

CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA SEMIÓTICA DE “O ENIGMA DE KASPAR HAUSER”, DE WERNER HERZOG.

Luiz Antonio Xavier DIAS
Programa de Pós – Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários
Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino*
Orientadora – Loredana LÍMOLI
Co- orientadora – Sônia Maria Dechandt BROCHADO
UENP/FAFIJA
luizcorp@yahoo.com.br

Desde que nascemos somos constantemente desafiados a fazer leitura das linguagens imagéticas. Antes mesmo de adentrarmos no mundo verbal, estamos intimamente ligados ao sensorial, ao imagético, ao não-verbal. As imagens em movimento tomam a cada dia espaços maiores na sociedade atual, basta observarmos a proporção com que o *orkut*, internet, TV e outros meios de comunicação se inserem nas vidas do leitor contemporâneo.

Assim, observamos que o leitor tem um contrato fiduciário com as imagens, ou seja, a mídia lhe dá o prazer de viver bons momentos de distração e, em contrapartida, esse consumirá os produtos e trará audiência para os grandes meios de comunicação em massa, fazendo-os alcançar objetivos pretendidos.

A importância das imagens em nossas vidas não é fato novo, embora assumam hoje um lugar de destaque, numa realidade midiática mais dinâmica. Joly (2001) exemplifica que no passado as imagens já foram utilizadas para educar, punir e construir estereótipos:

Dizia-se às crianças francesas que elas deviam ser “comportadas como imagens”. Nesse caso, a imagem é precisamente o que não se mexe, fica no lugar, não fala. Aqui, estamos bem longe da televisão, mas perto dos livros com imagens, os primeiros livros infantis, nos quais se aprende paralelamente a falar e reconhecer as formas, as cores e todos os nomes de animais. A criança “comportada como uma imagem” ganhou muitas vezes como recompensa uma imagem (às vezes religiosa). Representações visuais e coloridas, essas imagens são de calma e reconhecimento. (...) E os livros em quadrinho, para que servem sem as imagens? (JOLY, 2001, p. 16-17).

No entanto, é importante observarmos que a imagem, enquanto recurso metodológico de grande alcance, não encontrou na escola o lugar que merece. Fato preocupante, pois, se nascemos lendo imagens, por que não valorizá-las na sala de aula?

A esse respeito, Martins (1993) argumenta que:

O fato de, especialmente na escola, ainda se restringir a noção de leitura a um processo racional de atribuição de significado à palavra escrita talvez seja a primeira dificuldade a enfrentar, se a proposta for a de ler uma expressão visual. Esta, pela sua natureza, pode parecer 'ilegível'. Em sua formação letrada, os professores de Português, talvez mais que quaisquer outros, estão imbuídos de que os textos são 'para ler', enquanto, por exemplo, cinema e quadros são 'para ver'. E, como pouco se questiona isso, na escola ou nos cursos de Letras – ainda que a realidade e a experiência de cada professor e aluno coloquem essa noção em cheque a cada momento – ela continua vigente, mesmo quando não propalada, enquanto se deixa de explorar a liberdade da imagem. (MARTINS, 1993, p. 97).

Dessa forma, Martins (1993) traz importantes indagações sobre o porquê da não utilização das imagens pelo professor. A hipótese mais provável é que talvez o profissional de Letras não esteja preparado para usá-las em sala de aula e por isso não consegue retirar delas todo o seu potencial pedagógico.

Em consonância com as discussões de Martins (1993), Napolitano (2005), traz o cinema para a sala de aula. Suas discussões envolvem este como elemento motivador para transformar o ambiente escolar, que muitas vezes é desmotivante para o aluno. Destaca a necessidade da linguagem imagética para prender a atenção, como um meio pedagógico extremamente sedutor e prazeroso. A esse respeito, argumenta que “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.”(NAPOLITANO, 2005, p. 11).

A partir dessa constatação sobre a importância da relação imagem, mídia e leitura, esta comunicação apresenta-se como mais uma reflexão desenvolvida por este membro do Grupo de Pesquisa *Leitura e Ensino*; objetiva discutir a criação da realidade pela evolução e completude do signo lingüístico, e a apresentar uma reflexão semiótica, a partir da obra cinematográfica *O ENIGMA DE KASPAR HAUSER* (1974), de Werner Herzog. Nesta obra, Herzog suscita questionamentos sobre o que é realidade? De que modo e até que ponto a linguagem nos permite conhecer o real? Questões como estas são importantes, haja vista o protagonista ser um homem de 18 anos, abandonado na praça de Nurembergue, sem identificações de seu passado, que não falava e não conseguia se utilizar dos signos lingüísticos de forma social. Seu aprendizado era diferente dos demais, aprendia tudo como uma criança desprovida de “óculos sociais”, isto é, sem visão social, uma vez que foi confinado ao isolamento desde a mais tenra idade.

Entre as disciplinas das ciências humanas, a semiótica é recente. Surgiu no início do século XX e não usufruiu, portanto, da “legitimidade” de disciplinas mais antigas como a Filosofia, e ainda menos das ciências ditas “puras”, como a

Matemática ou a Física. Seus ancestrais remontam à antiguidade grega e encontram-se tanto na Medicina quanto na Filosofia da Linguagem. Há uma diferença entre Semiologia e Semiótica, mas as duas têm a mesma raiz e objetivos intrínsecos; as duas surgiram etimologicamente do termo grego *semeion*, que quer dizer “signo”. A Semiótica é de origem americana, sendo chamada dessa forma por Peirce. Na linha francesa barthesiana (de Roland Barthes), prevaleceu o nome *semiologia*, seguindo-se as idéias de Saussure; mas a linha de Greimas, amplamente difundida no Brasil, adota o nome *semiótica* para caracterizar a ciência que estuda os signos e se interessa pela significação manifestada nos textos, nas imagens, na organização do espaço e nas práticas sociais.

A opção por pesquisarmos os efeitos de sentido trazidos pelo cinema, que é um texto com características sincréticas — misto de texto verbal, não-verbal, linguagem em movimento e sons —, deve-se ao fato de acreditamos que trabalhar com o cinema na educação pode trazer contribuições significativas ao leitor, tornando-o mais atento aos fatores lingüísticos, imagéticos, marcas deixadas pelo autor, enfim, diversas marcas importantes para sua interpretação.

Por isso escolhemos a Semiótica como ponto de partida deste trabalho, para fazermos uma reflexão sobre a criação da realidade e o signo, a partir da apresentação fílmica de O ENIGMA DE KASPAR HAUSER (1974), que é uma obra cinematográfica contemplada em diversos cursos de Psicologia, Letras e Pedagogia, sendo criticada por muitos e elogiada por outros.

É importante também ressaltarmos que nosso trabalho é fundamentado na linguagem fílmica, não de documentários ou elementos pedagógicos isolados, mas de filmes feitos para a fruição coletiva e artística, porque acreditamos que um bom trabalho mediado pelo professor pode ajudar na melhoria da educação.

O objetivo desta pesquisa é discutir, por meio de pressupostos semióticos, a relação entre linguagem, percepção, conhecimento e realidade, e, além disso, incentivar uma possível aplicação dessas discussões em sala de aula para leitores acadêmicos.

Para o leitor poder-se situar, é importante passarmos uma breve sinopse do filme em questão, na visão de Herzog. Esta é a história de uma criança alemã que é criada confinada a um porão por um tutor; alguém que apenas lhe dava comida, ensinava a escrever de forma rudimentar, mas não lhe ensinou as palavras, nem o convívio social com os demais elementos de uma sociedade, nem com seus próprios familiares. Esse tutor, que no filme é uma pessoa completamente estranha com capa preta, carregou Kaspar, que até essa idade — aproximadamente dezoito anos — não se expressava pela linguagem verbal, e o deixou na praça de Nurembergue. O garoto carregava uma carta na mão esquerda, endereçada ao capitão da cidade; do lado direito um rosário, uma bíblia e elementos cristãos. Logo após, um senhor o leva até o capitão, mas este não decifra a identidade de Kaspar. Por não saber como lidar com Kaspar e não ter instrumentos apropriados para avaliá-lo, o capitão instala-o numa prisão, em uma torre bem alta da cidade.

Com o passar do tempo, Kaspar é adotado por uma família de camponeses pobres e aprende um pouco sobre viver em sociedade. Algum tempo depois, essa

família não pode mais criá-lo e Kaspar vai parar num circo, sendo considerado pelo apresentador uma das aberrações da natureza, pois seu passado era completamente enigmático. Outro senhor de muitas posses o adota, leva-o ao convívio em sociedade, tenta ensinar-lhe as palavras, mas este conseguiu apreender apenas o sentido literal delas. Kaspar é rejeitado pela sociedade na qual é apresentado; é atacado duas vezes por alguém misterioso; na segunda vez, morre e seu cérebro é dissecado para que a sociedade tente encontrar a razão pela qual o protagonista agia de forma tão peculiar. Para o espanto coletivo, a única explicação, aparentemente pouco convincente, é que um dos lados de seu cérebro, o lado responsável pelas artes, era mais desenvolvido que o outro.

O título original do filme foi *Jeder Für Sich und Gott Gegen Alle* – que significa “cada um por si e Deus contra todos”, mas sua tradução acabou sendo em português O ENIGMA DE KASPAR HAUSER (1974). Ao observarmos o olhar enigmático de Kaspar, podemos chegar a algumas considerações: Será que a realidade existe, ou a criamos? Questões como essas podem ser respondidas com uma simples reflexão. A realidade é, sim, criada, formou-se por algumas crenças ligadas ao homem, sua concepção sobre o mundo; podemos ter certeza disso quando observamos casos como o do personagem da vida real, Kaspar, que teve uma “realidade” criada apresentada e não conseguiu integrar-se a ela; percebemos que a realidade é fabricada pelas próprias convenções, criadas no mundo por meio de conceitos intrínsecos passados de geração em geração, ou seja, o que é realidade para um pode não ser para outros.

Nosso foco é observar a criação da realidade pela evolução e completude do signo lingüístico. A concepção de signo lingüístico é anterior a Saussure e já pôde ser observado no caráter vicário do signo exposto por Santo Agostinho; este foi buscar essa visão na cultura grega (Platão, Aristóteles, os estóicos). Para Santo Agostinho o signo é algo que substitui ou representa as coisas, isto é, a realidade. Para Peirce, para que algo possa ser signo esse algo tem que representar. Saussure já dizia que não são as coisas, mas os signos que circulam entre o falante e o ouvinte. O signo liga um conceito (significado) a uma imagem acústica (significante) e a relação entre significado e significante não é natural, mas se estabelece por um consenso social. Saussure retoma a tradição aristotélica do convencionalismo dos signos, reiterando o ponto de vista de W. D. Whitney acerca da arbitrariedade da relação nome/conceito .

Vale a pena dizer que a educação, via de regra, não passa de uma construção semiológica que nos dá a impressão da realidade. Como exemplo, temos uma viagem a Marte, ou a ida ao inferno. Trata-se apenas de uma representação, mas essa é somente imaginária, porque não conhecemos ninguém que tenha ido até um desses lugares e tenha voltado para nos contar. Apesar de imaginária, conseguimos representar tal tipo de viagem graças a convenções que compartilhamos com nossos interlocutores. Observamos também, no filme de Herzog, que Kaspar não conseguia enxergar a construção semiológica Igreja, com todas suas postulações, e, desse modo, renegava-a, porque também a considerava como uma criação artificial do homem.

Outra grande contribuição que a semiótica pode trazer é a indagação do momento da significação. Como e quando eclode a significação? Em que momento da cognição irrompe a significação? Qual o mecanismo da semiose? Para responder a essas questões foram assumidos diferentes enfoques, nas diversas escolas lingüísticas e semiológicas, como a dicotomia entre significante e significado e, num plano mais geral, a vinculação signo à realidade; essas postulações vêm sendo revistas, criticadas e ampliadas em formulações bem mais complexas.

Para apresentar nossa explanação sobre os signos é importante nos lembrarmos do triângulo de Ogden e Richards, retomado e parcialmente modificado, entre outros, por Ullmann e Baldinger. Trata-se da representação, sob forma triangular, da relação entre símbolo, referência e “coisa” extralingüística. Apesar de essa nova concepção ter trazido um aparente avanço em relação à proposta dicotômica de Ferdinand de Saussure, durante muito tempo, e mesmo com as modificações sugeridas por inúmeros autores, a lingüística valorizou o “lado esquerdo” do triângulo, privilegiando a relação símbolo (significante)/ pensamento (significado) e menosprezando o outro vértice, ou seja, a coisa ou objeto extralingüístico, que os pesquisadores distinguiam nitidamente de referência, ou significado lingüístico. A inclusão do referente não implicou, verdadeiramente, a captura da realidade extralingüística (Blikstein, 1995, p. 24).

Envoltas nas malhas dessa discussão sobre o referente, e enredadas por esta estrutura ternária do signo, toda a Semântica e a Semiologia ficaram, por muito tempo, aguardando uma solução para o impasse da relação referência/referente, que Ogden e Richards consideravam como “mais ou menos direta” – uma explicação, no mínimo, pouco esclarecedora. Eco (1968) também lança mão do triângulo para situar a tarefa do semiólogo: “o problema do referente não tem qualquer pertinência”. Mas, anos mais tarde, em *Le forme del contenuto*, Eco falará de semiotização do referente, ao considerar que certos signos sinésicos icônicos não são mais do que uma parte do referente empregada no significante (*apud* Blikstein 1995, p. 34).

Por mais que fujam da figura do referente – sob a alegação de que este é extralingüístico – lingüistas e semiólogos acabam caindo em algo muito parecido com referente, quando ensaiam explicações acerca das condições de produção do significado lingüístico.

Todos esses impasses parecem decorrer de um equívoco fundamental: o fato de o referente ser extralingüístico não significa que deva ficar fora da lingüística; ele simplesmente está situado atrás ou antes da linguagem, como um evento cognitivo, produto de nossa percepção.

Seria na percepção-cognição que se desenhariam as raízes da significação, portanto antes mesmo da própria linguagem. Grande parte da teoria lingüística, no entanto, apostou durante décadas na dependência estrita da linguagem para a constituição de estruturas psíquicas e sócio-culturais. Para as teorias neo-humboldtianas, por exemplo, os campos semânticos são diferentemente organizados em cada língua, o que comprovaria a preponderância ou mesmo a exclusividade do papel da linguagem na construção da realidade. Também para G.

Matoré, “a palavra é anterior ao pensamento”, o que confirma as idéias de outros tantos lingüistas, como E. Sapir e, mais tarde, A. Martinet e B. Pottier. Também para Barthes (1971) “... parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem”. Outro teórico importante, Benveniste, reitera essa confiança na dependência da linguagem, quando diz que “a língua é o interpretante de todos os outros sistemas, lingüísticos e não-lingüísticos” e “somente a língua possibilita a sociedade”.

Blikstein (1995), preocupado com essa centralização na linguagem, e examinando o caso Kaspar Hauser, aponta a *práxis* como mediadora entre a realidade e o referente. Fica evidente, no caso de Kaspar, que o seu sistema perceptual está desparelhado de uma prática social ou *práxis*. E é nessa prática social ou *práxis* que reside o mecanismo gerador do sistema perceptual que, a seu turno, *fabrica o referente*. Embora tenha adquirido a linguagem, Kaspar Hauser decodifica de modo aberrante a significação do mundo, daí a sua dificuldade de adaptar-se àquela comunidade. Isso confirmaria que a percepção do mundo e as configurações conceituais podem ser capturadas não só na linguagem, mas, sobretudo, na dimensão da *práxis*. Exemplo bem conhecido nas aulas e manuais de lingüística é o uso da palavra neve na vida dos esquimós. Esses têm aproximadamente 30 nomes de neve, para cada momento de vida, pois isso não é apenas uma questão de conhecimento, mas sim questão crucial, já que conhecer as diferenças de intensidade de neve torna-se fundamental para eles, no que tange à sua própria sobrevivência.

É necessário também falarmos sobre as “fôrmas” ou “corredores” semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas da significação, ou melhor, as isotopias da cultura de uma comunidade. Antes disso é importante observar o que diz Schaff sobre os óculos sociais. Segundo (Scaff 1974, *apud* Blikstein 1995, p. 61) “... o indivíduo percebe o mundo e o capta intelectualmente através de *óculos sociais*”

Os corredores semânticos ou isotópicos geram os estereótipos, através dos quais constituímos nossa percepção do real. Os estereótipos funcionam, pois, como “óculos sociais”, garantindo nossa capacidade de interpretação do mundo. É importante notar que os padrões perceptivos estabelecidos pelos “óculos” são adquiridos, ao que parece, sem a intervenção necessária da linguagem. A língua, de certa forma, ofusca nossa capacidade de apreensão não-verbal e pré-verbal, aprisionando-nos na linearidade discursiva como único meio de acesso ao conhecimento. Acostumamo-nos ao uso da linguagem como forma perceptiva, em detrimento de outros modos de percepção, como as estruturas visuais, por exemplo. A esse respeito, J. F. Lyotard observa que seria preciso “afastar os pressupostos, as interpretações, os hábitos de leitura que contraímos no uso predominantemente do discurso” uma vez que “a educação e o ensino discursivos nos privaram da permeabilidade à presença flutuante da linha, do valor e da cor.” (*apud* Blikstein, 1995, p. 68)

É importante aqui falarmos sobre a língua enquanto reprodução da práxis. Kaspar Hauser não dispunha de estereótipos perceptuais e, portanto, não podia discernir entre o certo e o errado, mas a sociedade de Nurembergue tentou impor-lhe a língua como grande instrumental cognitivo: sem passar pela práxis, Kaspar Hauser deveria conhecer o mundo através da língua, desconsiderando a práxis.

Como nos mostra Blikstein (1995, p. 79), a experiência de Kaspar Hauser nos permite “divisar com nitidez o momento em que a língua passa a exercer sua função interpretante ou modelante na percepção/cognição e no pensamento: a impossibilidade de capturar a semiose não-verbal, que se desencadeia na dimensão oculta entre a práxis e o referente, compele o indivíduo a recorrer ao sistema verbal para materializar e compreender a significação escondida”.

A linguagem não é só reprodução ou reiteração da *práxis*. Ela pode desmontar os estereótipos perceptuais. O protagonista passou a representar um incômodo: ao usar a linguagem para desafiar a percepção/cognição que lhe inculcam, ele acaba por se chocar com a realidade tão bem ordenada de Nurembergue. Kaspar Hauser torna-se subversivo quando, ao não aceitar os referentes que a sociedade lhe impõe, abala os fundamentos da ilusão referencial.

Outro fator que é importante observarmos no filme é a oposição semântica fundamental, que nesse caso gira em torno da inclusão X exclusão. Kaspar, em todos os momentos em que tenta ser inserido em sociedade, esbarra na dificuldade do aprendizado, que conseqüentemente o leva à exclusão. Como exemplo, temos a passagem que o mostra sendo ensinado a se trajar em sociedade, apresentado em uma festa da alta sociedade: algumas moças o taxaram de bicho, ou coisa pior, sendo desse modo negada a inclusão.

Como aplicabilidade para a leitura acadêmica, podemos exemplificar a passagem desse filme numa aula de lingüística, cujo foco principal seja a compreensão dos signos lingüísticos, assim como sua evolução, transformação com o passar dos tempos. Sugere-se que o professor passe o filme, em seguida promova discussões sobre a temática, explicitando a criação da realidade, fazendo os alunos refletirem sobre a construção lingüística de suas próprias realidades. Também, esse filme, que trata o tempo todo de inclusão X exclusão, pode ser trabalhado como sugestão de temas transversais e ensino de línguas, discutindo o que não devemos fazer em sociedade, como discriminar as minorias, como Kaspar.

Desse modo, para os amantes de bons filmes, pensamos que Kaspar Hauser é um excelente elemento pedagógico para diversas aulas e pode ser mediado pelo professor para a construção dos signos ideológicos e compreensão de sentidos em diversos contextos. Assim, desenvolver um trabalho tendo como suporte pedagógico o cinema é estar em constante busca interativa com a sociedade em que vivemos. É ter a consciência de que a comunicação não se esgota no verbal e que a cada dia temos os nossos sentidos estimulados para captar novos códigos. Trata-se de uma tentativa válida para promover melhorias na educação, que neste momento concorre, em condições desfavoráveis, com os estímulos que o alunado recebe fora da sala de aula.

Referências

- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 4ª ed. São Paulo : Cultrix, 1995.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Mariana Appenzeller. 4ª ed. Campinas: Parirus, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. (org.) *Questões de linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. 2º ed.. São Paulo: Contexto, 2005
- O ENIGMA DE KASPAR HAUSER . Werner Herzog (dir.) Distribuição Versátil Home Vídeo. Alemanha : 1974, 1 DVD, 109 min., son., color.