto colocação em perspectiva, apresenta algumas características que a torna particularmente idônea no contexto formativo que se pretende delimitar: refere-se a experiências concretas e trata estado intencional; contém elementos da relação entre indivíduo e contexto e integra metodologia cognoscitiva e de intervenção através da atividade de simbolização. A narrativa induz à assunção de uma perspectiva peculiar na qual se centraliza a figura do narrador e o seu ponto de vista, facilitando uma explicitação de sentidos com uma representação do *self* na experiência (Freda, 1999; Bion, 1990).

Considerando estas premissas, no transcurso deste trabalho se relata uma experiência ocorrida em um contexto formativo, na qual se utiliza a narração fílmica como instrumento de ação formativa, tendo como guia a questão: como o formador-docente pode utilizar os recursos audiovisuais, em particular os filmes, em sala de aula, fazendo-se narrador das unidades propostas, participando do processo de atribuição de significados possíveis?

O presente trabalho, além desta introdução e da conclusão, está organizado em cinco seções. Na primeira, se discute sobre as codificações e os procedimentos específicos que caracterizam a metáfora da linguagem fílmica. Em seguida, "visitando" a contribuição de Metz, se iluminam alguns pontos sobre os processos textuais implicados na produção de enunciados fílmicos, ao conferir à teoria psicanalítica do cinema um papel de referência na qual indaga a relação entre espetáculo cinematográfico e constituição do sujeito. Na terceira seção, articulando os enfoques lingüísticos com base na semiótica propostos por Benveniste, Barthes, Kristeva e Bachtin, compreende-se a narração fílmica a partir da ligação imaginária estabelecida entre o narrador e o espectador, a causa de um comum investimento no discurso do filme. Tendo em vista os objetivos de um projeto de ensino da disciplina 'Desenvolvimento Gerencial' de um curso de graduação em Administração e com base no pressuposto onde o filme é entendido como discurso e organizado como uma narração segundo a perspectiva da enunciação, na quarta seção, apresenta-se um percurso de análise propondo uma discussão de temas da Administração através do cinema, segundo o projeto didático apresentado por D'Incerti et alli (2000). Na quinta seção, fazendo referência à gestão do conhecimento, se discute sobre a criação de um contexto cognitivo comum a partir da produção de narrativas de aprendizagem. Na última seção, se apresentam algumas idéias conclusivas do trabalho.

A METÁFORA DA LINGUAGEM FÍLMICA

Foram os formalistas russos que primeiro desenvolveram a metáfora do cinema como linguagem. Com o advento do estruturalismo e da semiótica na década de 1960, o conceito de cine-língua começa a ser examinado em profundidade. A imagem abre-se a uma multiplicidade de significações, caracterizando-se pela polissemia, cuja semiologia corresponde ao sistema de signos da própria realidade (Kraiski, 1971; Barthes, 1964; Pasolini, 1972; Eco, 1968).

Uma figura-chave entre os pioneiros da filme-lingüística foi Metz (1977), cujo objetivo, como ele mesmo explica, é aquele de aprofundar os significados da metáfora lingüística, colocando-os de frente aos conceitos mais avançados da lingüística contemporânea. Metz faz uma distinção entre fato cinematográfico e fato fílmico. O primeiro indica a instituição cinematográfica entendida no seu sentido mais amplo, como um complexo sócio-cultural multidimensional. O fato fílmico se refere a um discurso localizado, um texto que colhe e catalisa uma ampla gama de significados sociais, culturais e psicológicos, um texto significante.

Metz se aproxima do objetivo da semiótica ao relacionar esta implicação recíproca entre filme e instituição cinematográfica com o conceito de signo, no âmbito do esquema de Ferdinand de Saussure (Stam et alli, 1999).

A relação entre significante e significado, no análogo fílmico, é menos arbitrária entre o significante fílmico e o significado e mais motivada no paralelismo entre experiência perceptiva cotidiana do real e a experiência cinematográfica. No âmbito das discussões sobre as analogias entre a linguagem fílmica e as línguas naturais e considerando a idéia que o plano cinematográfico equivale à palavra, as seqüências das tomadas às frases, o autor ressalta alguns pontos que problematizam estas analogias. Primeiro, que o plano cinematográfico se assemelha menos a uma palavra e mais a um enunciado. Um segundo ponto diz respeito ao fato que a linguagem do cinema em geral não é acessível como um código. A habilidade de produzir enunciados fílmicos depende do talento, da experiência e do acesso a um determinado instrumental baseado, inclusive, em fatores culturais e sociais. Falar uma língua significa usá-la; em vez de falar, a linguagem cinematográfica significa, em um certo sentido, inventá-la.

Por outro lado, evidencia-se uma diferença fundamental na diacronia da língua natural e naquela cinematográfica. Enquanto a língua natural apresenta uma certa inércia, sendo menos permeável às iniciativas e à criatividade individual, a linguagem cinematográfica pode ser estimulada em direção a procedimentos estéticos inovadores, como, por exemplo, àqueles introduzidos em um filme como 'O Cidadão Kane'.

O cinema, conclui o autor, é uma linguagem no sentido que é uma unidade técnica-sensorial captada por uma experiência perceptiva, podendo ser resumida sob três aspectos: no sentido metafórico; como um conjunto de mensagem expressa de determinada maneira; e enquanto discurso ou prática significante caracterizada por codificações e procedimentos específicos.

Neste âmbito, a Teoria Psicanalítica do Cinema representa um ulterior desenvolvimento da cine-semiótica. Tanto os estudos lingüísticos como aqueles psicanalíticos se baseiam em análises do significado e dos processos de significação. Metz (1980) aprofunda esta discussão no seu livro *Cinema e Psicoanálise*, no qual acentua a natureza duplamente imaginária do significante cinematográfico, imaginária naquilo que representa e imaginária pelo fato de ser constituída na dialética de presença e ausência.

Na próxima seção, referenciando-se na teoria freudiana da subjetividade humana e da atividade inconsciente, se iluminam novos pontos sobre os processos textuais implicados na produção de enunciados fílmicos, ao indagar a relação entre espetáculo cinematográfico e constituição do sujeito.

A TEORIA PSICANALÍTICA DO CINEMA

O cinema mais que qualquer outro meio artístico engaja e incita processos inconscientes. Diferenciando-se de artes como a pintura ou a literatura, cujo significante preexiste, nos filmes, este significante existe graças a construção de uma ficção, criação e ou invenção de coisas imaginárias, de fantasias, enfim, de uma simulação por parte dos espectadores (Metz, 1980).

Os filmes (no sentido material) não preexistem à sua fruição, ao invés, se afirma, que os significantes dos filmes (o seu modo de produção de significados) são ativados da fruição. As imagens e os sons dos filmes não têm sentido sem a atividade (inconsciente) do espectador, e é neste sentido que todo filme se torna uma construção do seu espectador.

São muitos os teóricos do cinema (Metz, 1980; Luz, 1989) que observaram a analogia entre o funcionamento da psique humana e a representação cinematográfica. Esta abordagem confere à psicanálise um papel de referência teórica preliminar, na qual indaga a relação entre espetáculo cinematográfico e constituição do sujeito.

A teoria psicanalítica do cinema examina tanto o significado do texto fílmico (o enunciado) como a produção deste texto (a enunciação), considerando tanto o autor quanto o espectador co-responsável desta produção. A fruição constrói tanto este espectador quanto o próprio texto fílmico, mobilizando as estruturas da fantasia inconsciente (Metz, 1980).

Neste sentido, um dos objetivos da teoria psicanalítica do cinema é aquele de comparar o funcionamento do cinema, enquanto máquina espetacular, com os processos psicológicos e sociais de constituição do sujeito. Em termos gerais, a teoria psicanalítica do cinema se fundamenta na equivalência entre o espectador e o sonhador. A experiência fílmica seria símile ao trabalho do sonho.

Enquanto realização simbólica de desejos inconscientes, os sonhos são textos estruturados que podem ser analisados em duas dimensões: o *conteúdo manifesto* (a estória narrada) que consente de acessar o *conteúdo latente* (o desejo inconsciente e proibido que gera o sonho) sob o aparentemente casual e confuso conjunto de imagens.

Freud, no seu livro a "Interpretação dos Sonhos" (1922), explica, através de um processo de decifração (no qual vêm desenredados os diversos fios do imaginário do sonho), os processos deformadores e transformativos da atividade onírica que permitem ao desejo inconsciente vir em superfície em uma representação. Tendo como base os estudos de Freud, se reconhece que a fantasia faz referência à produção psíquica construída em torno do desejo inconsciente, através de uma cena imaginária na qual o sujeito / sonhador, seja ele representado no presente ou não, é o protagonista.

Segundo os pós-freudianos Laplanche e Pontalis (1993), os representantes inconscientes estão organizados em fantasias, tramas imaginárias, nas quais se fixam as pulsões, e que podem ser concebidas como verdadeiras performances, *mise-en-scène*, do desejo. Para subsidiar esta discussão, se faz necessário tecer outras considerações sobre a noção de fantasia, correlacionado-a com os conceitos de projeção e identificação. A fantasia não significa simplesmente um conteúdo fantástico ou imaginário que tem sua origem na mente do autor. A fantasia poderá ser considerada como o resultado de uma relação interativa entre filme e o espectador, na qual o espectador constrói a fantasia e, ao mesmo tempo, é construído por esta.

A fruição do filme, como descreve Metz (1980), conecta contemporaneamente uma projeção (na qual impulsos, desejos e aspectos do *self* se imaginam colocados em um objeto externo ao *self*) e uma identificação (quando ocorre uma extensão da identidade, um pegar emprestado a identidade de um outro, ou ainda uma confusão / fusão de identidades outras). Como coloca Wood (2001) ao citar Luz (1989), o filme abre o acesso a uma alteridade imaginária.

O resultado é que, em cada fruição, os espectadores, repetidamente, enunciam as suas economias do desejo (Lapsley & Westlake, 1988). O espectador da teoria psicanalítica do cinema é, então, o fulcro de toda a operação fílmica e da experiência cinematográfica, sendo este envolvido em uma complexa trama de prazer e significado, mobilizando as estruturas da fantasia, da identificação e da visão, através da narração, da continuidade e do ponto de vista.

Na próxima seção, aborda-se a temática da narração cinematográfica segundo a perspectiva da enunciação. Articulando os enfoques lingüísticos com base na semiótica propostos por Metz, Benveniste, Barthes, Kristeva e Bachtin, a narração fílmica vem considerada como um evento que participa da construção de um determinado tipo de sujeito.

A NARRAÇÃO NO CINEMA E O CINEMA COMO NARRAÇÃO

A teoria do cinema abordou a temática da narração cinematográfica sob perfis e modos diversos. As primeiras abordagens a este problema eram determinadas por questões relativas ao realismo e a autoria.¹ Atualmente, o argumento vem sendo estudado segundo a perspectiva da enunciação. As teorias da enunciação constituem uma interface da linguagem com a psicanálise. Nesta perspectiva, a subjetividade não contemplada pelo estruturalismo é introduzida; é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (Cabral, 2001).

Na teoria do cinema, a enunciação, além de enfatizar a constituição da subjetividade na linguagem, ilumina a produção e o controle das relações entre sujeitos, através da ligação imaginária estabelecida entre o narrador e o espectador; a causa de um comum investimento no discurso do filme (Metz, 1980).

Considerando a ligação entre narrador, espectador e investimento comum, se propõem as quatro categorias - enunciado, enunciação, história e discurso -, concebidas por Émile Benveniste (1971), como uma referência para a compreensão da enunciação nos estudos do cinema.

Para Benveniste (1971), os estudos da enunciação indagam os modos nos quais o narrador se inscreve na mensagem, em particular através de pronomes, indicadores temporais e ainda referências espaciais, oferecendo, assim, um certo modo de se relacionar com o espectador. Desta forma, as mensagens que apresentam traços explícitos do narrador são caracterizadas como instância do discurso - "a enunciação que pressupõe um falante e um que escuta, e ainda, uma intenção, no primeiro, de influenciar em qualquer modo o segundo" (Benveniste, 1971, p. 287).

As mensagens que não indicam nenhuma intervenção do falante na narração são, ao contrário, definidas como história. Metz (1980) exemplifica, ao afirmar que o cinema clássico oculta as marcas da enunciação: "ninguém fala; os acontecimentos parecem se contarem sozinhos". Neste tipo de cinema, o filme parece contar a si mesmo. Mas, escondida atrás desta forma de história, se individua uma instância silenciosa e invisível - a câmera de filmagem. O filme se mascara de história, quando na realidade este é mais um modo de discurso, com uma intenção definida e cujo objetivo é aquele de produzir um efeito sobre a audiência.

Na supressão das marcas da enunciação, que mascara os signos distintivos de um emitente, o cinema encoraja uma troca imaginária graças a qual o espectador institui ligações com o enunciado, em modo tal que parece autorizar e controlar o espetáculo que se desenvolve no filme como se fosse o produto do seu poder de enunciação. O filme parece narrado pelo próprio espectador se transformando,

¹ Colin MacCabe (apud Stam et alli, 1999, p. 243) define 'texto realista clássico' como um texto fílmico ou literário, no qual uma clara hierarquia ordena os discursos que compõem o texto. Nestes casos, a narração age como a sede de uma indiscutível autoria. A força da autoria no texto realista clássico causa a sujeição do espectador.

na sua imaginação, em uma fonte discursiva (Metz, 1980). Neste âmbito, a teoria do cinema se deslocou gradualmente da ênfase no realismo para o debate sobre a sua capacidade de reproduzir os fenômenos pró-fílmicos: o filme começa a ser considerado como um texto, uma enunciação, um ato lingüístico e um evento que participa da construção de um determinado tipo de sujeito (Stam et alli, 1999).

Analogamente ao espaço pró-cênico que se delimita entre a cena e a sua platéia e no qual se verifica a maior parte da ação dramática teatral, os fenômenos pró-fílmicos emergem em um espaço virtual compreendido entre a lente da câmera, o público e a tela de projeção, fronteiras do dramatismo cinematográfico.

No cerne desta discussão se encontra a relativização no pós-estruturalismo da noção de autor como a única fonte originária e criativa do texto, como, por exemplo, Barthes (1968) que se referiu à morte do autor e ao conseqüente nascimento do leitor. Para Barthes, texto se define como um campo metodológico de energias, em que várias *écriture*², nenhuma das quais original, se misturam e se desencontram.

A abordagem semiótica se refere às artes como um discurso relacionado a outros discursos, definindo o cinema como práticas significantes ao carregar a idéia de processo de transformação de uma determinada matéria bruta em um determinado produto (Kristeva, 1979).

Esta ativa produção de significado que o cinema promove sugere um deslocamento da atenção para o sujeito enunciador, definindo o texto como uma produtividade, envolvendo seja o produtor, como o leitor / espectador, que (des) constroem o seu sentido.

Kristeva (1979) utiliza o termo intertextualidade para traduzir a noção bachtiniana de dialogia, que se refere à relação necessária de cada enunciado com outros enunciados, acompanhada de uma nova articulação de posições enunciativas e denotativas. Um enunciado indica um complexo de signos, de uma frase, de uma poesia, de uma canção, de um espetáculo teatral ou de um filme (Bachtin, 1988).

Esta definição pode ser relacionada à concepção da heteroglossia, que discute a idéia de linguagens e discursos em conflito entre eles. A linguagem da heteroglossia se refere ao deslocamento recíproco dos códigos fílmicos, que podem ser justapostos uns aos outros, completar-se reciprocamente, contradizer-se um ao outro e ser inter-relatados dialogicamente, se aplicando tanto ao texto como ao contexto (Bachtin, 1979).

Nesta perspectiva, o papel dos textos artísticos não é aquele de representar um existente real, mas de colocar em cena os conflitos, as coincidências e a competição entre linguagens e discursos. Tanto para Kristeva como para Bachtin, todo texto se constitui como um "mosaico de citações", uma rede de traços onde ler outros textos.

A este ponto coloca-se a questão: como o formador-docente pode utilizar os recursos audiovisuais, em especial os filmes, fazendo-se narrador das unidades propostas, participando do processo de atribuição de significados possíveis?

Nas próximas seções, apresenta-se um percurso de análise enfatizando, em um primeiro momento, a relação de ordem simbólica existente entre os esquemas mentais emergentes na análise de uma obra cinematográfica e os objetivos didáticos eleitos para orientar a análise propriamente dita. Após, propõe-se uma discussão de temas da Administração por meio do cinema, segundo o projeto didático apresentado por D'Incerti et alli (2000).

² No livro *Il grado zero della scrittura* (Barthes, 1982), Barthes distingue entre *langue*, *style* e *écriture*, a primeira representa o horizonte da possibilidade do escrever, *style* é a marca da individualidade, e *écriture* o processo de negociação expressiva entre a generalidade social da linguagem e o *style*, entendido como uma espécie de repertório pessoal de técnicas. Em relação aos trabalhos do grupo *Tel Quel*, o conceito de *écriture* foi elaborado juntamente ao conceito de 'desconstrução' de Derrida, no qual, *écriture* se refere a qualquer coisa que resista à força centrífuga do discurso logocêntrico da palavra como presença, destruindo o logocentrismo através da atividade crítica que faz emergir as lógicas contraditórias do sentido e de suas implicações presentes nos textos.

UM PERCURSO DE ANÁLISE

Partindo do pressuposto no qual o filme é entendido como um discurso e organizado como uma narração segundo a perspectiva da enunciação, sua análise apóia-se numa concepção de comunicação como processo, do discurso como palavra em ato, em que se elaboram sentidos e operam-se rupturas e re-significações a partir das ligações imaginárias produzidas na triangulação entre o locutor, seu objeto de discurso e o interlocutor (Casetti & Di Chio, 2001).

Para a compreensão deste processo se faz necessário constituir um conjunto de procedimentos específicos (Ipiranga, 1998), tanto no plano denotativo como no conotativo, com a intenção de preparar o texto fílmico para a descrição e discussão das imagens, segundo as reflexões propostas no início deste trabalho, e tendo como base os temas da Administração eleitos para orientar a análise propriamente dita.

Na gramática audiovisual, os planos e seqüências cinematográficas são fundamentais para estruturar a mensagem que se pretende comunicar. Enquanto uma imagem não se assemelha inteiramente a uma outra imagem, a maior parte dos filmes narrativos se assemelha entre eles em relação às suas figuras sintagmáticas principais.

Estas unidades organizam as relações espaciais e temporais segundo várias combinações: os planos envolvendo as seqüências e as angulações que definem os enquadramentos delineados pelos posicionamentos da câmara; incluindo, ainda, a iluminação, o figurino, a trilha sonora (músicas, sons, rumores), o roteiro, a perspectiva, a montagem, a cenografia, a interpretação dos atores e os elementos simbólicos como artefatos, mitos, sagas e histórias (Aparici & Matilla, 1998).

A seleção e combinação das imagens e sons formam os sintagmas, ou seja, unidades narrativas autônomas no interior das quais os diversos elementos, interagindo, produzem sentidos (Metz, 1975). Tecnicamente, estes procedimentos referem-se ao *mise en scène* no qual se estabelece o controle sobre o que acontece na frente da câmara e a posterior edição das cenas (ou montagem), se definindo como um processo dialético de construção de sentidos (Monaco, 1981).

Uma das mais recorrentes questões que se colocam para os educadores que usam o filme como um recurso em sala de aula é o fato de muitos deles serem de longa metragem, cerca de duas horas de duração. Como trabalhar esses filmes em curtas horas aulas que o professor dispõe? Segundo Passarelli (1999), no âmbito do processo de análise de uma obra cinematográfica, as unidades narrativas autônomas poderão ser identificadas operativamente através de um processo descritivo que se baseia em dois dispositivos: (a) a "decupagem" que ocorre através da divisão do filme em planos; e (b) a "segmentação", que é a divisão do filme em seqüências. Segundo o autor, esta última é mais vantajosa na análise temática de filmes narrativos, porque facilita a identificação de blocos narrativos, ou seja, uma série de planos ligados por uma unidade narrativa.

Estes procedimentos apresentados por Passarelli (1999) se assemelham ao procedimento proposto por Vicentini (1997) e Oliveira (1997) para nortear a prática do uso do filme, qual seja a desmontagem e a aglutinação de cenas. Segundo os autores, trata-se de subdividir o filme em vários blocos temáticos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo e objetivos. Além disso, o professor poderá aglutinar o conjunto de temas segundo os objetivos didáticos com a intenção de não repetir questões comuns a todos eles.

O cinema é tanto um sistema simbólico como uma operação imaginária, e toda análise deve se deslocar entre estas duas dimensões, tendo em vista que os componentes e esquemas emergentes na análise entretêm com o objeto uma relação idêntica a que une o significante e o significado, a palavra e a coisa. Essa relação é de ordem simbólica.

Segundo as lições elementares dos "gestaltistas", a imagem tem o poder de se interfacear com o campo imagético da atividade mental do indivíduo através da atividade de simbolização. Para Perls (1981), o pensar inclui sonhar, imaginar, teorizar, antecipar – e faz uso da capacidade humana de manipular símbolos. O autor denomina todas estas atividades de fantasia, por intermédio da qual o ser humano, através da adoção de símbolos, tende a reproduzir a realidade numa escala reduzida. Para a abordagem "gestáltica" os pensamentos e as ações são feitos da mesma matéria: "o que uma pessoa faz fornece indícios para o que pensa, assim como o que pensa fornece indícios para o que faz ou gostaria de fazer, então entre os espaços do pensar e do fazer há um estágio intermediário de fazer de conta" (Perls, 1981, p.24).

Neste campo unificado se inclui também o estudo do que ocorre na fronteira de contatos entre o indivíduo e o seu meio, sendo possível, a partir de uma recursividade contínua entre espaços pré-reflexivos (sentido) e reflexivos (significado) da experiência humana, traduzir e transpor através de procedimentos para a leitura de imagens.

TELAS DE PROJEÇÃO OU TELAS DE FORMAÇÃO?

Nesta seção se propõe uma discussão de temas da Administração através do cinema, segundo o projeto didático apresentado por D'Incerti et alli (2000). O filme não é um instrumento neutro de comunicação, muito menos em um contexto de formação que, além de todos os elementos e sujeitos que concorrem na delimitação do objeto fílmico, se conta também com a participação do formador-docente que acompanha e atribui significado contextualizado à narração.

Quando o formador-docente propõe em sala de aula uma parte ou um filme completo, ocorre uma virada quase total da relação autor-espectador a favor da relação formador-docente-formando-discente. O formador-docente se transforma no artífice da narração e o principal articulador de significados com os demais participantes.

Neste contexto didático, no qual a sala de aula se transfigura em uma sala de projeção, o texto fílmico pode ser pensado, parafraseando Canevacci (1982), como o resultado de "contexto inquieto", envolvendo sempre mais sujeitos em comunicação entre eles - autor, diretor, ator, formador, espectador, grupo - todos concorrendo na construção de valores e significados instáveis e, em consequência, abertos a mudanças. Neste âmbito, torna-se necessário monitorar e acompanhar esta instabilidade, com a intenção de alcançar um resultado de aprendizagem eficaz.

Tendo em vista esta intenção, se propõe a hipótese metodológica mapeada por D'Incerti et alli (2000), que permite ao formador-docente, segundo as coordenadas indicadas, de orientar-se entre as vozes propostas, os temas e discussões que poderão emergir e serem articulados com os objetivos didáticos a partir da projeção do filme escolhido. As vozes propostas no mapa se relacionam a temas e argumentos do âmbito das áreas da gestão de pessoas e do comportamento organizacional.

No quadrante superior à esquerda do mapa, denominado "pessoa/hard", situam-se as vozes relacionadas ao indivíduo, mas de origem mais tipicamente estrutural; à direita, "pessoa/soft", colocam-se as vozes sempre relacionadas ao indivíduo, mas ligadas a idéias e conceitos tipicamente cultural, emocional, social e psicológico; no quadrante em baixo à direita, "organização/soft", encontram-se inseridas aquelas vozes socio-organizacionais ligadas a elementos socio-culturais; no quadrante em baixo à esquerda, "organização/hard", estão as vozes relativas à organização, segundo um ponto de vista estrutural e formal.

Figura 1 - Mapa de Referência - as 'Vozes' Propostas



Fonte: D'Incerti et alli (2000).

Considerando estas coordenadas, os autores sugeriram alguns temas para cada voz proposta, indicando sucessivamente os filmes de referência significativos para ilustrar estes temas e promover a discussão em sala de aula.

Tendo em conta estas aproximações teóricas e metodológicas, a seguir se relata uma experiência, ocorrida em uma sala de aula, na qual se utilizou a narração fílmica como instrumento de ação formativa.

Considerando uma média aproximativa de 30 alunos, a ementa do projeto de ensino da disciplina "Desenvolvimento Gerencial" de um curso de graduação em Administração previa a discussão, durante o semestre letivo, das seguintes temáticas-chave: liderança organizacional, motivação, comunicação, cultura organizacional, trabalho em equipe e modelos e estilos gerenciais.

Como forma de se aprofundar aspectos específicos e contrapor visões e linguagens diferentes, à medida que se introduzia a discussão de uma temática-chave, se definia, concomitantemente, uma bibliografia de leitura prévia para relacioná-la posteriormente à análise fílmica.

Com a leitura dos textos, escolhidos por seu caráter instigador, e visando estimular a discussão e crescimento do grupo, era solicitado aos alunos sub-temas relacionados à temática-chave que se pretendia enfocar.

Estes exercícios propedêuticos à apreciação do filme permitiam estabelecer a ligação entre as vozes propostas no mapa de referência, os sub-temas emersos durante a discussão dos textos e os filmes alusivos à temática-chave.

Tendo em vista a sugestão de Champoux (2001), ao solicitar ao grupo discente escrever sobre "suas impressões e reações pessoais" referentes a cada seqüência fílmica relacionado-as à sua vida nas organizações, no trabalho e à sua formação como gerente, outros procedimentos foram sugeridos, visando à construção da narração fílmica, relacionando-a aos temas e sub-temas didáticos e fornecendo importantes subsídios para a participação em subsequente debate sobre a película:

- A utilização de um roteiro de observação;
- A elaboração de questões sobre a narrativa fílmica, os cenários, diálogos, as imagens de cenas que apareceram e aquelas que não apareceram na

tela, mas que foram construídas e encorajaram uma troca imaginária entre os espectadores-discentes e o enunciado fílmico.

Após as rodadas de discussão baseadas nos textos e a explicação destes procedimentos, se projetavam os filmes de referência selecionados *a priori*. Em seguida à projeção dos filmes e com base neste material, se realizava uma segunda rodada de discussão solicitando aos alunos que colocassem suas percepções e sensações registradas em relação aos filmes e principalmente àquelas atinentes a algumas cenas do filme previamente escolhidas. Este conjunto de ações facilitava a posterior identificação e construção dos blocos narrativos, conforme os procedimentos definidos por Passarelli (1999), Vicentini (1997) e Oliveira (1997), na seção anterior.

Relatando alguns fragmentos da experiência com o uso de filmes em sala de aula, foram eleitas as vozes 'liderança' (pessoa *soft*) e 'grupo' (organização *soft*) para introduzir a discussão das temáticas-chave - Liderança Organizacional e Trabalho em Equipe - previstas na ementa da disciplina a partir dos seguintes sub-temas emersos durante a discussão dos textos - motivação, responsabilização, desenvolvimento de estratégias, autoridade, poder, objetivo, missão e decisão, dinâmica e valor agregado ao grupo, trabalho criativo, resolução de problemas e competência - conforme indicações da tabela abaixo:

Tabela 1 - Relação entre as Vozes/Temáticas-Chave, Sub-Temas e Filmes de Referência

| Vozes/Temáticas-chave | Sub-temas relacionados | Filmes de Referência |
|------------------------------|---|---|
| Liderança Organizacional | <ul style="list-style-type: none"> . Motivação. . Responsabilização. . Desenvolvimento de estratégias. | <ul style="list-style-type: none"> .O resgate do soldado Ryan. . <i>The Commitments</i>. |
| Grupo (Trabalho em Equipe) | <ul style="list-style-type: none"> . Papel/Autoridade/Poder/Decisão. . Objetivo / Missão / Visão. . Dinâmica / Coesão. . Contraste / Conflitualidade. . Espaço de mediação. . Valor agregado ao grupo. . Trabalho criativo. . Resolução de problemas. . Competência. | <ul style="list-style-type: none"> . <i>Enrique V</i>. . Apocalipse Now. . <i>Waterloo</i>. . O reverso da fortuna. . A sociedade dos poetas mortos. . Apollo 13. . Tucker – um homem e seu sonho. |

Fonte - Material coletado nas discussões em sala de aula e posterior adaptação segundo mapa de referência de D'Incerti et alli (2000).

Com o intuito de se construir unidades narrativas autônomas e relacionar os variados sub-temas com os objetivos didáticos, foram escolhidos e exibidos em sala de aula os filmes 'O resgate do soldado Ryan' (Liderança Organizacional) e 'Apollo 13' (Grupo - Trabalho de Equipe). Os filmes foram projetados primeiramente inteiros em uma das três salas de cinema disponíveis no setor da videoteca da Universidade. As salas devidamente equipadas com moderna tecnologia de projeção permitiam a comunicação interfônica simultânea entre o professor e o técnico projetor. Com isto, foi possível ampliar as estratégias de exploração e uso das películas como, por exemplo:

- interromper a projeção em um determinado ponto, paralisando uma cena, visando uma análise mais aprofundada e provocando a explicitação de hipóteses sobre a solução que o filme apresentava ao tema abordado; e
- repetir algumas cenas de maior interesse didático ou maior complexidade, desligar o som, levando a turma a imaginar ou construir um diálogo ou imagens alternativas.

Seguindo estes procedimentos, no decorrer da exibição, várias seqüências dos diferentes filmes foram selecionadas através do dispositivo da segmentação e da aglutinação. Entre estas seqüências, algumas cenas consideradas temáticas, foram paralisadas e observadas tendo por base o roteiro indicado anteriormente.

Como resultado da produção discursiva e levando em conta o contexto formativo em que ocorreu, se descreverá, sucintamente, algumas posições enunciativas emersas com a análise de variados blocos narrativos a partir da exibição dos filmes.

‘O RESGATE DO SOLDADO RYAN’

O filme épico ‘O resgate do soldado Ryan’ dirigido por Steven Spielberg e tendo como interprete principal Tom Hanks, é genial e belíssimo, mas longo e com fortes cenas de violência, sendo um ícone do cinema bélico. Os vinte primeiros minutos do filme, nos quais se processam, através de diferentes planos em seqüência (Passarelli, 1999), as cenas da carnificina do desembarque, foram acompanhados por um longo e denso silêncio da audiência. Analogamente, a linguagem cinematográfica desta cena se expressa por meio de componentes não verbais como a imagem fotográfica em movimento, retratando um estado de grande desalento e padecimento físico interrompida pelo som de disparos e murmúrios esparsos no interior do enquadramento.

Baseando-se no material escrito pelos discentes sobre “suas impressões e reações pessoais” (Champoux, 2001) referentes a esta seqüência filmica, é possível afirmar que o “longo e denso silêncio da audiência” foram amplificados pelo *mise en scène* da montagem, reproduzindo os fenômenos pró-fílmicos: a construção de coisas imaginárias por parte dos espectadores-discentes (Stam et alli, 1999).

A ativa produção de significados que descreveu estas cenas estabeleceu uma relação entre diversos e diferentes enunciados na delimitação do objeto fílmico, como, por exemplo:

- A lembrança de outro filme do mesmo gênero - ‘Além da linha vermelha’, baseado no romance de James Jones e dirigido por Terrence Malick, com o qual o filme de Spielberg dialoga, principalmente, em relação à temática da liderança.
- As várias citações emersas que terminaram por instituir ligações entre: o diretor (Steven Spielberg) ao narrar a cena do desembarque - a exclamação contida do Capitão Miller (Tom Hanks) - “que espetáculo...!” -, enquanto olhava os cadáveres, pedaços humanos, o mar cor de sangue da praia de *Omaha Beach*, na manhã de seis de junho de 1944, e as digressões sobre os atuais cenários da guerra tecnológica descritos pelos espectadores-narradores-discentes.
- Por fim, a discussão introduzida pelo narrador docente sobre o modo de produção de significados do espetáculo do cinema ao deslocar os limites do visível.

As descrições enfatizaram a constituição da subjetividade na linguagem, ao iluminar a produção e o controle das relações entre sujeitos através da ligação imaginária estabelecida entre os diretores de dois diferentes filmes (Steven Spielberg e Terrence Malick), o autor de um dos filmes (James Jones), o ator (Tom Hanks), o personagem (Capitão Miller), os narradores-espectadores-discentes, o narrador-docente, a causa de um comum investimento no discurso do filme.

Ainda em relação às “impressões e reações pessoais” dos discentes, conotou-se um sentido de “indignação e repulsa” nas posições enunciativas desse bloco

temático, através de inscrições, como o uso de pronomes e indicadores temporais e espaciais ("Eu não aceitaria nunca participar de uma guerra, desertaria!"; "Tudo isto ainda acontece nas atuais guerras!"), que evidenciaram a centralidade dos espectadores-discentes, enquanto sujeitos-enunciadores, na construção da experiência cinematográfica.

Durante a discussão, as imagens dessa cena pareciam narradas pelos próprios espectadores-discentes, sendo propostas cenas alternativas, inventados discursos, simulados movimentos e manifestadas sensações. Estes episódios da discussão fílmica remetem, ainda, a noção de produção da teoria freudiana da subjetividade humana e da atividade inconsciente, enfatizando o modo como os espectadores-discentes vêm presos como o artífice desejante da ficção fílmica (Metz, 1980), denotando o acesso a uma alteridade imaginária (Luz, 1989 *apud* Wood, 2001).

A lembrança de outros filmes reforça a noção bachtiniana de dialogia e de intertextualidade, pois, ao referirem a relação entre os significados de diferentes filmes, evocaram analogias entre estes e as experiências da vida cotidiana e no trabalho, tendo como base a temática da liderança enquanto objeto principal de estudo.

A intertextualidade apreendida torna-se elemento imprescindível do processo inventivo. Simbolicamente, durante o processo de leitura das imagens da cena do desembarque, os espectadores-discentes "reproduziram a realidade numa escala reduzida" (Perls, 1981) ao produzirem *insights* experimentados sobre a temática conectada à perseguição do objetivo, da missão e da decisão.

Porém, o foco emerso durante os processos narrativos deslocou-se no matiz das descrições do pequeno grupo de soldados encarregados de encontrar e salvar o soldado Ryan e de suas dinâmicas internas: papel, competência, conflitos e afetividade. Os caracteres dos soldados foram traçados com grande vigor e realismo a partir da figura do líder.

Conforme discussão animada em sala de aula, este foi considerado capaz de encarnar um estilo de liderança que foi compreendido como "liderança de contensão": o capitão John Miller conduz seu grupo ao *front* da guerra, na tentativa de cumprir uma missão antieconômica, oito soldados para salvar um, que, porém, obedece a um preciso imperativo moral.

Observou-se que apesar do "vigor e realismo" subjacente às narrativas atinentes às dinâmicas afetivas do grupo de soldados, uma infinidade de recortes de representações, conflituosas e complementar, foi expressa denotando coincidências e competições entre linguagens e discursos. Estes textos fílmicos se constituíram como um "mosaico de citações", uma rede de traços onde ler outros textos (Kristeva, 1979).

Neste contexto "inquieto" (Canevacci, 1982) e com a intenção de alcançar um resultado de aprendizagem eficaz, tornou-se necessário a participação do docente ao atribuir significado contextualizado à narração, articulando o texto fílmico produzido com os objetivos didáticos e os textos discutidos anteriormente sobre a temática da liderança.

Com a participação do docente e posterior reflexões por parte dos discentes, emergiram linhas narrativas sobre o repertório de atitudes do líder, acentuando uma certa conotação feminina do comando, de consolação e alívio das aflições, auto-irônico, capaz de improvisação, além de uma veia pedagógica que lhe vem evidentemente por este ser, na sua vida civil, um professor de literatura.

Durante a análise em sala de aula do filme 'O resgate do soldado Ryan', os espectadores-discentes criaram um "contexto cognitivo comum" de aprendizagem ao tecer nova e diferente narrativa fílmica, ao contar as suas histórias, compartilhar práticas e informar os bons êxitos ou aquilo que poderia ser feito de outra maneira (Sims, 2001).

Os principais temas articulados a partir da visão do filme 'Apollo 13', se relacionaram à cultura do trabalhar em grupo que se expressa em atitudes, comportamentos e competências grupais: conhecimentos sobre grupos, saber ser grupo e saber agir como grupo.

Na vida organizacional, na qual atualmente se fala freqüentemente de grupos de trabalho, este aparece, nas cenas do filme de Ron Howard, como um lugar reservado e sagrado do trabalho criativo.

Visando a uma análise mais aprofundada e provocando a explicitação de hipóteses sobre a solução que o filme apresentava ao tema abordado, as cenas que compõem os blocos narrativos abaixo descritos foram interrompidas, paralisadas e repetidas, sendo, posteriormente, aglutinado o conjunto de temas suscitados, segundo os objetivos didáticos (Vicentini, 1997).

Bloco 1

A missão da pequena nave Apollo 13 está em crise. O centro espacial de Houston não sabe como afrontar e resolver os numerosos problemas que estão colocando em perigo a vida dos astronautas.

A construção, em um clima de grave emergência, de uma válvula que deverá permitir aos três astronautas uma quantidade suficiente de oxigênio, coloca em prova a capacidade do grupo de inventar uma solução partindo de uma situação de relativa escassez de meios.

O pequeno grupo de trabalho se fecha em uma sala e, com os minutos contados, atinge a sua própria qualidade de coesão e criatividade, conseguindo, no final, resolver o problema.

Com a paralisação e análise dos componentes não-verbais das cenas, os procedimentos cinematográficos, como a iluminação e a montagem interagiram funcionando como ancoragem e induzindo os espectadores-discentes a seguirem uma leitura preferencial (Metz, 1975).

As interpretações no plano da imagem organizaram a polissemia e guiaram o espectador-discente através das diversas e possíveis significações das representações visuais relacionadas aos objetivos e práticas administrativas que se queriam focalizar.

Teoricamente, Eco (1968) fundamentou este procedimento ao explicar que a metáfora da linguagem do cinema apresenta o mundo visível através de um conjunto de signos significantes, codificados iconicamente, ativando o processo de atribuição de um significado.

Em relação à cena da construção da válvula pelo pequeno grupo de trabalho, fragmentos de narrativas dos discentes relataram vivências pessoais acerca de episódios críticos ocorridos em suas vidas no trabalho e nas organizações e os procedimentos e ações que foram "inventados" para resolver o problema.

Para aumentar a especificidade dos significados desses dados filmados, foi estimulada a análise retrospectiva das imagens através de questões com referência explícita à situação fílmica tipo: "Agora, voltando a pensar nisso, quais foram as suas reações àquela parte do filme?"; "Houve algo no filme que lhe deu essa impressão?".

A análise desse processo fílmico desvelou a reserva de linguagem figurada e simbolismos de onde retirar o material para sistematizar e articular as percepções dos espectadores-discentes com as temáticas previstas nos objetivos didáticos, estimulando a capacidade de simular o ambiente e suas reações e proporcionando um contexto compartilhado no qual os discentes interagiram uns com os outros, mantendo um diálogo e resultando em uma reflexão eficaz.

Com estes depoimentos, constatou-se que no processo analítico do filme a análise é já um ato de criação, se inventa uma ficção (Metz, 1980). Champoux (1999)

salientou as funções metafórica e simbólica do uso dos filmes na aprendizagem. A percepção metafórica ao ligar "duas idéias em uma só frase" (Max Black, 1983) estabelece discrepâncias e conflitos que terminam por deflagrar o processo criativo.

Um vivo debate desencadeou-se acerca dos recentes acidentes ocorridos, durante o ano de 2003, tanto com a desintegração do ônibus espacial Columbia ao seu retorno a Terra como a explosão da Torre de Lançamentos de Alcântara no Maranhão, conferindo atualidade ao filme "Apollo 13" e confundindo as barreiras entre a ficção, a experiência cinematográfica e a percepção cotidiana do real (Metz, 1980).

Esta analogia, salientada também pelos semióticos e pela teoria psicanalítica do cinema, entre a experiência cinematográfica e a experiência perceptiva cotidiana do real na relação significante e significado fílmico, se coaduna com a colocação de Parente (1999) quando afirma que toda imagem não é apenas *tecné*, mas é, sobretudo, *logos* e forma de conhecimento, ou seja, se faz em função de processos de modelagem que constituem mundos possíveis. Outras cenas foram individualizadas por estarem ligadas a uma mesma unidade narrativa.

Bloco 2

A voz do Comandante Jim Lovell, no início do filme, descreve para um grupo de visitantes no centro espacial de Houston o sentimento que os une: "O astronauta é o membro mais visível de uma equipe. Para todos nós, até ao faxineiro é uma honra. Com uma alavanca moverei o mundo! É isso que estamos fazendo. É inspiração divina. É o que nos une. Acreditamos que tudo é possível".

Inclui-se nesta unidade a famosa exclamação do comandante de operações do centro espacial de Houston, já no final do filme, ao considerar a missão: "um fracasso vitorioso!"

Esses blocos narrativos articularam a construção de novos textos contextualizados por parte do narrador-docente, suscitando as discussões temáticas sobre o espírito de equipe, a criação de uma imagem positiva do futuro, daquilo que se pode realizar junto (visão), sobre o compartilhamento dos objetivos fundamentais (missão) e a importância dos valores em comum.

A transposição dos signos cinematográficos para a experiência didática desencadeou uma viva produção de enunciados, transformando o espaço físico da sala de aula em um "campo metodológico de energias", sendo o texto fílmico reconstruído segundo uma variedade de estilos em negociação, inter-relatados dialogicamente, se aplicando tanto ao próprio texto fílmico como ao contexto didático (Barthes, 1968).

Conforme Kristeva (1979), estas práticas significantes oriundas dos discursos artísticos enfatizam a idéia de transformação de uma determinada matéria bruta em um determinado produto. Neste sentido, e segundo a perspectiva de Guigue (1999) de que além da experiência estética, no sentido kantiano, o belo é "objeto de uma satisfação desinteressada", logra-se que o cinema possa se apreender como experiência de vida.

O uso de uma obra cinematográfica na formação em Administração se conecta a uma reflexão mais geral sobre o significado da experiência organizacional contemporânea, na qual as atividades educativas de referência vêm pensadas, programadas e geridas. Na próxima seção, fazendo referência à gestão do conhecimento, se discute sobre a criação de um contexto cognitivo comum a partir da produção de narrativas de aprendizagem.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO E AS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Até este ponto foram discutidas as contribuições do uso da narração fílmica, em sala de aula, no ensino da Administração, tendo como base a perspectiva da

enunciação segundo o enfoque da semiótica e da teoria psicanalítica do cinema, enquanto uma ulterior evolução da cine-semiótica.

Na experiência acima relatada foi evidenciado que a habilidade de produzir enunciados fílmicos depende da experiência e do acesso a um determinado instrumental baseado em fatores culturais e sociais. Os espectadores-discentes ao "falar" a linguagem cinematográfica estão, em um certo sentido, "inventando-a", sendo esta permeável às iniciativas e à criatividade individual.

A modelagem de práticas significantes, aplicadas à Administração por parte dos espectadores-discentes, demonstrou as possibilidades de transformação de conteúdos pré-reflexivos (sentidos) em conteúdos reflexivos (significados) a partir das operações imagéticas que o procedimento de leitura de imagens fílmicas desencadeia.

Nesta seção, considerando a teoria da gestão do conhecimento, se abordará sobre o uso das narrativas de aprendizagem produzidas nos espaços organizacionais contemporâneos, com o intuito de tecer uma ligação entre estas e o uso da narrativa fílmica enquanto instrumento da ação formativa na criação de um contexto cognitivo comum.

No processo de transição da sociedade industrial para uma sociedade da informação, vem se refletindo a crescente importância do conhecimento e de sua utilização para o desenvolvimento das organizações. O conhecimento pessoal pode ser compreendido como uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele é valioso, pois está próximo da ação, constituindo-se também na "informação mais valiosa e, conseqüentemente, mais difícil de gerenciar. É valiosa precisamente porque alguém deu à informação um contexto, um significado, uma interpretação" (Davenport & Prusak, 1998).

O caráter distintivo da gestão do conhecimento está no conhecimento coletivo, e não no conhecimento individual dos membros da organização. A atividade central da empresa criadora de conhecimento consiste em tornar os conhecimentos pessoais disponíveis para todos e em todos os níveis da organização. A criação do conhecimento novo é o produto da interação dinâmica entre papéis em um grupo (Brown & Duguid, 2000). Discutindo sobre a relevância que a inovação assume na assim chamada "era do conhecimento", alguns autores acentuaram seu aspecto intuitivo, destacando, ainda, a necessidade de uma nova teoria de criação do conhecimento organizacional para explicá-la.

Na década de 90, os japoneses Nonaka e Takeuchi (1997) foram pioneiros na difusão da gestão do conhecimento. A gestão dinâmica do conhecimento organizacional tem como tema central o diálogo contínuo entre conhecimento tácito e explícito. O conhecimento explícito é formal e sistemático e, por essa razão, pode ser facilmente comunicado e compartilhado. O conhecimento tácito é altamente pessoal, difícil de se formalizar e, portanto, difícil de se comunicar a terceiros. O conhecimento tácito está, além disso, profundamente enraizado na ação e no envolvimento de uma pessoa em um dado contexto, como, por exemplo, as atividades de um grupo de trabalho ou equipe. Ao mesmo tempo, o conhecimento tácito tem uma dimensão cognitiva importante, que consiste em modelos mentais, crenças e perspectivas tão profundamente entranhadas que são automaticamente tomadas como verdadeiras e, portanto, difíceis de serem articuladas (Nonaka & Takeuchi, 1997). Considerando que o conhecimento tácito inclui modelos mentais e crenças além de *know-how*, a passagem de tácito para o explícito requer um processo de articulação da visão de mundo das pessoas: "Quando estas inventam um conhecimento novo, estão também reinventando a si mesmas, a organização e o mundo" (Nonaka & Takeuchi, 1997).

O ponto de partida da inovação é este tipo de conhecimento não tão facilmente expressável, pois, você tem que fazer com que as pessoas experimentem a nova idéia de forma que possam sentir sua força e possibilidade. Nesta nova realidade organizacional, os gestores compreenderam que os instrumentos e ferram-

mentas apropriados para se gerir uma empresa criadora de conhecimento diferem daqueles mais comumente utilizados nas organizações tradicionais.

Em vez de transmitir despejando conhecimento nas cabeças das pessoas, você deve ajudá-las a construir um novo par de lentes para que passem a ver o mundo de nova maneira. Isto requer a criação de novas técnicas de comunicação, ferramentas e instrumentos de ação formativa diferentes que, de fato, façam as pessoas experimentar as implicações de uma inovação, explicitando o conhecimento tácito.

O uso da narração fílmica em sala de aula se apresenta como um método através do qual pessoas embasadas em contextos e vivências diferentes são levadas a entender intuitivamente coisas, através do uso da imaginação e de símbolos. Dependendo dos objetivos didáticos e com o intuito de realçar a aprendizagem, o uso do filme pode assumir a função de um "caso", ou de uma "metáfora", ou ainda como "sátira", como "simbolismo", e, por fim, como uma "experiência" (Champoux, 1999).

Analogamente, para converter conhecimento tácito em explícito se faz necessário utilizar o depósito de linguagem figurada e simbolismo, como, por exemplo, as metáforas, através das quais se extraem as intuições e percepções das pessoas. Usa-se a metáfora para a compreensão de um elemento da experiência em face de outro produzindo um tipo de descoberta unilateral. Assim, para se chegar a uma "leitura" compreensiva, diferentes aspectos devem coexistir de forma complementar e até mesmo paradoxal.

Nonaka (1991) define três "tipos-ideais" por meio dos quais as organizações podem converter conhecimento tácito em explícito: "metáfora", "analogia" e o "modelo". Segundo o autor, é muito difícil distinguir um do outro, pois a mesma frase ou imagem pode incorporar mais de uma dessas funções. Durante este processo, primeiramente as coisas e idéias contraditórias são relacionadas através da metáfora; em seguida, essas contradições são resolvidas através da analogia; e, finalmente, os conceitos criados são cristalizados e incorporados a um modelo tornando-o disponível para o grupo e para a organização.

Morgan (1996) sugere que o uso de uma metáfora implica "um modo de pensar" e "uma forma de ver" que entremeia a maneira pela qual entendemos o mundo. O autor explica que as metáforas exercem uma influência formadora sobre a linguagem, sobre a forma de pensar e de se expressar e, conseqüentemente, de "ler", compreender e transformar as organizações. A compreensão metafórica abrange uma base de vivência mais ampla que qualquer outra abordagem, não aliciando simplesmente o plano analítico da imaginação, mas envolvendo também competências emocionais e estéticas.

Na introdução do seu livro "Imagens da Organização" (Morgan, 1996), o autor afirma que os Administradores eficazes, em lugar de terem sido "treinados", desenvolveram suas habilidades na arte de "ler" as situações que estão organizando ou administrando: "o processo de ler e reler freqüentemente ocorre em um nível quase subconsciente e essa aptidão comumente se desenvolve como um processo intuitivo, aprendido da experiência e da habilidade natural" (Morgan, 1996, p.15). Estes Administradores estão cientes de que as novas descobertas aparecem quando se lê a situação sobre "novos ângulos" e que uma leitura mais ampla e variada pode criar um leque também mais amplo e variado de possibilidades de ação.

Segundo Morgan (1996), as teorias e explicações da vida organizacional estão baseadas em metáforas que nos levam a uma "leitura" específica, embora incompletas das organizações, deixando claro o fato que estas são complexas, ambíguas e paradoxais. Para Morgan (1996), o verdadeiro desafio é aprender a lidar com esta complexidade através da modelagem de novas formas de organizar, assim como buscar novas soluções para os problemas organizacionais.

É nesta direção, no acolhimento, em outras palavras, de modelos de pensar diferentes e das necessidades complexas dos atores organizacionais, que já de algum tempo na experiência organizacional se vem desenvolvendo o tema da

narração, seja como nova modalidade de operar, seja como novo método de pesquisa organizacional. Nesta mesma linha de discussão, Davenport e Prusak (1998) destacaram a importância das narrativas para a codificação e coordenação do conhecimento, dando ênfase a este aspecto quando dizem que "uma narrativa convincente, apaixonada e elegante ajuda na eficácia da comunicação do conhecimento".

Como suporte a esta contextualização se abre espaço para as discussões do teórico do comportamento humano nas organizações, Karl E. Weick (1997), o qual afirma que a perspectiva do *sensemaking* se define como um esquema mental segundo uma valência heurística. O conceito de *sensemaking* é importante porque sublinha a invenção que precede a interpretação: "falar de *sensemaking* significa falar da realidade como uma realização contínua que se forma quando as pessoas atribuem sentido retrospectivamente aos seus contextos e às suas criações" (Weick, 1997, p.15).

Há crescente interesse na utilização de métodos narrativos e lingüísticos quando o assunto investigado é particularmente o processo de aprendizagem organizacional, processos esses que se efetivam por meio da linguagem, da narração de histórias e das conversações (Souza, 2000). Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem organizacional é construída pela narração de histórias. Esta premissa se baseia no fato de que o contador de história ou o "tecelão da narrativa" (Sims, 2001), aquele que conta a sua história, compartilha a sua melhor prática e informa os bons êxitos ou aquilo que precisa ser feito de outra maneira. Esta comunicação e diálogos freqüentes que dependem de uma reflexão eficaz proporcionam a criação de um espaço cognitivo comum, integrando as perspectivas individuais em uma perspectiva coletiva (Kim, 1993).

CONCLUSÃO

Este trabalho propôs o uso da narração fílmica no âmbito do processo de aprendizagem em Administração, tendo como referência alguns pontos teóricos e aplicativos da semiótica e da teoria psicanalítica do cinema enquanto uma ulterior evolução da cine-semiótica. A temática da narração cinematográfica foi abordada segundo a perspectiva da enunciação, ao articular os enfoques lingüísticos com base na semiótica, proposta por Metz, Benveniste, Barthes, Kristeva e Bachtin.

Referenciando-se na teoria freudiana da subjetividade humana e da atividade inconsciente, se iluminaram novos pontos sobre os processos textuais implicados na produção de enunciados fílmicos ao indagar a relação entre espetáculo cinematográfico e constituição do sujeito.

Durante o relato da experiência com o uso de filmes, em sala de aula, foi possível constatar que o modo de produção de significados no cinema é ativado da fruição. Neste sentido o uso da narrativa fílmica induz a assunção da perspectiva de enunciação na qual se centraliza a figura do narrador e o seu ponto de vista, facilitando uma explicitação de sentidos com uma representação do *self* na experiência (Bion, 1999). Neste sentido, a narração fílmica, enquanto instrumento de ação formativa, foi discutida como um texto, uma enunciação, um ato lingüístico, um evento que participa da construção de um determinado tipo de sujeito.

Neste contexto, a relação formativa foi interpretada acentuando primeiro a função dos componentes cognitivos e afetivos do conhecimento, ao considerar o sistema de representações presente no processo de construção de significados do objeto de estudo.

E em segundo lugar, considerou-se a função 'experta' do formador-docente enquanto função metodológica. O 'experto' é aquele que traça caminhos sobre os quais proceder e que introduz técnicas em grau de promover o percurso de aprendizagem. Considerando estas aproximações teóricas baseadas na semiótica e na teoria psicanalítica do cinema, formulou-se a seguinte questão: como o formador-docente pode utilizar os recursos audiovisuais, em particular os filmes, em sala de

aula, fazendo-se narrador das unidades propostas, participando do processo de atribuição de significados possíveis?

Para respondê-la, no decorrer do trabalho, foi constituído um conjunto de procedimentos específicos com a intenção de preparar o texto fílmico para a descrição e discussão das imagens, segundo as reflexões propostas e tendo como base os temas da Administração eleitos para orientar a análise propriamente dita. Neste percurso de análise, enfatizou-se, em um primeiro momento, a relação de ordem simbólica existente entre os esquemas mentais emergentes na análise de uma obra cinematográfica e os objetivos didáticos. Após, foi proposta uma discussão de temas da Administração através do cinema, segundo o projeto didático apresentado por D'Incerti et alli (2000).

Segundo os testemunhos colhidos, os blocos narrativos analisados em sala de aula se converteram em "blocos de sensações": os sentimentos eram visíveis sem que se sentisse a necessidade de traduzir, intelectualmente, aquilo que se vê ou aquilo que se ouve. Considerando a experiência didática vivenciada é possível afirmar que os espectadores-discentes ao narrarem suas experiências e sensações estavam "agindo em imagens", fazendo simbolicamente o que poderiam fazer concretamente, se antecipando na fantasia sobre o que poderia acontecer no cotidiano. Embora a correspondência entre a antecipação imaginária e a situação real possa não ser absoluta, é suficientemente forte para que se baseie nela as ações.

A polissemia emersa durante o processo de análise dos filmes caracterizou o contexto didático como um contexto "inquietao". Ao produzir esta cascata de esquemas mentais segundo uma valência heurística, o uso do cinema como um recurso em sala de aula se associa com a prática do *sensemaking*, ampliando a variedade de linguagens com as quais se opera, implicando uma co-evolução contínua e contingente entre sentidos e significados "instáveis", e, em consequência, abertos a mudanças.

Durante a experiência, o grande desafio foi aquele de monitorar e acompanhar esta "instabilidade" com a intenção de alcançar um resultado de aprendizagem eficaz. A chave consistiu em desafiar os espectadores-discentes a reexaminarem e refletirem sobre as ambigüidades emersas como fonte de conhecimento alternativo. O papel do formador-docente compôs-se no sentido de orientar esta "instabilidade" em direção à criação de conhecimento útil, oferecendo uma estrutura conceitual e ajudando os discentes a encontrarem o sentido de suas próprias vivências. Nestas condições, o cinema (ou melhor, a ficção cinematográfica) faz com que os participantes se sintam neste contexto como "testemunhas oculares" daquilo que vem descrito na tela de projeção que se transfigura em tela de formação.

A formação através dos meios audiovisuais se realiza na dupla articulação da decodificação (ler) e codificação (expressar) de signos diferentes da escrita (textos, imagens e comportamentos). Logra-se que estes signos possam ser transferidos e usados em diferentes situações e áreas do conhecimento, tanto no âmbito do processo de aprendizagem, como no curso da vida cotidiana.

O uso de uma obra cinematográfica na formação em Administração se conecta a uma reflexão mais geral sobre o significado da experiência organizacional contemporânea na qual as atividades educativas de referência vêm pensadas, programadas e geridas. Atualmente, se discute a crescente importância do conhecimento e de sua utilização para o desenvolvimento das organizações. A atividade central da empresa criadora de conhecimento consiste em tornar os conhecimentos pessoais disponíveis para todos, continuamente e em todos os níveis da organização.

Nesta mesma linha de discussão, destacou-se a importância das narrativas de aprendizagem para a codificação, coordenação e comunicação do conhecimento organizacional por meio das funções da "metáfora" na qual as coisas e idéias contraditórias são relacionadas, da "analogia", cujas contradições são resolvidas e do "modelo" por meio do qual os conceitos criados são cristalizados, incorporados e disponibilizados para o grupo e para a organização.

O uso do pensamento metafórico ao engajar e envolver uma base de vivências mais ampla se torna relevante como método para compreender as organizações enquanto fenômenos complexos e paradoxais, possibilitando administrar de diferentes formas não pensadas como possíveis anteriormente. Neste âmbito, a aprendizagem organizacional, através do uso de narrativas fílmicas, vem entendida como um processo multifacetado que encerra processos cognitivos individuais, mas depende de uma série de variáveis contextuais que influenciam como as pessoas vêem o mundo e atribuem significados a determinados eventos.

No uso de filmes em sala de aula, se observa que a decodificação da linguagem de imagens (seja ela sonora, visual ou audiovisual) - processo de decomposição e análise da imagem, do mais elementar ao mais complexo -, se converte em um processo lúdico. O espectador da teoria psicanalítica do cinema é o fulcro de toda a operação fílmica e da experiência cinematográfica. O filme - cuja afinidade com o sonho é acentuada pelo fato de que ambos são histórias narradas em imagens, que o sujeito narra a si próprio - envolve o espectador em uma complexa trama de prazer e significado, mobilizando as estruturas da fantasia, da identificação e da visão, através da narração, da continuidade e do ponto de vista.

Observou-se que esta experiência de discussão coletiva e compartilhada, orientada por uma função mito-poética e baseada em métodos de uma pedagogia heurística, conduz à descoberta, à invenção e à resolução de problemas, facilitando a aprendizagem em um processo reflexivo de (auto) transformação.

REFERÊNCIAS

- AGGER, B. Critical theory, poststructuralism, postmodernism: their sociological relevance. *American Review of Sociology*, Vol.17, p. 105-31, 1991.
- APARICI, R. e MATILLA-GARCÍA, A. *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- BACHTIN, M. *Estetica e romanzo*. Torino: Einaudi, 1979.
- _____. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienza umane*. Torino: Einaudi, 1988.
- BARTHES, R. Rhétorique de l'image. In: *Communications*, vol. 4, 1964.
- _____. *Il grado zero della scrittura seguito da Nuovi saggi critici*. Torino: Einaudi, 1982.
- _____. La mort de l'auteur. In: *Mantéia*, 5, 1968.
- BLACK, M. *Modelli, archetipi, metafore*. Parma: Pratiche Editrice, 1983.
- BROWN, J. S. e DUGUID, P. *The social life of information*. Massachusetts: Harvard Business Scholl Press, 2000.
- BENVENISTE, E. *Problemi di linguistica generale*. Milano: Il Saggiatore, 1985.
- BION, W. R. *Apprendere dall' esperienza*. Milano: Mondadori, 1999.
- CABRAL, A C. de. A análise do discurso como estratégia de pesquisa no campo da administração: um olhar inicial. *XXV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação - ENANPAD*, Campinas: ANPAD, 2001.
- CANEVACCI, M. *Antropologia del cinema*. Milano: Feltrinelli, 1982.
- CAPRETTINI, G. P. *Aspetti della semiotica. Principi e storia*. Torino: Einaudi, 1980.
- CASSETTI, F. e DI CHIO, F. *Analisi del film*. Milano: Bompiani, 2001.
- CHAMPOUX, J. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, vol. 8, nº 2, p. 206-217, 1999.

- _____ Animated films as a teaching resource. *Journal of Management Education*, vol. 25, nº 1, p. 79-100, 2001.
- DAVENPORT, T. H. e PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. 2. ed., Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- D'INCERTI, D; SANTORO, M e VARCHETTA, G. *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini e Associati, 2000.
- ECO, U. *La struttura assente*. Milano: Bompiani, 1968.
- FREDA, M. F. La narrazione come strumento dell'azione formativa: resoconto di un'esperienza con educatori di strada. *Psicologia della salute. Trimestrale di psicologia e scienza della salute*, n. 2, Milano: Franco Angeli, p.118 - 126, 1999.
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- GUIGUE, A. Cinema e experiência de vida. In: MORIN, E. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- IPIRANGA, A. S. R. Un esempio di lettura semiótica applicata al linguaggio. *Rivista della Società Italiana di Psicologia*, Anno XVI, n.2, p. 32-42, 1998.
- KIM, D. H. The Link Between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*. Vol. Fall, p. 37-50, 1993.
- KRAISKI, G. *I formalisti russi nel cinema*. Milano: Garzanti, 1971.
- KRISTEVA, J. *La rivoluzione del linguaggio poetico*. Venezia: Marsilio, 1979.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. *Enciclopedia della psicoanalisi*. Bari: Laterza, 1993.
- LAPSLEY, R. e WESTLAKE, M. *Film theory: an introduction*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- LUZ, R. Cinema e Psicanálise: a experiência ilusória. *IDE*, Vol. 17), 1989.
- METZ, C. *Linguaggio e cinema*. Milano: Bompiani, 1977.
- _____ *La significazione nel cinema*. Milano: Bompiani, 1975.
- _____ *Cinema e Psicoanalisi*. Venezia: Marsilio, 1980.
- MONACO, J. *How to read a film: The art, technology, language, history, and theory of film and media*. New York: Oxford University Press, 1981.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NONAKA, I. The knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, November - December, p. p.96-104, 1991.
- OLIVEIRA, M. A. *15 Cenas de Filmes de Sucesso para Treinamento do Comportamento Pessoal nas Empresas*. São Paulo: Gente, 1997.
- PARENTE, A. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PASSARELLI, C. A F. Imagens em diálogo: filmes que marcaram nossas vidas. In: SPINK, M.J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PASOLINI, P. P. *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti, 1972.
- PERLS, F. *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- STAM R.; BURGOYNE, R. e FLITTERMAN-LEWIS, S. *Semiologia del cinema e dell'audiovisual*. Milano: Bompiani, 1999.

- SIMS, D. Aprendizagem organizacional como o desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. E ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.
- SOUZA, Y. S. de. Conversação e aprendizagem organizacional: perspectivas para a investigação. *XXIII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação – ENANPAD*. Florianópolis: ANPAD, 2000.
- THOMPSON, W. I. *Gaia. Uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Gaia, 2000.
- VICENTINI, C. A. História e Ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala*. São Paulo: Contexto, 1997.
- WEICK, K. E. *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Cortina, 1995.
- WOOD, T. Metáforas espetaculares: do dramatismo teatral ao dramatismo cinematográfico. *XXV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação – ENANPAD*. Campinas: ANPAD, 2001.