

Proposta de análise da pedagogia audiovisual em duas vertentes: mídia-educação e cinema-educação

Proposal for analysing audiovisual pedagogy in two perspectives: media education and film education

Propuesta de análisis de la pedagogía audiovisual en dos vertientes: educación mediática y educación cinematográfica

Mirna Juliana Santos Fonseca

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

mirnajuliana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8512-4760>

RESUMO

Atualmente o audiovisual está presente massivamente nas mídias informacionais, por conta do consumo individualizado e direcionado por algoritmos. Por conta disso, a escola é constantemente demandada a pensar pedagogias de letramento voltados para a formação de espectadores-cidadãos. O que altera o modo como os filmes ou vídeos são usados para educar é a existência de objetivos bem definidos e de uma pedagogia que oriente o trabalho a ser realizado com eles. Essa percepção tem levado pesquisadores e professores a desenvolverem o que chamamos neste texto de “pedagogia audiovisual” que, construída a partir de determinadas perspectivas teóricas, trata de metodologias que orientam a escolha dos filmes a serem exibidos em sala de aula, e de que forma fazer isso, além de atividades e objetivos que norteiam a produção audiovisual com estudantes.

Palavras-chaves: Pedagogia audiovisual. Cinema e educação. Mídia e educação.

ABSTRACT

Currently, audiovisual media are massively present in informational media due to individualized consumption driven by algorithms. As a result, schools are constantly called upon to consider literacy pedagogies aimed at forming citizen-viewers. What changes the way films or videos are used for education is the existence of well-defined objectives and a pedagogy that guides the work to be done with them. This understanding has led researchers and teachers to develop what we call in this text “audiovisual pedagogy,” which, constructed from specific theoretical perspectives, addresses methodologies that guide the selection of films to be shown in the classroom, how to do this, and the activities and objectives that inform audiovisual production with students.

Keywords: Audiovisual pedagogy. Cinema and education. Media and education.

RESUMEN

Actualmente, el audiovisual se presenta de manera masiva en los medios informativos, debido al consumo individualizado y dirigido por algoritmos. Por ello, la escuela es

constantemente demandada a pensar em pedagogias de alfabetização orientadas a la formación de espectadores-ciudadanos. Lo que altera la forma en que se utilizan las películas o videos para educar es la existencia de objetivos bien definidos y de una pedagogía que guíe el trabajo a realizar con ellos. Esta percepción ha llevado a investigadores y docentes a desarrollar lo que llamamos en este texto “pedagogía audiovisual”, que, construida a partir de determinadas perspectivas teóricas, aborda metodologías que orientan la elección de las películas que se exhibirán en el aula, así como la forma de hacerlo, además de las actividades y objetivos que orientan la producción audiovisual con los estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía audiovisual. Cine y educación. Medios y educación.

Introdução¹

Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto. Se ela não respeita seu objeto, se ela o simplifica ou o caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim. Sobretudo no caso do cinema, em que as crianças não esperaram que se lhes ensinassem, como se diz, a “ler” os filmes para serem espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de qualquer aprendizagem. (Bergala, 2008, p. 25).

Em nossa cultura, somos permanentemente atravessados pelas mídias audiovisuais. Mas repetir que vivemos em um mundo mediatizado não nos serve de muita coisa, como alerta Martín-Barbero (2000, p. 53), se essa reflexão não servir para pensarmos no quanto o domínio da tecnologia está a serviço de poderes que se articulam contra sistemas democráticos, aumentando ainda mais as diferenças sociais nos países subalternizados, como o Brasil:

[...] o ponto de partida para se pensar as relações da educação com a comunicação está aqui: na centralidade que o conhecimento e a informação têm ainda em países como o nosso, nos quais existem outras necessidades estruturais, que consideramos básicas, como as da moradia e saúde para as maiorias. Essa é a trágica peculiaridade desses países, que são atravessados pelas transformações da comunicação e da informação enquanto a divisão social cresce e a precária classe média sofre uma forte crise, tudo isso afetando seu sistema.

Trazer essa discussão para a escola, a fim de formarmos espectadores-cidadãos parece urgente nesses tempos em que lidamos com grande volume de

¹ A publicação deste artigo contou com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) – processo nº E-26/204.431/2021.

informações e a participação das pessoas se baseia em opiniões sobre acontecimentos nem sempre verdadeiros (Han, 2013). Norton (2013, p. 21) considera que: “A ampliação do número de espectadores que compreendem a linguagem audiovisual é um fator importante para a difusão e a democratização desse meio.” E questiona: “Como introduzir uma leitura diferenciada do audiovisual quando os alunos já se consideram espectadores plenos?” Nos dias atuais, algumas crianças têm contato desde bebês com narrativas audiovisuais e com a internet, por meio de *tablets* e *smartphones*, usados como “babás eletrônicas” (Sobral, 2018). Desde muito pequenas, elas são vistas pelos pais como “superinteligentes” em relação ao manuseio de dispositivos digitais, sendo consideradas mais desenvoltas, com aplicativos e jogos em geral, do que os adultos. Essa “certeza” tornou-se senso comum, embora pesquisas concluam falta de domínio dos mais jovens no uso básico de equipamentos digitais (Livingstone, 2011; Pereira *et al.*, 2018; Pischetola; Heinsfeld, 2021). A ideia de “espectadores plenos” (Norton, 2013) e de “espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de qualquer aprendizagem” (Bergala, 2008, p. 25) está baseada na experiência de crianças e jovens com os filmes, pois, desde muito cedo, são espectadores dessas narrativas.

Talvez por se considerarem (e serem considerados pelos adultos) como “espectadores plenos” esteja tão impregnada em nossa cultura a máxima de que, na escola, quando a professora “passa filme”, não dá aula. Afinal, como considerar relevante algo que não demanda do aluno nada que ele não saiba ou domine? Como entender o que há de relevante em uma atividade que ele realiza em sua casa, inclusive sozinho? Ver (e muitas vezes fazer) vídeos é algo que muitas crianças de sociedades fortemente audiovisualizadas como a nossa já sabem e já fazem em sua vida diária. Assim, se tomados somente como narrativas que passam mensagens ou ilustram temas e conteúdos escolares, os filmes contribuem muito pouco com a educação:

Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam,

descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso. (Duarte, 2009, p. 76).

O que altera o modo como os filmes ou vídeos entram na escola é a existência de objetivos bem definidos e de uma pedagogia que oriente o trabalho a ser realizado com eles. Essa percepção tem levado pesquisadores e professores a desenvolverem o que chamamos aqui de “pedagogia audiovisual”. Construída a partir de determinadas perspectivas teóricas, trata-se de metodologias que orientam a escolha dos filmes a serem exibidos em sala de aula, e de que forma fazer isso, além de atividades e objetivos que norteiam a produção audiovisual com estudantes.

Entre as possibilidades de trabalho com filmes na escola, Franco (2014, p. 87) considera que qualquer filme pode ser educativo, porém adverte que, para isso, é necessário que sejam dadas as condições para que a relação com o filme venha a modificar, de alguma forma, seu espectador:

Porque educativo não é o filme, mas é a relação que se estabelece entre o filme e o espectador que é pessoal e intransferível e também incontrolável do ponto de vista de como pode influenciar cada pessoa. Pode provocar um grande impacto modificador, que eu poderia chamar de uma “modificação educativa” para o bem e para o mal, o que corrobora com a minha concepção de que qualquer filme pode vir a ser educativo, mesmo aquele qualificado como ruim. Em função disso, entendo que no ambiente das comunicações audiovisuais nada é apenas entretenimento. Tudo *corre o risco* de ser educativo, entendida a educação como uma ação de modificação afetivo-cognitiva que pode ser boa ou não.

Sendo assim, ao se transformarem em objetos/instrumentos/experiências da escola, os filmes perdem seu *status* de entretenimento e são tomados como objeto/mídia/atividade/experiência pedagógico(a), pois tudo o que entra na escola passa a fazer parte dela e a estar sujeito às suas necessidades e propostas.

Para alguns estudiosos do campo de cinema e educação, o audiovisual na escola é uma questão de educação midiática (Fantin, 2014; Ferrés, 2007; Pires, 2010), enquanto para outros, trata-se de uma experiência criativa e sensível com o mundo através de filmes ou da câmera (Bergala, 2008; Fresquet, 2013, Norton, 2013).

Este artigo aborda como duas vertentes orientam sua pedagogia audiovisual, a fim de contribuir para a discussão no campo sobre as metodologias e fins dessa prática na escola, sem intenção de avaliar ou comparar tais abordagens teóricas, mas tendo em vista sistematizar algumas de suas propostas, argumentando como elas podem se complementar no processo de ensino do audiovisual na escola.

Duas vertentes: mídia-educação e cinema educação

Ao entender por pedagogia uma forma de ensinar, com metodologias próprias e perseguindo objetivos previamente delimitados, tendo em vista a construção de determinado conhecimento, é possível levantar pistas sobre o que constitui uma pedagogia audiovisual. Em pesquisa sobre a produção de animações por professoras das escolas públicas cariocas, Milliet (2014, p. 67) analisou a “pedagogia da animação” de cada docente, compreendendo haver “gestos pedagógicos nos modos de fazer cinema e que cada professora desenvolve uma pedagogia própria a partir das escolhas feitas durante o processo de criação dos filmes de animação com seus alunos.” Norton (2013) entende que a pedagogia audiovisual deve orientar-se pelas imagens que estão sendo produzidas na escola e pelas relações que são estabelecidas com essa produção. Levando em consideração os gestos criativos envolvidos nesse processo, é possível apontar elementos que poderiam (ou deveriam) constituir a pedagogia audiovisual, com base no que advogam as pesquisas em duas vertentes teórico-metodológicas nomeadas aqui como “cinema-educação” e “mídia-educação”.

Essa caracterização surge da nossa pesquisa sobre a produção desse campo específico denominado cinema e educação (Fonseca, 2019), porém, não está sistematizada por seus integrantes como tal. Essa análise se coloca, portanto, como uma forma de construir um olhar inicial sobre a constituição deste campo de estudo e pesquisa.

Estudiosos de ambas as correntes ressaltam a importância da “alfabetização audiovisual”² através da análise e produção de filmes, definida por Brasil (2014, p. 317) da seguinte maneira:

[...] chega um ponto em que entender um filme passa a ser relacioná-lo com outros filmes: perceber que é a mesma história daquele desenho animado que eu vi há tantos anos, mas agora com personagens adultos, contada de outro ponto de vista, e com final invertido. Ou relacioná-lo com um fato que saiu no jornal, com alguma coisa que aconteceu com alguém que eu conheço, ou mesmo comigo. Entender por que filmes são feitos, entender como se faz. Descobrir que filmes, novelas, comerciais, telejornais são feitos de um mesmo material básico: imagens em movimento acompanhadas de som. Saber que sempre tem alguém por trás, juntando esses pedaços para contar uma história. Compreender que eu também posso, de alguma maneira, juntar esses pedaços. Escolher em que história eu quero acreditar. É disso que se trata alfabetização audiovisual: transformar o ato de entender um filme num processo qualitativo.

Martín-Barbero (2014, p. 51) propõe uma pluralização dos alfabetos e das leituras para o que ele denomina de “alfabetização em comunicação”. Ele inclui a leitura audiovisual como parte da “segunda alfabetização”, a qual “nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo audiovisual e do texto eletrônico.” A “primeira alfabetização [...] abre o mundo da escrita fonética.”

Para o autor, a primeira deve lançar as bases para a segunda, em um processo que não deve ser encarado como substituição de um modo de ler para outro, mas como um permanente diálogo que permita complexa articulação e recíproca inserção de uns e outros entre textos escritos (livros, *blogs*, *sites*, *wikis*), audiovisuais (filmes, vídeos de diversas naturezas) e hipertextos. Essa proposta de alfabetização em comunicação, como entende Martín-Barbero (2014, p. 51), deve levar em consideração “tudo o que isso implica de continuidades e rupturas entre os muito canônicos *modos de ler livros* e os muito anárquicos *modos de navegar*

² Area (2012, p. 24) considera que a alfabetização audiovisual está entre as “novas alfabetizações”, ressaltando que: “Cada tipo de alfabetismo centra su atención en un modo de representación, de acceso y uso de la información codificada simbólicamente. Aunque cada una de estas propuestas tiene su razón de ser y justificación, todas ellas representan una forma parcial de la complejidad de la comunicación en nuestra cultura actual. La alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación – textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales – mediante el uso de las diferentes tecnologías – impresas, digitales o audiovisuales en distintos contextos y situaciones de interacción social.”

textos.” O autor acredita que o futuro da civilização ocidental e o “sentido social da vida e o porvir da democracia” dependem de um mínimo de continuidade e diálogo entre esses modos de ler, indicando ser uma tarefa da educação a formação dos indivíduos para isso.

Norton (2013) sintetiza e analisa a pedagogia audiovisual pelo olhar da vertente denominada cinema-educação, que tem como principal objetivo favorecer o contato dos alunos com diferentes opções estéticas, que vão além daquela formatada e reproduzida pela indústria cultural, possibilitando ao aluno se colocar dos dois lados da câmera:

Ensinar o audiovisual possibilita gerar uma maior reflexão sobre as diversas formas técnicas e estéticas como essa comunicação pode se dar, o que permite a ampliação do campo de conhecimento do aluno e o rompimento das barreiras de uma estética padronizada. Não se trata apenas de querer introduzir uma visão crítica em relação às produções televisivas e aos filmes comerciais, mas principalmente de abrir ao aluno outros caminhos diferentes dos que são oferecidos pela indústria cultural. (p. 17).

A autora lembra que Walter Benjamin, na década de 1930, defendia que “todos deveriam ter o *direito de ser filmado*”, numa alusão à função transformadora do cinema ao estar em frente a uma câmera, permitindo assim, que todos pudessem ser atores de si mesmos. Nessa mesma direção, Kiarostami considera a participação de pessoas comuns dos povoados onde rodava seus filmes, dando-lhes a oportunidade de “existirem” de outra maneira. Ishaghpour (2008, p. 100) reflete sobre as escolhas do cineasta:

[...] para Kiarostami, parece que todo mundo só tem um desejo: ser fotografado, ver-se num filme, aparecer na tela. A tal ponto que seria necessário transformar a fórmula de Descartes num novo “tenho uma imagem, logo existo” que, neste contexto, não diz respeito apenas aos problemas da imagem espetacular e do narcisismo. [...] Ter a própria imagem talvez permita escapar ao fluxo ininterrupto, ao magma anônimo do qual fazemos parte, ser escolhido, distinguido, diferente da massa dos sem-nome desta terra. Assim como cada coisa, ao que se diz, espera que um poeta a nomeie para que, enfim, exista realmente, é possível que espere, ela também, a sua própria imagem. E, se todos desejam ser fotografados a fim de ter a prova visível, ao menos para si mesmos, de que existem, qual existência superior, qual prestígio não lhes caberá caso se tornem visíveis a todos, aparecendo na tela, no cinema.

De acordo com Pires (2010), ver-se no vídeo pode ser algo interessante para todos nós. Diferente da visão que temos no espelho, em que há simultaneidade de gestos em uma imagem invertida, pode haver uma confusão sobre o sujeito ali refletido. Porém, quando a imagem de alguém, projetada no vídeo, está situada fora e diante de si. Essa imagem, como explica a autora, é de outro e, dessa forma, é possível relacionar-se com sua própria dimensão alteritária. Isso é relevante no processo de aprendizagem das pessoas, pois:

Em uma experiência com as câmeras, o olhar das pessoas se expande, buscando novas formas de interlocução e de revelação. [...] A experiência da mediação da imagem técnica proporciona outra visibilidade ao sujeito em relação a si mesmo, desencadeando, paradoxalmente, o sentimento de estranhamento daquilo que lhe é familiar: a sua própria imagem. Ele percebe que há algo não reconhecível em relação a si próprio, podendo, posteriormente, incorporar essa nova imagem, assumindo-a como familiar. Nesse momento, vivencia-se uma experiência de transformação da consciência de si. (Pires, 2010, p. 290).

A autora compreende a construção da consciência de si como imprescindível para compartilhar seu olhar com o olhar do outro, criando uma linguagem que possibilita a comunicação nas relações socioculturais (Pires, 2010).

Seja para conhecer a si próprio, para educar para as mídias, para a formação política e cultural, ou para projetar-se nas imagens e histórias criadas coletivamente (Fonseca, 2016), é importante encarar o cinema/audiovisual como uma arte/mídia relevante para a formação de jovens e crianças, tendo em vista o contexto social em que vivemos (Fantin, 2014; Fresquet, 2013; Pires, 2010). Mais do que compreender o que um cineasta busca dizer com sua obra, qual ideia ele persegue em seus filmes, aprender como as narrativas audiovisuais são construídas altera o modo de compreensão dos filmes a que temos acesso e nos conduz a outra interpretação sobre nós mesmos, sobre as narrativas que nos são direcionadas e sobre nossa realidade. A alfabetização audiovisual nos permite, por exemplo, compreender que imagens de câmeras de vigilância não são filmes, apenas registros, e que para serem filmes precisariam ser editadas, construindo uma narrativa.

A visão da perspectiva do cinema-educação percebe inicialmente o cinema para ver, com uma experimentação a partir do estranhamento, formação de gosto, alteração de expectativas, numa relação bem próxima à proposta pela experiência com as artes, para chegar, através do fazer cinematográfico, à “invenção de mundos”, conforme entende Migliorin (2015, p. 45). Para o autor, fazer filmes na escola possibilita uma “experiência intensificada de fruição estético/política”. Ao pensar o cinema na escola como uma experiência e não como uma mera transmissão de imagens, essa pedagogia audiovisual busca a circulação da arte através do envolvimento de professores e alunos com ela a partir dos filmes e de sua criação, “na expectativa de que encontros formais, estéticos e discursivos possam funcionar como aberturas para que sujeitos se engajem em mundos desconhecidos, recolocando em marcha processos subjetivos” (Migliorin, 2015, p. 52). Tais processos são responsáveis, conforme o autor, pela “invenção do eu e da comunidade”, fazendo com que os resultados dessa vivência extrapolem os muros da escola e alcancem a formação cidadã dos envolvidos.

Na esteira da experiência sensível com as imagens, a perspectiva da mídia-educação considera que o audiovisual na escola abrange diversas competências e, por sua capacidade afetiva, não trabalha simplesmente a racionalidade, pois mobiliza também a sensibilidade. Conforme compreende Toledo (2014, p. 150): “Contribuímos, dentro da escola, não apenas para que este ou aquele aluno torne-se poeta, artista ou cineasta, mas para que ele consiga lidar com certas questões de desenvolvimento pessoal e com as quais tem problemas em lidar.” Essa dimensão afetiva da pedagogia audiovisual se estende às relações que suas atividades propiciam entre professores e alunos, e entre os próprios alunos.

Teoricamente, os estudos de cinema-educação consideram que a pedagogia audiovisual é construída ou pode estar alicerçada em outras pedagogias, como a pedagogia do cinema, a pedagogia dos cineastas e a pedagogia da criação. A pedagogia do cinema trata dessa arte como fundada no aprendizado sobre sua linguagem. Como toda pedagogia subentende a existência de pelo menos um pedagogo e um aprendiz, nesse caso, o aprendiz seria o espectador. Nos primeiros filmes montados, o público necessitava de explicadores que informavam, por

exemplo, que o close no rosto de uma mulher indicava que ela estava olhando para o anel, mostrado, em seguida, em plano detalhe. A pedagogia do cinema pode ser encontrada em sua maneira de contar as histórias por meio da montagem, por exemplo:

No exemplo citado por Eisenstein de uma mulher chorando seguida de uma outra imagem com um caixão, a ideia da viuvez surge como uma nova ideia, um novo conceito a partir da união de duas representações. Aqui o diretor russo não atribui sentido apenas à junção dos planos, mas põe acento na noção de “caminho” a ser percorrido e compreendido pelo espectador. (Migliorin; Barroso, 2016, p. 17).

Para Duarte e Tavares (2010, p. 51), o caráter pedagógico do cinema como arte, em geral, tem uma pedagogia “relacionada às escolhas técnicas e estéticas a partir das quais as obras cinematográficas são construídas.” A pedagogia do cinema se desenvolve também para defender o cinema como uma arte com linguagem própria e não como uma montagem de outras expressões artísticas (teatro, dança, desenho, pintura, entre outras), como foi considerada em seus primórdios, por George Méliès. Migliorin e Barroso (2016, p. 21) consideram estar na montagem das imagens o caráter pedagógico do cinema:

O cinema, assim como a educação, funciona devolvendo algo do sujeito ao mundo, inventado um receptor para essa devolução. Uma devolução que não é da coisa em si, mas da coisa atravessada por uma mediação estético-política. É nessa mediação que a montagem torna-se uma pedagogia.

A pedagogia dos cineastas é uma expressão cunhada inicialmente por Serge Daney, na década de 1970, e analisa gestos próprios de cada cineasta na feitura de seus filmes. Com base nesse pressuposto, Leandro (2001) e Fresquet (2011) analisam a pedagogia godardiana, cujos filmes são considerados verdadeiros cursos de política ou de como fazer cinema. Assim, a maneira de fazer, os

personagens escolhidos, a história contada, a forma de montar os planos dão corpo à pedagogia de cada cineasta³, que ensina através de seus filmes⁴.

A pedagogia da criação, proposta por Bergala (2008), entende o cinema como arte e esta, por sua vez, como “um elemento perturbador” dentro da escola. Por isso, o cinema na escola não é algo a ser ensinado, mas experimentado: “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção.” (p. 31). Dessa forma, conforme compreende o autor, o cinema deveria ser pensado não como objeto, como um produto, mas como a “marca de um gesto de criação” (p. 34).

Partindo da premissa de que muitas crianças só têm contato com o cinema como arte através da escola, Bergala (2008) propõe que a pedagogia para ver e fazer filmes no espaço escolar estimule crianças e jovens a “filmar simplesmente” (Fresquet, 2013, p. 94), pousando o olhar e a escuta sobre o mundo que os rodeia e as pessoas com quem convivem, parando para observar, com a ajuda da câmera, as imagens que o cercam. Dessa forma, a pedagogia da criação busca que alunos e professores aprendam juntos a tornarem-se espectadores que vivenciam as emoções da própria criação (Bergala, 2008, p. 35). A partir da análise de planos, pontos de vistas e de exercícios de produção de imagens, os envolvidos nessa experiência podem experimentar outros jeitos de olhar e, conseqüentemente, contar, tornando algo do dia a dia diferente e interessante. Essa perspectiva guia-se pela premissa de “aprender cinema vendo e fazendo”, como entende Fresquet (2013, p. 26), pois:

A relação com o mundo atravessada pela câmera produz uma determinada vivência para o aprendente/espectador criador, que é fortemente transformadora. O tipo de vivência do cinema na educação revela uma potência da imagem cinematográfica, que

³ Entre os cineastas cujas pedagogias estão sendo analisadas pelos estudiosos brasileiros de cinema e educação aqui citados, além de Godard, podemos citar: Kiarostami, Glauber Rocha, Rossellini, Eisenstein e Vertov.

⁴ De acordo com Leandro (2001, p. 35): “A pedagogia godardiana consiste desde então [final dos anos 60] em substituir o cinema pela escola, a fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno.”

supera a visão tradicional linguística, semiótica e semiológica, propiciando, no espaço educativo, uma experiência sensível e direta com as obras de arte.

A pedagogia da criação parte da “análise de criação”, ao propor ver filmes e analisá-los para, em seguida, passar ao ato de filmar. A proposta dessa análise é pensar o filme, voltando ao momento em que as decisões foram tomadas para que aquele resultado fosse apresentado:

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. (Bergala, 2008, p. 130).

Como ações de filmagens orientadas pela pedagogia da criação⁵, Bergala propõe a aproximação do objeto a ser filmado em um jogo de três operações mentais fundamentais: escolher, dispor e atacar. Fresquet (2013, p. 56) define essas ações:

“Escolher” é tomar decisões entre as diversas possibilidades de seleção (atores, cenografias, cores, ritmos, planos, utilização dos sons, etc.). “Dispor” os elementos significa colocá-los em relação uns com os outros na filmagem, na montagem e na mixagem de sons com as imagens. [...] Finalmente, “atacar” refere-se a agir, atuar, determinar e posicionar o ângulo ou ponto de ataque sobre as coisas escolhidas e dispostas para filmar e fazê-lo.

No vídeo “Abecedário de cinema” (Fresquet; Nanchery, 2012), Alain Bergala explica que esses gestos de criação não acontecem separadamente. Ele entende que essas três atitudes (escolher, dispor e atacar) ocorrem em processos simultâneos nos diversos momentos de fabricação do filme – roteiro, filmagem, montagem e mixagem.

⁵ Em relação a ver filmes, Bergala (2008) apresenta como proposta de uma pedagogia do cinema na escola o contato com filmes de diversos autores e origens pelas crianças desde a infância para o desenvolvimento do gosto. Ele sugere algumas ações que podem ajudar a tocar as crianças através dos filmes e não obrigá-las a aprender com eles, como: propiciar o encontro dos alunos com os filmes, ensiná-los a frequentar filmes e a tecer laços entre eles. Para isso, o autor considera como tarefas da escola: a organização de uma coleção de bons filmes e disponibilização desta aos alunos e professores, além de levar os alunos a salas de cinema.

Ao defender o audiovisual na escola, em detrimento de outras linguagens, Merlo (2014) destaca o caráter coletivo da produção audiovisual, e como os envolvidos percebem a importância do trabalho em grupo e das conexões que são capazes de estabelecer em prol de um objetivo em comum. Por ser um ato de produção coletiva, tal atividade: “nos conduz a uma importante e necessária tarefa educativa e humana: aprender a construir relações entre os pares em que a escuta, o posicionamento e a tomada de decisões sejam partilhadas e assumidas.” (p. 295). Dessa forma, tal perspectiva se embasa na contribuição da escola para a formação humana, na qual a comunicação mediada pelas tecnologias assume caráter estrutural (Fantin, 2014).

Com base na proposta de Bergala, pesquisadores de cinema-educação desenvolveram atividades para experimentar o cinema na escola com crianças. Essa (que podemos chamar de) “pedagogia audiovisual do cinema-educação” é composta por exercícios “propostos em uma relação concomitante aos assuntos que são abordados nas aulas e à exibição de trechos de filmes [...]” (Norton, 2013, p. 153) e inclui atividades como:

- criar cartas filmadas;
- explorar relações entre sons e imagens;
- encontrar objetos com uma luneta de papel;
- fotografar um objeto por diferentes ângulos;
- construir câmera escura e brinquedos ópticos;
- ocultar algo no início do filme e revelá-lo no final;
- pensar um filme em uma determinada quantidade de planos;
- filmar ou fotografar um mesmo objeto de ângulos diferentes;
- escolher o som de um plano e só em seguida criar a parte visual;
- filmar uma cena de um minuto com câmera fixa (Minuto Lumière);
- definir regras/limites para filmar: cor, sentimento, tipo de plano, tempo de filmagem;
- escolher um plano de um filme e escrever um texto, simulando um diálogo entre o diretor e o montador durante a edição.

O que chamo de “pedagogia audiovisual da mídia-educação” está bem próxima, inclusive, da metodologia adotada pelo *British Film Institute*, junto às escolas, no Reino Unido, que leva em conta uma abordagem da construção do filme a partir do modelo de produção adotado pela indústria audiovisual. As atividades propostas para a criação de filmes na escola frequentemente seguem um conjunto de passos mais ou menos pré-definidos, sintetizados por Fantin (2014) como:

- contextualização dos pressupostos e objetivos da mídia-educação;
- escrita do roteiro e definição do tema a ser filmado;
- escolha do gênero narrativo e estudo da linguagem audiovisual;
- estudo e preparo sobre o conteúdo a ser tratado;
- pré-produção com planejamento da gravação;
- filmagem propriamente dita;
- pós-produção com edição e acabamento do vídeo;
- exibição e avaliação do produto final com os autores e a comunidade.

Interseções entre as vertentes

A pedagogia (audiovisual) do cinema-educação⁶ considera o professor como um mediador da experiência do cinema e os alunos. Além disso, de acordo com Bergala (2008), essa proposta não estabelece que o professor tenha uma formação específica em arte ou cinema, mas que seu gosto por filmes seja genuíno. O foco recai sobre a horizontalidade nas relações entre professor e alunos:

No caso do cinema na escola, é pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos – um deslocamento que se faz essencial para uma dinâmica mais horizontal da produção de conhecimento. Até mesmo o gesto de ver um filme, com todos – professores e alunos – virados para o mesmo lado, já traduz a horizontalidade da experiência do cinema. (Migliorin, 2015, p. 51).

Esse talvez seja um ponto de interseção interessante das propostas de pedagogia audiovisual nas duas vertentes aqui analisadas, pois autores da mídia-

⁶ Embora Bergala (2008) distinga o uso das expressões cinema e audiovisual, peço licença para o uso dessa expressão, pois se faz necessário inserir o termo audiovisual, uma vez que se optou por tratar da pedagogia audiovisual neste texto.

educação (Fantin, 2014; Toledo, 2014) também consideram relevante essa horizontalidade das relações promovidas pelo cinema/audiovisual na escola:

A ideia parte de transformar o aluno em parceiro do professor na inclusão do audiovisual no cotidiano escolar. O professor traz a linguagem, o estudante a técnica. O professor não necessariamente precisa conhecer a técnica. Se quiser, há muitos caminhos para aprendê-la, é acessível. E certamente é mais fácil aprender a técnica do que aprender a lidar com o aspecto pessoal, as relações humanas em uma equipe de filmagem, e essa é outra característica que caracteriza os aprendizados dos jovens que se envolvem em tais processos. (Toledo, 2014, p. 148).

Sobre esse “não saber” ensinar com o cinema/audiovisual, encarados pelos professores que “se arriscam” na pedagogia audiovisual, trago duas respostas possíveis, das vertentes do cinema-educação e da mídia-educação, respectivamente:

Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. (Migliorin, 2011, p. 133).

Nesse percurso, a dificuldade que aparece é quase sempre a mesma: “Os professores não são preparados e não têm formação específica para tal.” Mas nem sempre isso é problema, pois com uma formação adequada eles podem aprender, assim como aprendem a respeito de muitas outras questões que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. (Fantin, 2014, p. 47).

Em ambas as perspectivas aqui apresentadas há uma confiança no professor e nas suas competências, caso esteja disposto a conhecer o cinema pelos filmes e a produzi-los com seus alunos. Qualquer que seja a vertente teórico-metodológica que embasa a prática docente, é relevante que haja apoio de seus pares, que a escola abrace sua proposta e que haja tempo para o desenvolvimento de atividades realmente instigantes e modificadoras para que, assim, o cinema/audiovisual possa, por fim, ensinar algo ou ser propiciadora de uma experiência relevante para todos os envolvidos.

O importante é que o professor que queira aprender possa fazer a experiência, e uma das condições para tal, é que ele não esteja

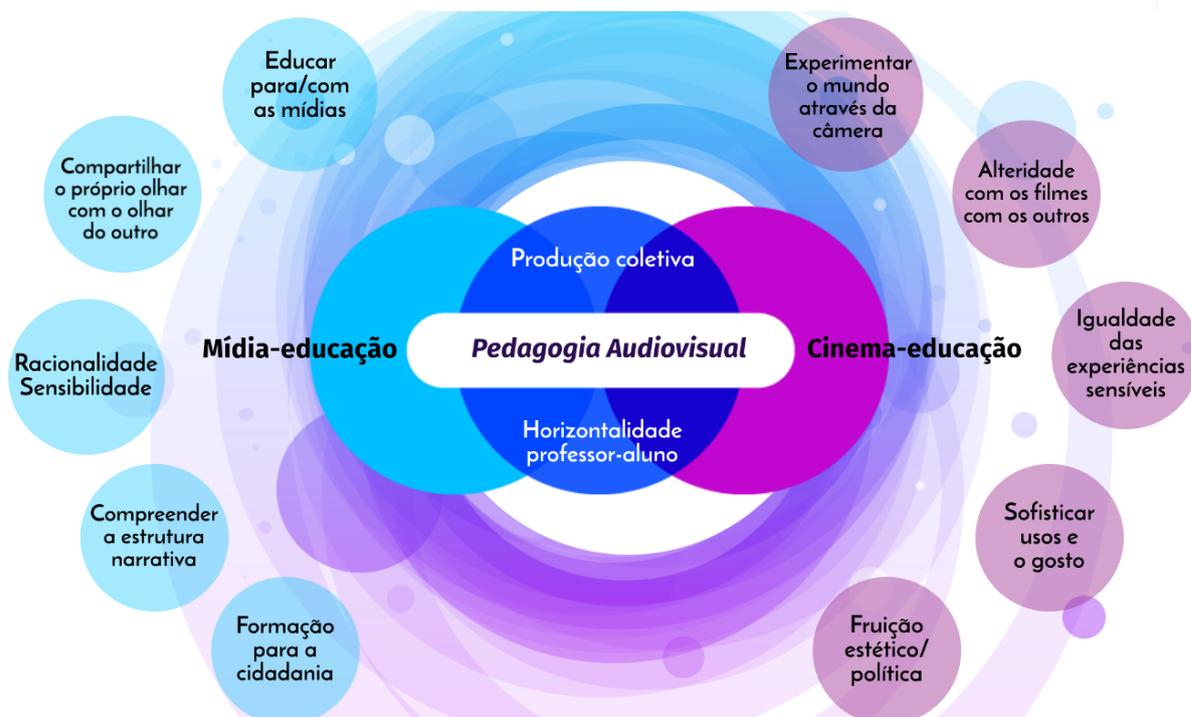
sozinho, que possa trocar e ir construindo suas competências com as ferramentas necessárias, e, nesse caso, a troca de experiências atua como um dispositivo. (Fantin, 2014, p. 47).

Grande parte dos estudos acerca das produções audiovisuais na escola (Husbye, 2013; Miranda, 2015; Pimentel, 2013) menciona que, desde o início do processo, as escolhas são tomadas em grupo e a ideia inicial do filme é de um, mas em pouco tempo passa a ser de todos; a divisão de tarefas, a escolha dos alunos que irão “atuar”, a escrita do roteiro, o ensaio e as gravações são processos eminentemente coletivos, mobilizando fortemente gestos de sociabilidade entre os envolvidos:

[...] o filme é coletivo: o tempo inteiro decisões são tomadas, críticas acontecem e conflitos se estabelecem. A mediação dos embates que emergem promove um enorme amadurecimento dos envolvidos. Do ponto de vista das inteligências pessoais, portanto, uma oficina é uma experiência extremamente rica. (Toledo, 2014, p. 151).

A fim de sintetizar objetivos e características das pedagogias audiovisuais aqui descritas, elaborei uma imagem cujo fim não é comparar, mas propor um diálogo entre essas pedagogias. Por isso, escolhi como fundo um espiral de cores que se misturam. Cada tópico indicado ao lado da respectiva vertente “corresponde”, no meu entender, ao tópico oposto da outra. A imagem não traz todas as possibilidades de diálogo apresentadas até aqui e, certamente, exclui outras que não foram abordadas, mas pode funcionar como uma síntese das pedagogias audiovisuais:

Figura 1 – Síntese das pedagogias audiovisuais



Fonte: Elaboração própria.

Destaco como interseção das propostas o trabalho coletivo que, na vertente cinema-educação parte do individual para o coletivo (Bergala, 2008), sendo essa premissa válida tanto para o professor que se pretende iniciador de seus alunos no cinema, como para os alunos que se “arriscarão” junto com ele nessa experiência. Esta interseção puxa a seguinte, da horizontalidade na relação professor-aluno, aqui já analisada.

Considerações finais

Há, sem dúvida, outras pedagogias audiovisuais, com outras influências e vertentes, que não foram abordadas neste texto, pois a prática é sempre mais dinâmica e ágil que sua sistematização em teorias, assim como novas teorias influenciam novas práticas. Professores e pesquisadores estão cada vez mais se debruçando sobre atividades que motivem crianças e jovens, buscando tornar a escola mais atrativa para eles, e as tecnologias mediadoras da comunicação frequentemente estão entre essas atividades.

A discussão sobre as pedagogias especificamente voltadas à produção de filmes na escola algumas vezes aparece desvinculada de teorias que reflitam especificamente sobre esse tema. Analisar as bases em que se estabelecem os objetivos dos projetos de produção audiovisual na escola pode nos auxiliar a caminhar com mais segurança nesse campo, usando metodologias e teorias que nos ajudem a responder perguntas ainda abertas sobre a contribuição do cinema/audiovisual para a educação.

Referências

- AREA, M. M. La alfabetización en la sociedad digital. *In*: AREA, Manuel Moreira; GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; VIDAL FERNÁNDEZ, F. (Org.). **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel, 2012.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).
- BRASIL, G. A. Juntando pedaços: a importância da alfabetização audiovisual. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- DUARTE, Rosália M. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUARTE, Rosália M.; TAVARES, Marcus T. A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, p. 24-38, 2010.
- FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- FERRÉS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación**, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.
- FONSECA, M. J. S. Cinema na escola pra quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/articloe/view/1526>. Acesso em: 28 out. 2024.
- FONSECA, M. J. S. **Produção audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro: pedagogia audiovisual e habilidades sociocognitivas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FRANCO, Marília. A educação e o cinema que corre nas veias. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

FRESQUET, Adriana M. (Org.). **Dossiê cinema e educação #1 e #2**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

FRESQUET, Adriana M. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

FRESQUET, Adriana M.; NANCHERY, C. **Abecedário de cinema com Alain Bergala**. Rio de Janeiro: Lecav, 2012. Vídeo digital. color. Disponível em: <https://cinead.org/abecedarios/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HAN, Byung-Chul. **No exame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUSBYE, Nicholas E. **Of movies and multimodality**: film design and modal complexity as literacy practices in the elementary classroom. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Indiana, Indiana-EUA, 2013.

ISHAGHPOUR, Youssef. O real, cara e coroa. *In*: KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Tradução Alvaro Machado, Eduardo Brandão, Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2008. (Coleção Mostra Internacional de Cinema).

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação e Educação**, ano 7, n. 21, maio/ago. 2001.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, ano 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MERLO, Andréia Todeschini. A experiência da construção da imagem na escola pública: impactos no currículo e desafios no cotidiano. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, Maria Angélica (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. *In*: FRESQUET, Adriana (org.). **Dossiê cinema e educação #1**: uma relação sobre a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Eliana. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 43, n. 46, p. 15-28, 2016.

MILLIET, Joana Sobral. **Pedagogias da animação**: professores criando filmes com seus alunos na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MIRANDA, F. M. W. **Produção de vídeo na escola**: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual. 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

NORTON, Maíra. **Cinema oficina**: técnica e criatividade no ensino de audiovisual. Niterói: Editora UFF, 2013.

PEREIRA, Sara et al. Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy. **Comunicación y Sociedad**, n. 33, p. 89-114, sep./dec. 2018.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. **Cine com ciência**: luz, câmera – educação! 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

PIRES, C. L. **Educação, corpo e imagem**: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 281-295, jan./abr. 2010.

PISCHETOLA, M.; DAMIANA HEINSFELD, B. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929>. Acesso em: 12 maio 2024.

SOBRAL, Jacqueline. **Adultos, smartphones e crianças pequenas**: um estudo sobre famílias midiaticizadas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula. *In*: BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

Revisor de línguas e ABNT: João Paulo Oliveira Lima

Submetido em 31/07/2024

Aprovado em 29/11/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)