

VER FILMES, DIZER EDUCAÇÃO, OLHAR CULTURA

Carlos Eduardo Albuquerque MIRANDA*

Como entendemos as imagens em movimento, a linguagem das imagens e sons? Quais são nossas escolhas estéticas e políticas? A que temos acesso, e o que podemos selecionar para o trabalho educacional? Por que? Quais são as nossas necessidades em relação a estes produtos da cultura?

Imagens e sons tornaram-se recursos didáticos e políticas oficiais para melhoria do ensino. Pretendemos refletir sobre o que estamos assistindo, para entender a imagem na educação e, também, a política de formação continuada do atual governo federal.

Nosso enfoque é a produção de imagens para a educação. Trata-se da construção de um olhar que tenta compreender a linguagem das imagens e sons, sem uma preocupação imediata com o uso desta linguagem no trabalho educacional. Isto é, não pretendemos dizer como o professor deve fazer uso destes produtos culturais, mas sim, propor uma forma de olhar estes produtos.

Pensar a presença da linguagem das imagens e sons na educação, pensar a prática de ler/olhar imagens e sons e, analisar um produto "vídeo" destinado à educação, estes são os objetivos deste texto. Nossa análise é sobre o primeiro vídeo "Raízes e Asas"¹, produzido pelo CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura -, que é direcionado à formação continuada de profissionais da educação.

Pensar Educação, olhar a cultura

A linguagem das imagens e sons - cinema, vídeo, TV, cd-rom, etc. - tornou-se uma preocupação para os profissionais da educação. Associada à idéia de novas tecnologias, esta linguagem é considerada hoje, no Brasil, um desafio para a educação escolar. Alguns "teóricos", mais apressados, já inventaram o termo "Pedagogia da Imagem". Tentam criar uma área de conhecimento e pesquisa específica sobre o uso da imagem na educação. O atual governo federal estrutura um dos pilares de sua política educacional sobre a imagem - a educação à distância. "Pedagogia da Imagem" parece ser uma rubrica oportuna para financiamentos de pesquisa na área educacional.

No entanto, o computador pessoal e o vídeo doméstico estão longe de serem novas tecnologias; são apenas suportes materiais, cada vez mais acessíveis aos educadores e à educação, por causa da sua possibilidade mercadológica. Mais do que acompanhar o desenvolvimento tecnológico, a educação brasileira começa a participar da criação de uma fatia do mercado audiovisual - o de material didático/pedagógico. Evidentemente, a aquisição do vídeo e do computador pessoal possibilita às escolas acesso a outras produções visuais, vinculadas à cultura. Porém, não parece ser este o objetivo principal do governo federal.

¹ Professor colaborador da Faculdade de Educação da Unicamp e Doutorando.

² O vídeo "Raízes e Asas" é parte de um projeto, com o mesmo nome, do CENPEC, órgão não-governamental, mas que conta com o apoio do MEC - Ministério da Educação e Desporto, da UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância e do Banco Itaú S.A.

“Modernização” do ensino significa, apenas, inserir a educação numa fatia do mercado. Por isso, ironicamente, os estudos sobre a imagem na educação se preocupam menos com a imagem e mais com o uso do seu suporte material - vídeo, TV, satélite, computador, etc. Alimentam e ampliam a produção do mercado audiovisual. Dizem o que o professor deve fazer como o filme, com o vídeo, com o programa de televisão, etc. Dizem como pode ser usado um vídeo, uma parabólica, um cd-rom. Porém, avançam pouco na compreensão da linguagem das imagens e sons e do que ela significa ou pode significar para a cultura e, para a educação.

Para lidar de forma crítica com este mercado (audiovisual) precisamos fazer alguns desvios em nossas reflexões. Um deles é compreender o que é e o que significa esta linguagem.

O estudo da imagem problematiza o olhar; nos instiga a pensar sobre o movimento interno do ser em busca de informações e significações² que expliquem ele mesmo, sua vida, sua história.

O estudo das imagens nos leva a pensar a articulação de saberes, conhecimentos, percepções, emoções e memória que a “psique” (alma) humana movimenta quando olha para elas. Em vista disso, a aprendizagem, enquanto tema educacional, torna-se mais complexa - histórica e cognoscível. Esta experiência permite a emersão de dimensões humanas geralmente esquecidas pelas teorias da aprendizagem: o inconsciente, a imaginação, os mitos, os arquétipos, os deuses, o sagrado.

As imagens, enquanto produções da cultura, submetem-se, “na era da reprodutividade técnica”³, às condições de produção e contingências do mercado. Este fato não desqualifica o uso da imagem na educação, apenas indica que estamos lidando com produtos da cultura urbano/industrial/capitalista. Isso nos faz lem-

brar que, exceto as produções destinadas à educação escolar (geralmente as mais pobres), as imagens, enquanto produções culturais, não obedecem a objetivos pedagógicos, didáticos e a seriações artificiais. Não foram construídas para tornar as pessoas mais críticas. Porém, nos perguntamos: seriam as produções da cultura - do cinema, do vídeo e da TV - impróprias para a escola? “Raízes e Asas” é mais educativo do que Pasolini, Kurosawa, Coppola, etc.? Quais são as nossas necessidades em relação ao uso vídeo na escola?

A relação entre imagem e educação problematiza a própria educação, pois o estudo da imagem, enquanto produtos da cultura, como dissemos, problematiza o olhar, nosso movimento interno em busca de significações. Portanto, problematiza o conhecimento e o trabalho escolar. Vincular a imagem à educação é vincular a educação à cultura. Concordamos com Almeida (1994) que a utilização das imagens na educação é importante:

“porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna” (Almeida, 1994, p.49-50).

Ver filmes - compreender uma experiência histórica

Assistir filmes, televisão, vídeos; ver imagens e sons, tornou-se prática comum a todos nós. Compreender essa prática é compreender parte da nossa experiência histórica. Concordamos com Almeida (1994) quando afirma:

⁽²⁾ Cf. Bosi *in* Fenomenologia do Olhar, 1988.

⁽³⁾ Termo cunhado por Benjamin (1935/36) para designar um momento histórico em que o processo de reprodução da imagem se torna mecânico (industrial), ampliando e possibilitando o uso e o acesso à imagem.

“ver filmes é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita (...) também a vontade de entender o mundo pela produção artística do cinema” (Almeida, 1944, p.12).

Benjamin, em 1935⁴, afirma que com o advento da fotografia, o processo de reprodução da imagem foi liberado as mãos das responsabilidades artísticas em favor do olho. Com isso:

“Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral” (Benjamin, 1935, p.167).

A industrialização da produção e reprodução de imagens em movimento e a transmissão eletrônica de informações em imagem - som, segundo Almeida (1994), propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento: *“...como se devêssemos acordar para algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonética-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também” (p.16).*

Não podemos, simplesmente, de forma mecânica utilizar os mesmos paradigmas da linguagem escrita, da inteligibilidade performada pela escrita, para compreender os filmes e vídeos. A escola se escora na racionalidade clássica, fragmentada em séries e em especialistas de conteúdo, com isso, ela tenta analisar, compreender e explicar os filmes e vídeos como faz com os textos: fidelidade às fontes e aos fatos, busca de leis gerais e universais, unicidade ideológica, encará-lo como um documento inequívoco ou representação de uma visão de mundo homogênea. A inteligibilidade do cinema e dos vídeos (TV) se contrapõe a estes paradigmas e está performando a inteligibilidade do mundo atual, daí a importância do uso da imagem na educação.

Ao vermos o cinema, não como recurso didático ou ilustrativo, mas como objeto cultural, o consideramos como uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma linguagem verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal. A aceleração da reprodução das imagens começa a situar-se no mesmo nível da palavra oral, cf. Benjamin, porque:

“A oralidade liga-se às produções em imagens e sons por muitos fios, mas principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo: cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, compondo um processo metonímico de significação. Por acumulação, e não por somatória de significados que vão se formando uns nos outros, sem uma ordem, apesar de a voz, obrigatoriamente, ter de ser emitida linearmente. (...) A situação da oralidade não volta. Pode-se falar de novo, continuar falando, retomar, relembrar e sempre tem-se a possibilidade de se dizer 'não foi isso que eu disse'. Não há retorno no tempo da oralidade. O mesmo acontece ao assistirmos um filme. O espectador, em presença do filme, está numa situação muito próxima da oralidade: a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo... É claro que no filme os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que se sucedem. O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele” (Almeida, 1994, p.9-11).

Ao vermos um filme, ele nos aparece como um texto, não como escrita, mas sim como fala. Neste momento:

⁴ BENJAMIN, W. (1935) “A obra de arte na era da reprodutividade técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, vol. I).

“...o objeto artística e tecnicamente produzido (o filme) vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com os seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção” (Almeida, 1994, p.41).

No momento da fala, tal como no momento do espectador, as palavras tem o peso da verdade da situação. A verdade do discurso vai se fazendo de afirmações e negações, numa continuidade temporal sem retorno. Tratam-se de verdade passageiras construídas e destruídas entre os sons e imagens daquele momento.

No entanto, os espectadores, diferente da oralidade da fala, não estabelecem nenhum diálogo com o filme, não há possibilidade de divergência nem de intervenção no discurso do outro, só de auto-reflexão, de discussão após a sua exibição. Como as imagens e sons são representações reais do real, na sociedade de massa, a inteligibilidade é preformada por essa visibilidade - cinema TV, vídeo - o que é visto adquirir o caráter de verdade⁵.

Para as pessoas que se educam pelos meios de comunicação de imagens e sons, o pensar não é um exercício mental de contradição, pluralidade casual, busca de informações diversificadas, dúvidas e poucas certezas, aprofundamento cultural e refinamento estético, não há uma visão da realidade como prática e enigma. Para estas pessoas, o pensar é algo elementar, superficial, relações simples de causa/efeito, moralismo rígido, informações aceitas sem dúvidas, articulações aforísticas e proverbiais, inércia e leviandade psicológicas, e a visão da realidade é sempre prática (Almeida, 1994, p.46).

Como abordar a experiência de ver imagens, esta prática comum, diante do fato de que estamos lidando como uma linguagem diferente, porém próxima da oralidade?

⁽⁵⁾ Mesmo que passageira.

Sabemos que os filmes e vídeos aparecem, para nós, como uma sucessão sintática. O filme circunscreve um espaço de tempo e ilusão que as categorias mentais que utilizamos em nossa relação com a realidade ficam confinadas e transformadas pelo código de realidade cinematográfica. Neste confinamento se estabelece uma co-fusão, que dá origem a uma sensação de verossimilhança e a conseqüente absorção do que se está vendo/ouvindo como realidade, verdade.

O discurso das imagens e sons, construído na montagem e edição, produzem uma **verdade fílmica** muito distante da verdade dos fatos e, ao mesmo tempo, uma cultura oral caracterizada pela dispersão de significados:

“... focos que se distanciam e se aproximam constantemente, quebram a coesão simbólica entre as palavras e referentes históricos estabelecidos e universais e estabelecem um processo de alegórico de conhecimento e ação no mundo” (Almeida, 1996, p.5-6).

A verdade fílmica dos filmes (vídeos) é alegórica, por isso é tanto política quanto estética. A respeito da definição de alegoria, veja-mos este trecho de Gagnebin:

“Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do abismo entre expressão e significação. Ela não tenta desfazer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar esta falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. A alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade na historicidade para construir significações transitórias. Enquanto o símbolo, como seu nome indica, tende a unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa (allo-agorein) que

aquilo que visava, nasce e renasce dessa fuga perpétua de um sentido único. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros” (Gagnebin, 1994, p.45).

Para Benjamin (1993) a noção de alegoria é importante no entendimento da imagem e da obra de arte na “era da reprodutividade técnica”. A força da interpretação alegórica reside justamente na sua historicidade e na sua arbitrariedade. Como a alegoria insiste na não-identidade entre o ser e a palavra, porque, como vimos acima, a linguagem sempre diz outra coisa que aquilo que visava, ela consiste num movimento de fragmentação e de desestruturação da enganosa totalidade histórica que a verdade fílmica tende a construir. A alegoria expõe a luz do dia a ligação entre significação e historicidade. Neste movimento, o pensador alegórico, o crítico alegórico, busca no objeto de seu estudo, a historicidade do significado deste e a gama de possibilidades de sua história.

Quanto o movimento do pensamento alegórico, Benjamin alerta que a tradição cultural possui armadilhas perigosas, pois nela está inscrita a “história” dos vencedores de hoje, a burguesia, que procura dar à história uma imagem de caminho ascendente em direção ao coroamento dela mesma. Por isso, Benjamin defende um desvio crítico do intérprete para alcançar a “verdade” do objeto: desvio pelas camadas de sentido com que a tradição o envolveu, desvio pelas arestas constitutivas do próprio objeto e desvio auto-reflexivo pelos próprios pressupostos metodológicos do crítico.

Filmes/vídeos, produções de imagens e sons próprias da sociedade burguesa, engendram em si a própria possibilidade de revelação das armadilhas perigosas da tradição cultural. O pensamento alegórico como possibilidade de

análise para compreensão dos filmes, possível pela própria especificidade da produção e reprodução de imagens e sons em movimento, nos auxilia na construção de um olhar. Por isso que ver filmes é um desejo de conhecer uma sociedade massificada - a sociedade urbano/industrial capitalista, ou sociedade burguesa.

Uma alegoria da escola

O “Projeto Raízes e Asas” do CENPEC, em 1995, além do vídeo, com três programas, apresenta um “Kit” de 8 fascículos, cartazes e um livro de relatos de experiências. O material aborda temas educacionais e pedagógicos, tais como: gestão escolar, avaliação, relação ensino-aprendizagem, etc.

O projeto, segundo seu próprio material de apresentação, visa “participar da reconstrução da escola pública brasileira”, “partilhando reflexões”, “estimulando e dando apoio a este processo de transformação”. Apregoa uma valorização da história e da experiência de cada escola e, considera a escola como um lugar que possibilita às crianças e aos jovens compreender a realidade, para situar-se nela com autonomia e participação social.

Quanto ao vídeo do projeto, nosso objeto de estudo, seus elementos básicos são simples: conceitos e idéias sobre a escola e sobre a educação são apresentados em locução em off ou por imagens/pessoas acadêmicas, ou por imagens/profissionais da escola ou por imagens/pais de alunos. Vemos cenas de ambientes escolares: salas de aula, reuniões, pátio da escola e; cenas de ambientação: casas, praças, ruas, transeuntes, etc. Em sua composição, quem comanda a montagem das imagens são os conceitos e idéias sobre a escola. As imagens ilustram, confirmam, simbolizam o que está sendo dito.

Apesar de algum cuidado técnico, o vídeo apresenta uma escolha estética contraditória com os princípios políticos do projeto. Sua es-

colha estética é massificante, recheada de jargões pedagógicos e de uma estrutura que pressupõe a burrice de quem está assistindo (o que, convenhamos, é muito desagradável, em se tratando de um produto, de uma mercadoria). Quanto ao respeito e valorização da experiência, chega-se a perguntar: o que este vídeo entende por experiência? Não há uma reflexão séria sobre assunto no mundo contemporâneo, sobre as condições de se intercambiar experiências e, de como lidar com estas condições na realização de uma obra (ou produto!).

A burrice está pressuposta por que tudo é dito, não há espaço/tempo para que o espectador intérprete, elabore, assimile, sinta as imagens e a seqüência de imagens. A participação do espectador na construção de significados é mínima e até reprimida. Os personagens, em sua maioria, determinam como devemos ver/entender a educação, determinam uma idéia/imagem de escola e de conhecimento escolar.

Em sua escolha estético/política, o vídeo revela uma concepção de história como processo ascendente do ser humano no domínio da natureza e no seu aperfeiçoamento - concepção que legitima o *status quo*, o domínio do ponto de vista burguês. O desafio histórico em relação à escola é harmonizá-la com o desenvolvimento social, o conhecimento historicamente acumulado não é problematizado, como se não existissem relações de poder, interesses contraditórios, lutas, processo de dominação e opressão na construção dessa tradição cultural.

Numa leitura mais detalhada da seqüência/montagem do vídeo, percebemos, em meio a tantas imagens que não mostram nada, uma alegoria da escola: a imagem/máscaras-objeto da cultura não didatizado pelo vídeo, ou seja, a tensão entre aparição e significação não foi escamoteada, aliviada pela seqüência/montagem. Pelo contrário, não há explicações de como devemos entender a imagem/máscaras. Esta ausência é oportuna, pois nos permite por em movimento a imaginação, a interpretação, a construção de significações a respeito do que estamos vendo.

Segundo Canetti (1960) as máscaras se referem às fases finais de metamorfoses, distinguindo-se pela sua rigidez. Para ele a metamorfose é uma capacidade universal do homem que ocorre pela influência de algo ou de alguém sobre o outro: *"É a influencia de um homem sobre outro que provoca intermináveis e fugazes metamorfoses"*(Canetti, 1960, p.418).

Toda relação humana é uma relação de poder, portanto, podemos entender as metamorfoses como formas de lidar com o poder, como uma capacidade de sobreviver nas relações de poder.

Para melhor entender as máscaras, em meio a dinâmica das metamorfoses, é preciso contrapô-la à mímica. Na mímica se expressa a constante disposição de metamorfose no homem pois, é incrível o que ocorre, no decorrer de uma hora, no rosto de um homem.

A máscara é o término desse processo, dessa torrente de metamorfoses do rosto humano:

"A máscara quando está presente, nada do que principia é revelado, nada do que ainda seja um núcleo amorfo e inconsciente. A máscara é clara: ela expressa algo muito determinado, nem mais nem menos. A máscara é rígida: o determinado não se modifica" (Canetti, 1960, p.418).

Numa sociedade em que a autonomia do homem significa que ninguém tem permissão de penetrar no outro, em que cada um vive isolado, indiferente, autômato, sem possibilidade de vivenciar experiências coletivas; em que o homem deve estar sempre dentro de si mesmo; a torrente de metamorfoses do rosto humano (e de outras dimensões) cessa ou é dificultada. A máscara torna-se assim, paradoxalmente, uma forma de sobrevivência e de morte; se a considerarmos alegoricamente como um estado final das metamorfoses que compõem a expressividade humana.

A máscara não é um mal que deve ser expurgado, nem um o símbolo de uma socieda-

de que não queremos. A mímica não é, simplesmente, antítese da máscara. Metamorfoses sem limites é o mundo da indeterminação, limites sem metamorfoses é o mundo dos mortos⁶. A máscara nada mais é do que algo que não se transforma, que permanece inconfundível e duradoura no jogo sempre mutante de transformações.

Enquanto poder, é uma forma de sobrevivência e de dominação. O principal efeito da máscara é voltado para fora, é criar um personagem rígido. Sua fascinante rigidez na forma a faz intocável⁷ e estabelece uma distância e uma separação entre ela e o espectador. Pela distância, pela separação e pela estranheza, a máscara estabelece um mistério. Sabemos que há algo atrás dela, mas não sabemos o que, não temos acesso a este algo e, é impossível uma relação de familiaridade. Quanto mais olhamos para ela, mais o segredo se acumula e tememos o desconhecido que existe por trás.

Paradoxalmente, o que existe de certeza na máscara, sua facilidade de compreensão, está carregada de incerteza. Seu poder repousa no fato dela ser conhecida com precisão, sem que jamais se saiba o que contém.

A máscara também tem um efeito para aqueles que a usam. Segundo Canetti estes são muito conscientes de si mesmos, sua tarefa é representar a máscara, mantendo esta representação dentro de determinados limites: justamente àqueles que corresponde a máscara.

A imagem/máscaras surge no vídeo quando esperávamos uma resposta a respeito de: que escola queremos, que tipo de homem queremos formar? Associar as imagens/máscaras à esta pergunta, não vê-la como uma resposta alegórica é quase que impossível, pela montagem/seqüência do próprio vídeo.

A máscara é o estado final de uma metamorfose. Vimos: o tipo de homem que o vídeo

propõe formar - cena de criança mascarada. O conhecimento historicamente acumulado - um conjunto de máscaras dispostas. A apropriação dos conhecimentos pelas crianças - cena em que a criança segura a máscara, escondendo o rosto.

Toda metamorfose possui um final, ainda que possamos considerá-lo provisório, ou seja, o final de uma metamorfose pode ser apenas o início de outra. A máscara poderia nos sugerir, portanto, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e o ponto de partida. Mas como o conhecimento, historicamente acumulado, poder ser associado às máscaras sem serem humanos, esta imagem distancia o conhecimento do produtor do conhecimento⁸. Distância oportuna para não vincular conhecimento historicamente produzido aos interesses humanos que o construíram.

A imagem de máscaras sem homens, potencializa a rigidez das mesmas, emprestando à idéia de conhecimento um caráter rígido, porque é na presença do homem que podemos ainda visualizar nas máscaras a idéia de metamorfose. Isto talvez explique porquê, no vídeo, o repertório de conhecimentos da criança se compõe apenas a partir das capacidades de assimilação, seleção, processamento e interpretação. Não se fala em construção, superação, destruição, como não se fala de desejo, de medos, de emoções no processo de construção do conhecimento. A máscara é usada ou não é usada, se inseríssemos alguma idéia de transformação e mudança nas máscaras elas deixariam de ser apenas máscaras, seriam reintroduzidas no processo de metamorfose. Mas, no vídeo, a idéia de transformação é concentrada em relação à criança, ao aluno, ao ser escolar. Não há possibilidade de associarmos a idéia de transformação ao conhecimento escolar, ao chamado conhecimento historicamente acumulado. A criança é transformada

⁶ No sentido da não ação, do não movimento.

⁷ Algo que não se modifica, que sabemos que não se modifica e que temos certeza disso, não nos move no sentido de tocarmos e ao mesmo tempo nos assusta, pelo estranhamento, pois temos consciência intuitiva de que somos constantemente mutantes.

⁸ Este distanciamento está pré-figurado na abertura do vídeo, onde vemos uma imagem/criança fazendo um papagaio, uma voz em off fala da capacidade de criação do homem, quando o produto fica pronto não o vemos junto da criança, mas sim solto no ar, não vemos quem segura a linha. A separação entre produto e produtor nos aproxima da idéia de mercadoria na sociedade burguesa, a idéia de fetiche da mercadoria.

pelo conhecimento, mas o conhecimento não é transformado pela criança.

Formar homens mascarados, numa escola que oferece máscaras, transformando as crianças em portadores de máscaras. Não pela máscara em si, mas por sua composição no vídeo. Se a dimensão de trama do cotidiano escolar e de construção do conhecimento, incluindo os interesses e os desejos inerentes a estes processo, estivesse presente no vídeo, poderíamos ver as máscaras como ponto final e de partida do fluxo constante de metamorfoses. Porém, sem estas dimensões, de escola e de ser humano, as máscaras se aproximam da idéia de dominação, do poder que molda as pessoas à sua revelia e que, a partir daí, afasta aqueles que não foram moldados. Os selecionados (vencedores na escola) mantêm à distância os excluídos, dando a estes a sensação de que o conhecimento é um mistério inacessível a eles.

O grande mérito do vídeo é a cena das imagens/máscaras, única cena não monitorada pela fala da verdade. Por ser um produto da cultura, quase que aleatório no vídeo, pudemos reconstruir uma significação que se aproxima da experiência vivenciada ao vermos o vídeo, pudemos explicar e demonstrar nosso incômodo constante ao assisti-lo. No mais, o vídeo é autoritário e pobre em sua escolha estético/política, uma mercadoria de consumo rápido.

Bibliografia

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez Ed., 1994, v.32.

_____. *Anotação para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual*. Cong. Ensino de História, SP, USP, mimeo, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1993, vol.1.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In NOVAES, Adalberto...[et al.]. *O Olhar*. SP: Cia das Letras, 1988.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. São Paulo: Melhoramentos, 1960 Edit. Universidade de Brasília, 1986.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Benjamin: os cacos da história*. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Encontro Radical).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: Campinas, SP: Edit. da UNICAMP, 1994.