



REPRESENTAÇÕES VIOLENTAS DO OUTRO NO CINEMA: PERSPECTIVAS ÉTNICAS E EDUCACIONAIS NO ESPAÇO IMAGÉTICO

Andrea Cotrim (UNIP)
Daniel Ferraz (UFES)

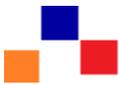
RESUMO: Neste artigo, discutimos possíveis representações do Outro no cinema, atentando para questões culturais, étnicas, de identidade e de gênero. Nosso objetivo é mostrar como essas representações se dão, muitas vezes, de maneira *violenta*, em um espaço onde a imagem é protagonista e pode ser analisada como um texto que tem sintaxe própria ou uma gramática visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). A metodologia utilizada é a análise interpretativa pelo viés da hermenêutica sócio-histórica. Além disso, tecemos algumas considerações sobre as implicações educacionais que estas representações violentas podem suscitar nas aulas, aulas de inglês mais especificamente. Acreditamos que as discussões teóricas sobre imagem e representação, bem como suas implicações educacionais são as contribuições deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem, representação, educação de língua inglesa

VIOLENT REPRESENTATIONS OF THE OTHER IN THE MOVIES: ETHNIC AND EDUCATIONAL PERSPECTIVES WITHIN THE IMAGETIC SPACE

ABSTRACT: In this article we discuss possible representations of the Other in the movies, focusing on cultural, ethnic, identity, and gender issues. Our goal is to show how these representations are often times given in a violent way, in a space where the image is the protagonist and can be analyzed as a text that has its own syntax or visual design grammar (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). The methodology is based on the interpretative analysis through socialhistorical hermeneutic studies. Furthermore, we explore some educational implications of these representations of violence and how they might be elicited in classes, English classes more specifically. We believe that both theoretical discussions on image and representation, and its educational implications are the contributions of this paper.

KEYWORDS: Image, representation, English language education



Introdução

Os estudos sobre a imagem vêm ganhando notoriedade na área das Letras, seja na análise do discurso (AD), seja em outras linhas de pesquisa, tais como a semiótica, a antropologia visual, a comunicação visual, os estudos pós-coloniais, a teoria da complexidade e o letramento visual/ crítico. A imagem deixou de fazer papel de figuração em um texto escrito; ela, em si, constitui um discurso visual com convenções particulares que precisam ser decodificadas. A imagem é entendida, hoje, como construção de significados. No cinema, a imagem, aliada ao som e ao texto verbal formam uma teia de significados em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro.

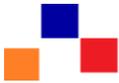
A representação de um *Outro*, assim chamado por carregar quaisquer características que se distanciem - seja na chave étnica, de gênero ou comportamental - da representação das(s) identidade(s)- padrão de um grupo, acaba evidenciando, sobremaneira, os valores e preconceitos desse mesmo grupo. Assim, o fenômeno das representações prescreve um certo distanciamento que possa referenciar, com justiça, todos os envolvidos, mediante as configurações sócio-histórico-culturais vigentes.(referência)

Propomos uma análise, pelo viés da Hermenêutica sócio histórica, ou seja, a interpretação a partir de nossa genealogia sócio-histórica e do nosso *locus* de enunciação (educação crítica), a fim de compreendermos quais paradigmas de um povo surgiram em contextos onde as imagens estão inseridas. Assim, ressaltamos que nosso *locus* de enunciação, ou seja, de onde nos posicionamos em relação às discussões aqui apresentadas se faz essencial: somos ambos educadores de língua adicional/ estrangeira (inglês) na cidade de São Paulo, Brasil e temos fomentado pesquisas que investigam o encontro entre educação de línguas estrangeiras e estudos imagéticos. Defendemos que muito pouco se discute sobre as questões da imagem, representação e construção de sentidos (por meio do cinema) no ensino-aprendizagem de língua inglesa.



O *locus* de enunciação pode ser compreendido como a situação de fala do enunciador. Uma vez que um enunciado não se assenta no absoluto, ele deve ser situado em relação a alguma coisa: enunciador e co-enunciador, momento e lugar da enunciação. Todo ato de enunciação é assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, sem garantias de que a sua reconstrução coincidirá com as representações do enunciador (MAINGUENEAU, 2004).

Isso posto, no processo de análise de um filme, a partir de um determinado *locus* de enunciação, afirmamos que as perspectivas coexistentes e/ou antagônicas podem ser interpretadas sob o prisma da estratificação sociocultural, na qual o espectador também se encontra, não obstante os modos de inscrição do sujeito realizador, em seus discursos que concorrem com as interpretações de outrem, inseridos em *loci* de enunciação diversos. O *locus* de enunciação nos possibilita perceber, também, que conceitos de verdade, ética e princípios são fundamentos embasados historicamente, categorias estrategicamente altercadas (ALCOFF, 2009). Acreditar em valores absolutos seria algo mítico e potencialmente violento na questão que envolve a interpretação do sujeito (ou personagem imaginária). Neste artigo, assumimos que as narrativas fílmicas cooperam para a legitimação de algumas representações identitárias sobre um Outro, geralmente na chave da estereotipia e, que para (re) construí-las, precisamos esmiuçar o lugar daquele que representa e daquele que é representado, considerando-se o contexto específico, no qual ambos se encontram. Em outras palavras, o cinema constrói representações em cima da representação que já é feita sobre o(s) Outro(s) na sociedade. Dessa forma, investigamos algumas questões referentes à imagem trazida pelo cinema, tais como a questão da representatividade e a imagem no contexto de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. Interessamos analisar a representatividade da imagem em duas vias: na primeira, o que entendemos por leitura e interpretação de imagens fílmicas (imagem e representação) e, no segundo, as implicações educacionais quando



trazemos ou discutimos tais imagens com nossos educandos (letramento visual).

A Questão da Representação

Para Santaella e Noth (1997, p.15) “o conceito de representação tem sido um conceito-chave de semiótica desde a escolástica medieval, na qual este se referia, de maneira geral, a signos, símbolos e imagens e as várias formas de substituição”. Os mesmos autores discutem a questão da representação da imagem sob diversos prismas epistemológicos. Segundo os autores, podemos problematizá-la sob o prisma das representações semióticas (a ciência da imagem), das representações cognitivas (imagens construídas mentalmente) e da representação desconstrucionista (o repensar a representação fixa das imagens) ou da perda da representação foucaultiana (as palavras e os signos, perdem a representatividade ao se perceberem em movimento constante, em contextos variados). O que nos interessa educacionalmente seria discutir se o professor, ao lidar com as imagens, irá adotar uma única posição ou mais de uma (ou todas contextualmente), pois isso influenciará na maneira como seus alunos lidarão com as imagens.

Participam deste debate Shohat e Stam (2005, p. 268) ao colocarem outra visão sobre a questão da representação. Para eles vivenciamos o fardo da representação, o qual está geralmente associado a criação e manutenção de estereótipos: “As conotações de representação são ao mesmo tempo religiosas, estéticas, políticas e semióticas”. O que todas essas esferas têm em comum, no entendimento dos autores, é “o princípio semiótico de que algo está no lugar de outra coisa, ou de alguém ou algum grupo está falando em nome de outras pessoas ou grupos” (IBID). As reverberações desse fardo podem ser muitas, pois ao considerarmos a representação como algo que “fala” por nós, de certa forma somos complacentes com essa visão (e não podemos questioná-la). Por exemplo, ao colocarmos o filme *Crash* como representante da sociedade

americana, nos distanciamos de cenas que poderiam estar relacionadas com nossa realidade brasileira, como veremos proximoamente.

Nesse sentido, alguns teóricos afirmam que o cinema não representa a realidade. A ficção, projetada, em fissuras, na tela, não daria conta da complexidade do real, pelo contrário, se oporia a ele (BAUDRILLARD, 1991). Em primeira instância, ficção e realidade seriam, portanto, conceitos diametralmente opostos. Entretanto, o que chamamos de *real* é, também, uma construção sócio histórica. Seres humanos permanecem fazendo recortes daquilo que chamam realidade. A realidade do sujeito é fragmentada, em outras palavras, ressignificada a todo instante. Logo, o real se faz muito distante de nossa apreensão. Seria o real - concebido como totalidade- uma ficção?

O fato é que real e representação da realidade (na tela) exigem do espectador (do filme ou da vida) inúmeras releituras dos fatos, dentro de uma teia de significados possíveis. Não se pode dizer que a realidade é uma só e para todos. O real físico é, sobremaneira, representação da verdade de um grupo, segundo seus valores, suas crenças, sua história. Sendo assim, a realidade é, todavia, uma representação de categorias. Guardadas as devidas proporções, o cinema é representação desta realidade-representação, em gradações que vão do documental à ficção científica.

O que parece invalidar argumentos que defendem o cinema como anunciante ou denunciante do real só intensifica a conjunção entre ambas as esferas que se inspiram mutuamente. Ambas as construções sócio históricas se assemelham e se distanciam. Lembremos que W. Adorno (2012, p. 67) discutindo o lugar e o papel da obra de arte afirma que esta não está desvinculada do social. Assim sendo, o cinema se empenha em explicitar a ideologia, em forma de tradução, daquilo que projeta como real.

Veremos que qualquer representação carrega, indubitavelmente, traços de seu contexto de produção, influenciando produtores e intérpretes na (de)composição da teia de significados, tecida no exercício de interpretação da realidade física ou de uma obra ficcional. Portanto, temos como desafio

perceber como a representação da vida se configura na sétima arte; como os diferentes sistemas de produção da imagem, do som e do texto verbal estão vinculados às estruturas técnicas e culturais particulares. A linguagem cinematográfica supõe um letramento visual que nos possibilita novas analogias cognitivas.

Repensando o conceito de imagem

Corroborando os estudos de Mizan (2004, 2011) e as diversas áreas as quais contemporaneamente estudam as imagens (estudos culturais e antropológicos, letramento visual e crítico), temos defendido (FERRAZ, 2008, 2010, 2013; COTRIM, 2010) que as imagens não somente representam a realidade, mas as constroem. Se, no passado, defendia-se a ideia de que “uma imagem falava por mil palavras”, hoje propomos que esse cliché muito utilizado pelas mídias de massa (ou por aqueles que as produzem) seja revisitado (FERRAZ, 2013). Afirmar que uma imagem representa uma única realidade significa afirmar que há uma verdade fixa e transparente, ou seja, além de não podermos questionar tal imagem (uma vez que ela representa uma verdade), também não podemos negociar possíveis e variadas interpretações com aqueles que estabeleceram a verdade (única representação possível) daquela imagem. Paradoxalmente, não podemos realizar qualquer interpretação de uma imagem, uma vez que esse processo de leitura é contingente e se dá num momento socio-histórico e num determinado contexto. A esse respeito, Joly (2002) afirma que

Assim como existem diversos tipos de imagens, existem inevitavelmente diversos tipos de interpretações. Nenhuma mensagem, seja ela qual for, se pode arrogar uma interpretação unívoca. Inversamente, ainda que cada leitor ou espectador seja único e possua sua própria grelha interpretativa, que pode ela própria variar de acordo com as circunstâncias, a interpretação de uma obra nem por isso é ilimitada, pois tem limites e regras de funcionamento (JOLY, 2002, p.12).



Portanto, essa complexidade em relação ao jogo interpretativo (nem tudo pode, mas muito pode) está relacionada ao que chamamos de interpretação, ou seja, o processo de construção de sentidos. Alegre (2004) colabora com esse estudo sobre as possibilidades interpretativas ao afirmar que a falácia da imagem se constitui no fato de:

uma mesma imagem poder levar a interpretações variadas e mesmo divergentes ou contraditórias. Muitas vezes, a imagem confunde o discurso narrativo em lugar de esclarecê-lo, criando incongruências e forjando um campo próprio de significância que permite perceber novos sentidos da comunicação pretendida (ALEGRE, 2004, p.77).

No cinema, os processos de construções de sentidos são particularmente produtivos, visto que há uma narratividade fílmica peculiar, ou seja, texto, som e imagens em movimento dão ao espectador possibilidades de vislumbrar representações/realidades de acordo com seu contexto sócio-cultural, histórico, educativo, religioso, etc. Para isso, reforçamos que precisamos lançar mão de uma análise que transite pelos terrenos da dimensão icônica em movimento ou imagem em movimento, aliada aos sons e texto verbal. A esse estudo do amálgama formado pelo imagético, sonoro e verbal, damos o nome de análise multimodal. A análise multimodal imbrica uma investigação discursiva e crítica da imagem, da sociedade, das ideologias e dos poderes. Precisamos estudar outros letramentos da contemporaneidade que exigem sistemas semióticos multimodais (KRESS, 2003). Em suma, a multimodalidade fílmica e sua análise compreendem regras próprias, em que inscrições gráficas, música e efeitos sonoros, de luz, enquadramento, angulação e montagem contribuem para a significação da obra em uma mesma plataforma- a da consistência multimodal.

A técnica da imagem e a imagem técnica

Acreditamos que o cinema, como modo de representação, carrega uma linguagem peculiar que ressignifica o mundo, no intuito de entendê-lo melhor. Escolhemos o filme *Crash*, no limite de Paul Haggis (2005) para

exemplificar o caráter violento na figuração, que se dá, em parte, pelas escolhas técnicas. Cremos que essas escolhas sejam intencionais e cooperem para a construção de sentido do filme. *Crash* se trata de uma narrativa fílmica que problematiza diversos conflitos existentes na sociedade americana pós-“September 11th”, mas que permite reapropriações em nosso contexto. Corroborando Lourenço, *Crash*:

Em vez de demonstrar o maniqueísmo característico dos discursos oficiais do governo americano, expõe uma fantástica “zona cinza” e não-linear, em que as díades Bem/Mal, Branco/Negro, Insider/Outsider e Vítima/ Algoz são desconstruídas ao longo da trama, demonstrando que pensar responsabilidades envolve uma profunda auto-reflexão do próprio civilizacional das relações sociais (LOURENÇO, 2007, p. 1).

Dessa forma, o filme, produzido no formato complexo do enredo *multiplot* de cenas fragmentadas caracteriza o cenário de agitação, confronto e dúvidas. O quebra-cabeça das cenas e a fotografia escura sugerem as multifacetadas formas com as quais o indivíduo se coloca na vida urbana, demonstrando a angústia em procurar desvendar a vida e a morte, nos desafios diários da pós-modernidade. Para que isso ganhe significado e seja interessante, é preciso que estas histórias se relacionem entre si de algum modo, isto é, que uma adicione sentido à outra.

Caberia considerar a maneira pela qual o realizador, Haggis, apodera-se dos recursos fílmicos, criando gêneros, um leque de efeitos e interações sociais. Kress (2003, p. 106) questiona: “como as imagens representam as relações sociais e as interações sociais?” (tradução nossa). Assim, a imagem na tela simula o movimento das sequências e tem de ser redimensionada por dados técnicos como a largura do suporte (tela) e as dimensões da janela da câmera. O suporte é digital e, portanto, exige uma preparação diferente para uma montagem diferente da narrativa fílmica, como afirma Meireles (2013):

No mundo digital não faz mais sentido nos referirmos as nossas tomadas como se fossem filmadas. Faremos uma nova claquete onde deve constar o tipo de câmera, o número do



cartão ao invés do rolo, o número do clipe gerado pela câmera no lugar do *take* e o número da cena como é hoje (MEIRELLES, 2013).

Supomos que as técnicas figurativas não sejam apenas meios para criar imagens; são meios de perceber e de interpretar o mundo. Sendo assim, a passagem da película para os pixels¹ da câmara digital e, ainda, para imagens em 3D, na qual o espectador quase toca os seres virtuais, muito provavelmente influi não somente na qualidade da captação da imagem, mas no momento em que é contemplada, por conseguinte, na percepção do mundo e na teia de significados que construímos ao ver um filme. *Crash*, embora não seja 3D, evidencia essa passagem para o digital, por meio das cenas fragmentadas, da montagem e edição, as quais preparam o espectador para a quebra da narratividade linear.

Na chave das cores, Flusser (2012) esclarece que somos envolvidos por cores dotadas de significado; somos programados por cores, que são um aspecto do mundo codificado em que vivemos. As cores são portadoras de mensagens. Em *Crash*, vemos que a saturação da cor funciona como uma espécie de desconforto não reconhecido; as tintas carregadas sublinham um mundo agitado, de superestimação material. Tendo isto em mente, o diretor trabalhará os planos – segmentos contínuos da imagem, cuja função está em determinar um ponto de vista em relação ao objeto filmado, designando a posição particular da câmera, a distância e o ângulo. A sintaxe fílmica compreende também os fatores psicológicos das personagens, bem como a cenografia, a combinação da trilha sonora com as mensagens das letras, da cadência do som, dos instrumentos escolhidos e do timbre melódico. Até mesmo o silêncio diz algo. Tomemos a cena em que a filha do latino Daniel leva um tiro supostamente fatal:

¹ Um pixel é a expressão visual, materializada na tela, de um cálculo efetuado pelo computador, conforme instruções de um programa. *Questões de Imagem*, ECA, USP, 2013.

Fotograma da cena do filme Crash²

O grito do pai está em som *off*, aquele cuja fonte não aparece na imagem no momento em que se dá na faixa sonora (METZ, 1972, p. 247). A dor do pai é silenciada em meio ao caos psíquico das personagens. A política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizermos algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva. Podemos deduzir que o silêncio, na cena mencionada, assinala o fracasso da tentativa de dialogar, o ruído na comunicação ou a ausência da sociabilização harmônica. Orlandi (1997) alega que “No início é o silêncio. A linguagem vem depois”. Esta noção de silêncio como significação, guiada pelo espaço pictórico, mostra-nos como a cena mobiliza uma multiplicidade de sentidos. Nesta tomada, o *close-up* no grito de Daniel nos permite uma recepção que aproxima os telespectadores da representação de sua angústia. Seu silêncio é uma estratégia de sobrevivência; sua dor não necessita de palavras ou de sons (SILVA, 2010).

Outro exemplo de uso de recursos tecnológicos é a iluminação do filme, no caso, a fotografia escura do negro discriminado em Los Angeles. Desnecessário dizer que o negro americano anseia, desde a época da escravidão, pela igualdade de direitos, refutando qualquer referência histórica que o colocara em um patamar inferior, por meio de estigmas diversos como o do transgressor, de natureza diferente, valores divergentes etc. Os afro americanos ainda enfrentam as sequelas da segregação racial, desde as leis *Jim*

² Do banco de imagens *Google imagens*, cena do filme, banco de imagens de livre acesso.



*Crow*³. Participa deste debate Giroux (2002) ao afirmar que existe nos Estados Unidos (e postulamos que também em nosso país), um pânico moral de cor branca (*white moral panic*):

Sob a crescente cultura da violência, real e simulada, repousa um racismo sedimentado que tem produzido o que chamo de o pânico moral branco. Os elementos desse pânico estão enraizados, em parte, num medo crescente da classe média branca em relação ao declínio da qualidade de vida social, política e econômica resultante de um aumento da pobreza, drogas, ódio, armas, desemprego, usurpação social e desesperança (GIROUX, 2002, p. 207).⁴

No Brasil, apesar desta *white moral panic* ser escamoteada nos meios sociais, educacionais e de massa, vemos que as discussões acerca das cotas para negros nas universidades, bem como o forte racismo policial contra negros são exemplos desse medo que a população branca geralmente sente ao encontrar um negro na rua à noite, por exemplo. Retomando *Crash*, do lado de fora das casas muradas e protegidas estão Anthony e Peter, representantes do núcleo negro e pobre do filme. Essas personagens de pele escura (assim como todas as personagens negras do filme) trazem à tona questões como a posse de arma, racismo, desigualdade social e econômica, utilização de drogas, interceptação de veículos roubados, perseguição e desconfiança.

³ Leis locais e estaduais em vigor entre 1876 e 1967 no sul dos EUA. Pregavam a segregação racial, sobretudo de negros, em todos os locais públicos (WILLIS, SUZAN, 2008, p.113).

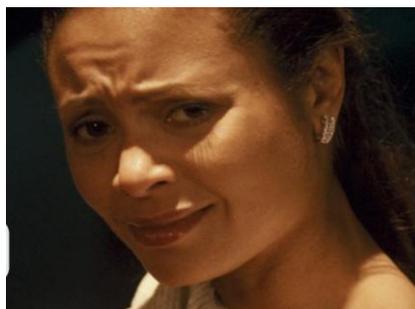
⁴ Cf. texto original: Beneath the growing culture of violence, both real and simulated, there lies a deep-seated racism that has produced what I want to call white moral panic. The elements of this panic are rooted, in part, in a growing fear among the white middle class over the declining quality of social, political and economic life that has resulted from an increase in poverty, drugs, hate, guns, unemployment, social disfranchisement, and hopelessness (GIROUX, 2002, p. 207).

Fotograma da cena do filme Crash⁵

A foto de Peter acima, bem como a cena em que ele aceita a carona do policial branco Hansen indica que o figurino do gorro circunscreve sua invisibilidade social e seu modo de ganhar voz e forma, ainda que fantasmagórica, pela transgressão, tornando-o emblema de qualquer negro que se vê encurralado e forçado a sobreviver desta maneira. Os elementos mencionados acima compõem parte da estrutura de um filme, cujo conteúdo, inevitavelmente, expressará representações sobre um Outro.

Uma outra cena perturbadora mostra como o “Outro negro” é representado de forma estereotipada. A cena em que a personagem Christine é abusada sexualmente pelo policial branco Ryan, aponta, além da violência duplamente imposta à Christine, devido ao fato de ser mulher e mulher negra, em particular, para a impotência de seu marido que, inerte diante do que vê, esboça a dominação do branco e da polícia a quem se submete.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=UX5g3cyI6D0>. Cena do filme, imagem de livre acesso.



Fotograma da cena do filme Crash⁶

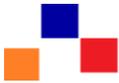
Giroux (2002) mostra, ainda, como na vida real essa cena se repete nas inúmeras manchetes e reportagens dos jornais impressos e televisivos. Segundo o autor,

O que é repreensível sobre a repetição infundável dessas imagens é o fato delas não apenas reproduzirem estereótipos sobre negros (retratando-os como criminosos e trapaceiros), mas também pelo fato de removerem os brancos de qualquer responsabilidade ou cumplicidade pela violência e pobreza, as quais têm se tornado tão endêmicas na vida norte-americana. Representações racistas alimentam e valorizam a assunção de que o desemprego, a pobreza a usurpação e a violência são um problema negro⁷ (GIROUX, 2002, p. 207, tradução nossa).

Uma das discussões que realizamos ao desenhar este artigo foi a percepção de nosso *locus* de enunciação em relação ao racismo, às cotas e ao *white moral panic*, ou seja, como nos posicionamos em relação a esses temas em nossas aulas e em nossas vidas diárias. Estamos apenas reforçando (em tom panfletário) o que já se sabe sobre o racismo em nosso país ou utilizamos nossas construções de sentidos para gerar discussões e transformações em nossas aulas de inglês?

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=rwxry0zmXeg>, cena do filme, imagem de livre acesso.

⁷ Cf. texto original: What is reprehensible about the endless repetition of these images is that they not only reproduce stereotypes about blacks by portraying them as criminals and welfare cheats, but they remove whites for any responsibility or complicity for the violence and poverty that has become so endemic to American life. Racist representations feed and valorize the assumption that unemployment, poverty, disfranchisement, and violence are a black problem (GIROUX, 2002, p. 207).



Da representação do Outro

O Outro surge quando se cria um ideal hegemônico. A política de inscrição da diferença construiu as identidades de alguns homens com um sinal negativo, produzindo medo, opressão, preconceito e violência – sintomas já conhecidos, porém redimensionados no alvorecer deste milênio. Neste cenário, os vínculos humanos transfiguram-se em territórios onde é preciso travar conflitos de reconhecimento. Quando o reconhecimento faz com que o “eu” se distancie, sobremaneira, de um “Outro”, surge o preconceito, o qual toma o aspecto amorfo, não-linear, de diferentes instâncias e contingências, predominantemente, vicioso de um ciclo que desencadeia violência de muitas naturezas, motivada pelo sentimento de medo fantasmagórico e da negação do outro, isto é, da aversão pela *alteridade*.

Entenda-se por alteridade a construção de significado que distingue o “eu” idealizado em contraposição ao cidadão de origens outras. Sendo assim, as construções discursivas evidenciam o diferente, o Outro, por categorias pouco expressivas como forma de falar e características étnicas (cor da pele, textura do cabelo, características físicas) e sociais, como marcas simbólicas de distinção de grupos. O Outro expurga sua condição distinta e torna-se objeto de temor, evidenciando o quão violenta pode ser a representação que dele se faz.

Ao falarmos de representação violenta no cinema, pensamos na violência plástica, simbólica ou verbal. Žižek (2003) explica as coordenadas dessa *nova ordem do Real* em sua violência extrema como o preço a ser pago pelas camadas enganadoras da realidade. Somente o presente importa – a luta diária pela sobrevivência, a fuga no sexo bruto e promíscuo, agarrando cada dia sem projetos para o futuro.

Mas a violência também está no modo pelo qual representamos aqueles que, supostamente, não se encaixam na categoria WASP (*White, Anglo-saxon and Protestant*) (ALCOFF, 2009). Além disso, a questão da alteridade fica evidente no cenário estadunidense, pós 11 de setembro, quando há violência



explícita na representação do racismo, do sexismo, nas desigualdades de gênero e sociais. O árabe, o negro, o latino imigrante, o asiático, a elite branca americana, seja na figura do promotor ou da dona-de-casa produzem algumas das narrativas discriminatórias e predominantes nos EUA ainda hoje. O evento de 11 de setembro passa a ter uma inserção histórica, pois, serviu de precedente para transformar quase todo incidente em um ato terrorista. Retoma-se a narrativa do perigo, desde *Pearl Harbor*⁸, quando o discurso político encontrou sua vereda manipulativa. Obviamente, o aparato tecnológico exerceu grande impacto na construção e reconstrução de significados desse episódio traumático, apropriando-se de várias mídias que convergiram para a narrativa audiovisual como forma de expressão e até mesmo de veiculação. A mídia não só difundiu a ansiedade; ela funcionou como um meio para intensificar o trauma imediato em vários espaços geográficos e populacionais. No cinema, não foi diferente.

A retórica do governo Bush assume seu lugar dentro desta cadeia midiática com uma narrativa mais ampla, cuja estrutura resvala a realidade psíquica. A história dominante reafirma a primazia dos indivíduos estadunidenses como vítimas, sobreviventes incitados a erradicar o mal, intensificar a segurança da pátria - combinação de inocência e honradez que caracteriza o *ethos* norte-americano, a partir de então e a necessidade de retaliação contra um inimigo antiamericano, antidemocrático. O presidente fortalece o sujeito americano como o portador de qualidades louváveis, em contraposição ao “Outro” que o vitimou; ele recorre a vários binômios que imprimem significações já pressupostas: “evil” x “god”; “heroes” x “fanatics” etc. Embora a linguagem, segundo Pêcheux (1988), presuma outras margens para a interpretação dos enunciados, os efeitos de sentidos gerados na construção da representação americana elencaram inevitavelmente um oponente em comum - o suposto terrorista, o oriental, pois os discursos,

⁸ A esse respeito, ver os documentários *The Fog of War: Eleven Lessons of Robert S. McNamara* (2003) USA – Direção: Errol Morris e *Why we fight* (2005). Inglaterra/ Canadá – Direção: Charlotte Street.

sobremaneira os de ordem política, trouxeram uma “aparente” homogeneidade, uma ilusão de transparência que procurou eliminar, o quanto possível, a possibilidade de equívocos e contradições. A ideologia se faz nas práticas sociais, inscritas na história, ou seja, em diferentes acontecimentos e no nível do inconsciente do sujeito. Para Pêcheux (1988), o discurso é o ponto onde se dá a articulação entre fenômenos linguísticos e processos ideológicos, entre língua e história, uma vez que é na materialidade linguística que esses processos ideológicos se manifestam e são observados.

Bush desmoraliza o governo do Oriente Médio, intitulando-o de “*evil*”, bárbaro, inclusive em pronunciamentos de conotação religiosa, clamando pelo respeito dos americanos diante da tragédia que o mundo inteiro presenciou; começava ali o que alicerçaria posteriormente suas medidas governamentais de ataque ao Afeganistão de Bin Laden e ao Iraque, do então ditador Saddam Hussein, outro símbolo do mal, pronto a perpetrar novos ataques terroristas, caso não fosse destruído pelo exército dos Estados Unidos.

Enquanto a América se torna, em tese, a expressão do multiculturalismo, o “Outro” que se teme no filme, o “outro” que ameaça a supremacia, o “Outro” que incomoda sexualmente é figurado pelo muçulmano, bem como pelo asiático, pelo latino e, sobremaneira, pelo negro. A imagem atribuída à etnia afrodescendente é extremamente negativa. As mulheres negras, por exemplo, apresentam-se frágeis e submissas à vontade dos homens. Em *Crash*, tanto a mãe drogada do policial (Detective Graham Waters), como a mulher do diretor de televisão (Cameron Tayer), expressam tal apagamento social. Se no passado, a mulher negra era a ama de leite ou serva sexual de seu senhor, hoje, temos o exemplo já mencionado de Christine, mulher do diretor que é molestada por um policial branco.

A representação da violência em *Crash* exhibe agressões verbais e plásticas, mas, sobretudo, simbólicas em menção a um Outro transgressor e diferente de (nós)⁹, o qual deve ser punido/banido, de alguma forma, do convívio social. Para Vattimo (2011) a representação do Outro, por si só,

9 Nós, aqui, significando o grupo.



prescinde dos insultos verbais e do sangue jorrado. Há violência implícita em qualquer tentativa de entendimento deste outro, uma vez que só entendo algo ou alguém, por meio dos valores que o intérprete traz, de seu conhecimento de mundo e sua história.

Vimos que as narrativas fílmicas espelham crenças compartilhadas pelos membros de uma comunidade, em busca do sentimento de unidade e da (re)afirmação de identidade individual e coletiva. O cinema tornou-se o espaço para que o homem pudesse habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, o real e o imaginário.

Letramento Visual: implicações educacionais

Kress e Van Leeuwen (2006) atentam para algo curioso e lamentável em relação à educação das crianças: nós, educadores, praticamente deseducamos nossos jovens em relação à produção de imagens, num processo que se inicia com incentivo à criatividade e termina com a extinção total do uso das imagens. Curioso devido ao fato de a sociedade contemporânea estar sobremaneira influenciada pelas imagens e lamentável, pois numa sociedade cada vez mais influenciada (controlada?) por mídias de massa que veiculam imagens incessantemente, poderíamos entender melhor como interpretamos ou somos levados a interpretar esse universo de imagens. Segundo Kress e Van Leeuwen (ibid):

Nos anos recentes da escolarização, as crianças são constantemente encorajadas a produzir imagens e a ilustrar seus trabalhos escritos. Os professores comentam tais ilustrações da mesma forma que fazem com as partes escritas do texto, embora talvez não do mesmo modo: ao contrário da escrita, as ilustrações não são 'corrigidas' nem criticadas (...) na época em que as crianças atingem dois anos de escolarização, as ilustrações terão mormente desaparecido de

seus trabalhos¹⁰ (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 16, tradução nossa).

Os autores seguem argumentando que os anos seguintes fazem com que o trabalho pedagógico com as imagens focalize as produções especializadas e técnicas, ou seja, mapas, diagramas e tabelas. A criatividade e a produção livre de imagens são reservadas àqueles que escolheram as carreiras artísticas. Guardadas as generalizações, parece-nos que a realidade inglesa retratada pelos autores deve fazer parte da realidade escolar brasileira. Embora muito se fala sobre o “uso” pedagógico das imagens hoje em dia, veremos que, quando utilizadas na produção de cartazes, propagandas ou vídeos, a capacidade de produção criativa e livre é praticamente eliminada. Cabe aos alunos, como vemos defendendo em Ferraz (2006, 2008, 2010) realizar a leitura autorizada e validada pelo professor. Essa nova habilidade de ser um *multi-tasker*, embora essencial na sociedade contemporânea não vem sendo, ainda segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 17, tradução nossa), incentivada nas escolas: “no que se refere a essa essencial habilidade comunicacional, ou seja, esse novo letramento visual, a educação, sob pressão das demandas políticas reacionárias, produz analfabetos”. O letramento visual (ou que os referidos autores cunharam como *The grammar of visual design*) problematiza essas questões ao sugerir que as imagens sejam inseridas, discutidas e estudadas filosoficamente em todos os níveis educacionais. Em Ferraz (2013), defendemos que:

O letramento visual (*visual literacy*) é uma das áreas que propõem uma educação crítica por meio das imagens. Muitos teóricos, tais como Mirzoeff (2002), Mizan (2004, 2011), Manovich (2001), Morin (2005), Gaskell (1992) e Joly (2002), entre outros, afirmam que a importância dos estudos visuais está no fato de que as imagens são não meras representações da realidade social (visão linear onde a imagem x significa y),

¹⁰ In early years of schooling, children are constantly encouraged to produce images, and to illustrate their written work. Teachers comment on these illustrations as much as they do on the written part of the text, though perhaps not quite in the same vein: unlike writing, illustrations are not ‘corrected’ nor subjected to detailed criticism (...) By the time children are beyond two years of secondary schooling illustrations have largely disappeared from their own work (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 16).



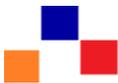
mas sim que eles constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo os contextos educativos (FERRAZ, 2013, p. 9).

Voltando às interpretações do filme *Crash*, podemos indagar: quais as possíveis implicações de um trabalho de letramento visual nas aulas de inglês? E quando esse trabalho não é realizado? Como educar por meio das imagens e ao mesmo tempo, ensinar e desenvolver as habilidades linguísticas? Cremos que o grande desafio do letramento visual (e não somente), quando trazido para a área de educação de línguas adicionais/estrangeiras é o de justamente pensar num trabalho linguístico-educacional-crítico-formador ao utilizar os recursos das imagens. Monte Mór (2006, 2007) tem defendido que essa prática pedagógica preocupada com a tríade linguístico-filosófico-educacional pode e deve estar presente na educação de línguas estrangeiras (na formação dos educandos e dos professores). Numa pesquisa sobre linguagem digital e interpretação, a autora critica o fato de o trabalho de interpretação de imagens ser ainda realizado, em muitos contextos, de maneira convencional:

Na interpretação de imagens predomina o processo interpretativo convencional, definido por Ricoeur (1987) como uma linha hermenêutica tradicional, considerando-se que esta fortalece a apreensão do sentido dado, e não promove a construção de sentidos pelo interlocutor (MONTE MÓR, 2007, p. 43).

A autora chama a atenção para o fato de a construção de sentidos não ser incentivada. Em direção contrária, relendo Giroux (2002, p. 226), podemos afirmar que o cinema funciona como uma prática pedagógica que inclui histórias, memórias, modos de vida, identidades e valores que sempre pressupõe noções de diferença e de comunidade. Assim, uma prática pedagógica de letramento visual com o filme *Crash* em nosso contexto nos apresentaria alguns desafios:

1. Transposição/ reapropriação: ao transpor o filme para a realidade local (brasileira, paulista, etc), poderíamos levantar algumas questões: como seria



produzir um “*Crash-Brasil*”? Em quais aspectos as versões seriam parecidas ou divergentes?

2. Temas como imigração: na cena anteriormente mencionada do grito silencioso do pai latino Daniel, poderíamos discutir as questões imigratórias nacionais; quais são, como são aplicadas aos diversos imigrantes que vêm morar no país. Damos tratamentos diferentes a um australiano e a um colombiano? No filme, a filha de Daniel leva um tiro. Em nosso contexto, nossas crianças sofrem algum tipo de violência? Podemos fazer algo em relação a isso como educadores?

3. Sobre o racismo: temos? Perpetuamos? Não percebemos? Reforçamos? Admitimos? Praticamos? Refletimos? Essas poderiam ser algumas questões problematizadoras.

4. Espaço para o incerto: cremos que nessa prática pedagógica, devemos deixar espaço para o incerto, para as incertezas, para o que ainda não temos respostas prontas, mas que enriquecerão as discussões e que provavelmente nos transformarão.

Considerações Finais

Acreditamos que o cinema nos serve como instrumento de modalidades múltiplas, no tocante às construções imagéticas, sonoras, discursivas e gestuais sobre etnias, classes sociais, questões de gênero, sexualidade, status social e esferas de poder. Além disso, o cinema nos oferece a possibilidade de nos distanciarmos para enxergarmos o Outro, conhecê-lo e respeitar sua visão de mundo.

Vimos também que, por meio do estudo do *locus* de enunciação, podemos (des)fazer o mecanismo de representação violenta da diferença, substituindo-o pelo exercício de nos colocarmos no lugar das vozes



silenciadas. Tal mecanismo se desarticula quando ressignificamos verdades dadas e adotamos o que Vattimo (1983) chama de *weak truth*, ou seja, a desconstrução do conceito de universalidade, da fixação de significados, da coerência do sujeito e de valores etnocêntricos.

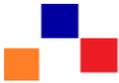
No trabalho com o texto fílmico, abordamos o sujeito que só pode ser entendido em sua complexidade quando analisamos os *loci* de enunciação e os pontos de vista do enunciador/ receptor: diretor, roteirista, equipe, espectadores diversos etc. Sendo assim, a análise crítica deve pontuar os vários interlocutores engendrados na trama fílmica, na composição dela e de sua interpretação pelo leitor/telespectador. Entendemos que o cinema precisa ser analisado em sua forma e conteúdo. Sob esse prisma, o cinema não é uma reflexão sucinta da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Afinal, todas as formas de conhecimento são vistas como resultado de discursos, práticas, paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais.

O letramento visual atenta para essas questões imagéticas de representação, da iconicidade e da interpretação conectando-os com as questões educacionais. Nesse caminho percorrido, estamos sugerindo que o letramento visual fomente discussões, problematizações e práticas pedagógicas também na área de educação e línguas estrangeiras (no ensino e aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente).

Em conclusão, em um de nossos cursos de formação de professores de inglês, obtivemos algumas monografias que resultam deste trabalho pedagógico por meio das imagens. Cremos que devemos incentivar nossos educandos a construir seus próprios sentidos, algo especialmente possível e interessante de ser realizado quando o cinema é inserido nas aulas.

Referências

ALCOFF, Linda-Martín. **Reclaiming Truth**, 2010. Disponível em www.alcoff.com . Acesso em 13 de setembro de 2010.



ALEGRE, M.S.P. Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. **Desafios da Imagem**. Feldman-Bianco; Leite (org.). Campinas: Papirus, 2004.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**, Papirus, Editora, Campinas, 1993.

BAUDRILLARD, Jean."A Precessão dos Simulacros", "Hipermercado e hipermercadoria", "Simulação e ficção científica". **Simulacros e Simulação**, Relógio D'Água, Lisboa (1 ed. Francesa de 1981), pg. 7-57, 97-101, 151-158, 1991.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Org. André Parente. Rio de Janeiro, Editora 34, p. 37-48, 1993. Disponível em: http://www.eesc.usp.br/nomads/textos/arq_textos/couchot.htm] Acesso em 13 de setembro de 2010.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o Conceito de Imagem. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v.18, n. 35, 1998.

FERRAZ, Daniel M. Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08082007-140125/> Acesso em 13 de setembro de 2012.

_____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. **Crop** (FFLCH/USP), v. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>. Acesso em 13 de setembro de 2012.

_____. Digital Epistemologies in Brazilian contexts: the challenges of meeting theory and practice. **IOLC**, 2010. Disponível em www.iolc2010.ioksp.com. Acesso em 13 de setembro de 2012.

_____. Visual Literacy: the interpretation of images in English Classes Anais UFMT, 2013. Disponível em <http://www.apliemt.blogspot.com.br/2014/03/anais-do-xvi-epi.html> Acesso em 10 de setembro de 2013.

GIROUX, H. **Breaking in into the Movies: Film and the Culture of Politics**. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado. Por uma filosofia do design e da comunicação**. Cosac-Naif, São Paulo, 2012.



HAMBURGER, Esther. Políticas da Representação: Ficção e Documentário em *Ônibus 174* in MOURÃO, Maria Dora & LABAKI, Amir (orgs). **O Cinema do Real**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design** (2. Ed). Routledge: New York, 2006.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London. Routledge, 2003.

LOURENÇO, J. C. O Crash no capitalismo: racismo e vulnerabilidade social no capitalismo. **Revista Urutágua**, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13lourengo.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2010.

MACHADO, Arlindo. Formas expressivas da contemporaneidade, in *Pré-cinemas & Pós-cinemas*, Papirus Editora, SP, pg236-261. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**, 1997, Papirus, São Paulo, p. 36-57.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo, Cortez, 2004.

MEIRELLES, Fernando. “O método”. Disponível em: <http://videogeek.com.br/2013/08/15/fernando-meirelles-sugere-o-metodo-para-sets-digitais/>, acesso em Agosto, 2013.

METZ, Christian. **A Significação do Cinema** – tradução de Jean-Claude Bernadet. São Paulo, Perspectiva, 1972.

MIZAN, S. CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation. Dissertação de Mestrado. Não publicada. São Paulo: USP, 2004.

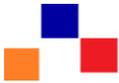
_____. National Geographic: Visual and Verbal Representations of Subaltern Cultures Revisited. Tese de Doutorado. Não publicada. USP, 2011.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A Imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**, São Paulo, Perspectiva, 1976.

PECORARO, Rossano. **Nilismo e (Pós) Modernidade: Introdução ao “pensamento fraco” de Gianni Vattimo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: São Paulo: Loyola, 2005.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo, Iluminuras, 1997.



SANTAELLA, Lúcia. **A assinatura das coisas**. Rio de Janeiro, Imago, 1992.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

SILVA, *Andréa*. CRASH: Identidades em Colisão. O Percurso do Olhar na Esfera do Medo, do Preconceito e da Violência. Tese de mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, 2010.

SHOHAT, E; STAM, R. Teoria do Cinema e Espectarorialidade na era do “pós”. **Teoria Contemporânea do Cinema: Pós –estruturalismo e filosofia analítica**. RAMOS (org.). São Paulo: Editora Senac, 2005.

VATTIMO, Gianni, and P.A. Rovatti. **Il pensiero debole**. Milan: Feltrinelli, 1983.

VATTIMO, G.; ZABALA, S. **Hermeneutic Communism- From Heidegger to Marx**. Columbia University Press, New York, 2011.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte. Formas de Conhecimento: Arte e Ciência. Uma Visão a Partir da Complexidade**. São Paulo: Ed. NESC PUC/SP, 2006.

WILLIS, Susan. **Evidências do Real: os Estados Unidos pós-11 de setembro**. Tradução de Marcos Fabris, Marcos Soares - São Paulo: Boitempo, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real**. São Paulo, Boitempo, 2003.

Webgrafia

<https://sites.google.com/site/criticalliteracyedu/c5765/what-does-critical-literacy-look-like-in-the-classroom>

Filmografia

<http://p3.publico.pt/actualidade/sociedade/7836/violencia-infantil-so-criancas-conseguem-ver-esta-campanha>

Recebido em 15 de dezembro de 2013.

Aprovado em 20 de janeiro de 2014

Andréa Antonieta Cotrim Silva



Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela FFLCH-USP. Seus temas de interesses de pesquisa são cinema, literatura, educação e letramento crítico. Atualmente é professora no curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP) onde ministra disciplinas de Culturas e Literaturas de Língua Inglesa em cursos presenciais e no ensino a distância. Também é professora de inglês no Colégio Nossa Senhora Aparecida.
E-mail: cotrim.andrea@gmail.com

Daniel Ferraz

Professor de inglês na Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nas áreas de formação de professores de línguas estrangeiras, tecnologias e educação. crítica. Atualmente, realiza pós-doutoramento na Universidade de São Paulo nas áreas de formação de professores, estudos de gênero, sexualidade e educação de línguas estrangeiras.
E-mail: danielferrazufes@gmail.com