

Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola¹

Monica Fantin, UFSC/UDESC²

Resumo

A partir de uma pesquisa que trabalhou a relação crianças, cinema e mídia-educação em diferentes contextos sócio-culturais, este trabalho discute as possibilidades educativas e as formas de mediação desta prática cultural na escola. Considerando que a pesquisa com crianças pode ser uma forma de compreender criticamente a produção cultural de nossa época, o trabalho sugere que através de uma perspectiva ecológica de mídia-educação - de educar *com, sobre e através* de todos os meios - é possível desenvolver um percurso didático que ultrapasse algumas fronteiras no trabalho com crianças: das crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura. A fim de construir uma apropriação crítica e criativa das mídias, propõe-se um percurso educativo na escola que possa assegurar a experiência da fruição, análise e criação envolvendo a produção de mídias feitas com crianças na escola.

Palavras-chave: mídia-educação, cinema na escola, produção de mídias com crianças

1. Mídia-educação e cinema

O cinema no contexto da mídia-educação pode ser entendido a partir de diversas dimensões - estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas - inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sócio-cultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto.

O cinema está presente na educação há muito tempo, sendo um dos eixos sobre os quais a mídia-educação está centrada, pois o cinema está presente na educação desde

¹ Trabalho apresentado ao NP Comunicação Educativa, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom.

² Doutora em Educação. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e Professora do Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina, CEART/UDESC. Pesquisadora do Núcleo de Infância, Comunicação e Arte do CNPq/UFSC, participou da instalação do Museu do Brinquedo no Museu Universitário da mesma instituição.

a década de 30 e teve presença marcante na década de 60, a partir das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen*, versando sobre a política dos autores, sobre o enfoque semiológico³ e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes, círculos de cinema, *cinforum*, que envolviam a projeção de filmes para um público com um projeto educativo e de sensibilização em relação ao cinema.

O “paradigma ecológico” da mídia-educação propõe uma concepção integrada de fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD, e conforme o objetivo pretendido, cada inovação tecnológica integra-se umas nas outras. Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles. Nessa perspectiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. A mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito - e a relação com a natureza como espaço vital através do qual se constroem sentidos.

Diante disso, o filme num contexto formativo será mediado por fatores diferentes dos que intervêm em contextos mais informais, e é importante ter em mente as transformações que operam na passagem da fruição lúdico-evasiva à educativa. Discutindo sobre o ensino com os meios, Jacquinet ressalta a importância de considerar não só a mensagem como a manifestação da linguagem específica e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas também como discussão socialmente situada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo” (Jacquinet, 1999:12.). Ela diferencia os gêneros dos produtos midiáticos entre os “autênticos”, que seriam os audiovisuais feitos especificamente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados na escola mas que não foram produzidos para esse fim. Nestes casos, os professores devem ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’, com suas dimensões tecnológica,

³ A revista *Cahiers du Cinéma*, publicação francesa, trazia artigos de diretores e críticos como André Bazin, François Truffaut e Jean-Luc Godard defendendo o reconhecimento da autoria dos diretores cinematográficos. A revista *Screen*, publicação inglesa, tinha, por sua vez, enfoque semiótico, fazendo análises ideológicas e psicológicas dos filmes.

econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos” (idem, p:11).

A relação entre o texto e suas condições de existência e usos acontece numa situação comunicativa que é definida por diferentes contextos, explica Casetti (ap. Mosconi, 2005:117): o texto comunicativo (constituído por uma série de discursos); o contexto circunstancial de um texto (constituído por sua colocação espaço-temporal); o contexto existencial de um texto (constituído por horizontes, saberes e práticas sociais); o contexto institucional de um texto (âmbito institucional); o contexto transtextual (referentes textuais); e o contexto de ação (atores, estados psicológicos e ações).

A natureza plural do texto é composta de discursos que constituem a situação comunicativa, e o contexto também comunica. Por exemplo, na instituição escolar o filme vai ser mediado por diversos fatores, pois “a instituição assegura a sintonia entre emissor e receptor, mas regula também a sua distonia” (Casetti, 2004:282). Assim, um filme produzido para o cinema comercial e consumido como recurso didático assemelha-se a um mesmo objeto que muda de pele, pois uma ficção espetacular pode se tornar um documento de reflexão se for trabalhada em dois espaços sociais diferentes relativos ao espetáculo e à escola, como ressalta o autor.

O contexto institucional atua a partir de regras heterogêneas, comportamentais, éticas e sociais quanto ao modo de assistir. A audiência ocorre no contexto circunstancial de um tempo e espaço específicos, que por sua vez se referem a um contexto existencial de que o filme trata e que as pessoas trazem para significar. Nesse processo o contexto transtextual explica e acompanha a trajetória do filme e o horizonte em que foi pensado, produzido e consumido e que no contexto de ações pode se constituir em discurso.

Nessa relação cinema-educação, texto e contextos se inter cruzam e o texto fílmico será um “dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais”(Eugeni, 1999:7). Tais saberes podem ser entendidos de duas formas: um saber-objeto, que diz respeito aos conhecimentos, e um saber-instrumento, que diz respeito às competências. Eugeni distingue ainda quatro áreas de saberes sociais: *saber histórico* (conhecimento da história e da dimensão coletiva do agir em dado momento histórico); *saber privado* (conhecimentos e competências para agir na dimensão cotidiana da existência); *saber textual e intertextual* (competências e conhecimentos derivados de textos de vários gêneros: livros, revistas, rádio, cinema, televisão); *saber metatextual* (conhecimentos e competências que orientam a relação do sujeito com os textos: cânones, rituais de

fruição, competências tecnológicas específicas necessárias ao consumo, postura interpretativa e crítica, etc.). E é nesta rede de saberes que o cinema como instrumento e objeto da ação pedagógica pode atuar na construção da experiência da significação.

2. Educar para o cinema em contextos formativos

Diversos autores argumentam em favor da inserção do cinema no ensino e inúmeras experiências em diferentes contextos sócio-culturais - que veremos mais adiante - demonstram a importância da relação cinema-educação. Alain Bergala defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação” (2002:22). Ele argumenta que os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutro espaço, e a escola deve propor alternativas a isso mostrando o que as leis do mercado tornam cada vez mais difíceis. Nessa perspectiva, sua “hipótese cinema” envolve uma relação entre a abordagem crítica, a “leitura” de filmes e a passagem à ação-realização. Para Vitor Reia-Batista, o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa a aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma face da nossa história cultural recente, desde que “a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de formas várias” (1995:1). Para ele, essa perspectiva enquadra-se na inclusão dos estudos de mídia necessários para a formação integral do cidadão nas sociedades modernas, cujo fenômeno comunicativo global assume cada vez maior importância. Por sua vez, diante da pergunta “Por que fazer educação cinematográfica na escola?”, Rivoltella responde que é porque o cinema é cruzamento de práticas sociais diversas, porque é um instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e porque é documento de estudo da história (2005).

Por constituir-se como um cruzamento de práticas sócio-culturais diversas, o cinema é um “*agente de socialização*” que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas na sala de exibição, das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc. Nos encontros entre imaginário cinematográfico e identidades, para o autor o filme também pode ser entendido como veículo de consciência intercultural, como lugar de reconhecimento

local (principalmente a partir da cinematografia latino-americana, asiática e africana) e como oportunidade de afirmação de discutíveis domínios culturais.

Ao lado da televisão e dos novos meios, o cinema também é um dos elementos do *ambiente simbólico* das novas gerações. “À luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os meios em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados” (Rivoltella, 2005:75). E como discutimos no capítulo anterior, além de ser elemento de um ambiente simbólico e envolver uma atividade cognitiva, o cinema é sobretudo emoção e importante lugar de investimento psicológico, como destaca o autor.

Por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema difunde o patrimônio cultural da humanidade. O autor cita Scaglioso para dizer que a realidade cultural vista no tempo e no espaço é constituída de idéias, princípios, obras e realizações que formam o patrimônio de toda a humanidade, e que os filmes se colocam ao lado de outros produtos da ciência, da arte e da literatura. Por isso, além da possibilidade de compartilhar significados sociais, na medida em que os filmes contribuem para transmitir a cultura, isso já os configura como fato cultural por si mesmo. Mais que outro produto da indústria cultural, o cinema “goza do privilégio de ser reconhecido com um estatuto estético que o aproxima da arte e da literatura: o que confirma a forte inscrição de autoria (o Potêmkin é de Eisenstein como a Gioconda de Leonardo) e o desenvolvimento de estudos críticos e históricos que o olham” (idem, p.76).

Por seu estatuto representativo, o cinema é capaz de restituir o visível da realidade sócio-cultural no momento em que é produzido, e isso o constitui como extraordinário documento para o estudo dos momentos relevantes da história recente, ressalta Rivoltella. Ele destaca a relevância educativa do cinema a partir da validade *alfabética ou instrumental* (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção); *cultural* (reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e *cognitiva* (descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea).

Embora tais dimensões sejam organicamente constituidoras umas das outras, acrescento a validade psicológica, estética e social, enfatizando a importância de um olhar específico sobre elas: *psicológica* (explorar identificações e projeções de

sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação); *estética* (compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do cinema que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo); *social* (construir espaços que fazem do cinema um evento coletivo que permite encontro com si próprio e com o outro e que, ao possibilitar diálogos e interações diversas, permite a constituição da experiência narrativa como constituidora do sujeito).

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais. Essa duplicidade foi trabalhada por diversos autores: Jacquinot (1999) situa as dimensões do filme como suporte e objeto de estudo; Eugeni (1999) descreveu como formas de saberes sociais, destacando o “objeto” (conhecimento) e o “instrumento”(competências); e Rivoltella (2005) destaca como possibilidades de “educar para o cinema” e “educar com o cinema”.

Cinema como instrumento

A relação cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual. Rivoltella (2005:77) sublinha que a modalidade do “cinema como representação da história” e “espelho da realidade” permite redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja através da ficção ou do documentário histórico. Se no contexto europeu tal prática consolidou-se no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores funcionais em contexto escolar ou extra-escolar, no Brasil tal prática está longe de ser consolidada. Desde o surgimento do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre o cinema, e no início do século XX intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade deste recurso nas escolas⁴. No entanto, ainda que o uso do cinema seja evidenciado em

⁴Propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto. A elaboração dos filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, tendo este realizado mais de 400 documentários até os anos de 1960, quando o INCE deixa de existir. Ver Rosana Catelli “O cinema educativo nos anos vinte e trinta: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea” in <http://www.intexto.ufrgs.br/n12/a-n12a8.htm>

diversos estudos e apesar de seus mais de cem anos de existência, a escola brasileira descobriu o cinema tardiamente, segundo Napolitano.

Referindo-se ao contexto brasileiro, o autor registra que “trabalhar com 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 sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003:11). Para ele, desde os comerciais aos mais sofisticados, os filmes sempre trazem alguma possibilidade para o trabalho escolar, desde que o professor se pergunte sobre o uso possível, sobre a faixa etária e escolar mais adequada e sobre como serão abordados em sua disciplina. Além desse caráter ilustrativo, é comum observarmos os filmes na escola usados como pretexto para o desenvolvimento de certas atividades⁵, sobretudo com crianças, que após assistirem ao filme devem desenhar, escrever, dramatizar, conforme já observei em outros estudos.

Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema.

Cinema como objeto temático

A história da mídia-educação mostra que a compreensão do cinema como objeto da intervenção educativa na escola foi consolidada há muito tempo em alguns países, mas em outros como o Brasil ainda está em vias de sê-lo. No entanto, em ambas as situações, tal perspectiva diz respeito ao trabalho com o cinema no sentido da visão, análise e discussão de filmes. Algumas experiências de intervenção em contextos extra-escolares se baseiam na “leitura do cinema”, ou seja, na apresentação, visão e discussão do filme, como faziam alguns cineclubes e como propõe o projeto *Cinema na favela*. Pretendendo desenvolver um ponto de vista crítico sobre o filme, pode-se trabalhar em diversas direções: privilegiar a dimensão estética do filme com a presença de um

⁵Sobre o uso do cinema como recurso didático-pedagógico em sala de aula, ver Jacquinet (1999), Rivoltella (1998), Duarte (2002) e Fantin (2003).

mediador que conduza a análise; realizar uma leitura pré-textual e assistemática para “falar sobre o filme”; ou ainda encaminhar uma condução sistemática e estruturada para “falar do filme”.

Muitas experiências que fazem do cinema um objeto de estudo no contexto escolar enquadram-se na abordagem *educação para o cinema* e envolvem o ensino da linguagem cinematográfica, sua gramática e sintaxe, que foi muito influenciada pela semiótica. Para Rivoltella o estudo da gramática e da sintaxe filmica pode ser pensado como momento preliminar da leitura crítica do filme. Outra possibilidade dentro dessa abordagem é a de “fazer filmes” em vez de promover a leitura crítica do filme: “favorece uma abordagem criativa dos sujeitos na sua realização” (2005:80). Tal perspectiva fundamenta-se nos pressupostos pedagógicos do pragmatismo, e herda tanto da prática da “livre expressão” na escola infantil da Inglaterra dos anos 50 quanto da oportunidade de “criar contracultura” na experiência latino-americana dos anos 60.

Além dessa abordagem que trabalha o cinema como objeto temático em sala de aula, situo a perspectiva que toma os filmes como objeto de pesquisa, seja especificamente em mídia-educação ou no campo da educação e da comunicação de modo geral. Para Duarte, embora o reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflita de forma significativa nas pesquisas em educação no Brasil, o potencial da “linguagem cinematográfica conquista cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como um campo de estudo”(2002:97).

Enfim, considerando o cinema em sua potencialidade como objeto sócio-cultural e como instrumento de aprendizagem, prevendo momentos de fruição, de análise e de produção, desenvolvemos uma pesquisa-experimentação sobre cinema na escola, visando a articulação possível entre cinema enquanto arte, indústria, linguagem e uma síntese provisória entre o cinema como fim em si mesmo e como “ferramenta” cultural.

3. Proposta de percurso sobre a educação cinematográfica e a produção de mídias na escola

Embora a criança possa, “espontaneamente”, fazer da vivência de assistir filmes uma experiência de fruição, participação estética e significação, por que não ampliar tais possibilidades no sentido da autoria e da produção? Assim, a mediação educativa estaria cumprindo os objetivos e pressupostos da mídia-educação, fazendo educação *com os*

meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), *sobre* os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e *através* dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros). Para tal, é preciso pensar em um trabalho com cinema na escola que envolva tais momentos de saber, fazer e refletir, a partir de uma concepção integrada. Tal concepção de mídia-educação implica a relação do cinema com outras linguagens (como artes plásticas, teatro, música e literatura) e tecnologias. Ou seja, pensar uma possibilidade de intervenção pedagógica que envolva a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção material.

Produção de mídias na escola

O desenvolvimento tecnológico e o barateamento dos equipamentos facilitaram a prática do fazer audiovisual em diferentes contextos, mas na maioria das escolas brasileiras ela ainda está longe de ser parte do cotidiano. Isso é diferente do que ocorre em outros contextos sócio-culturais, em que a ênfase dada ao hipertexto e à Internet ameaça a interessante possibilidade educativa de fazer vídeo ou audiovisual na escola, conforme destaca Rivoltella sobre o contexto italiano (2005:81). Buckingham também ressalta a facilidade atual na edição de vídeos na escola que podem ser feitas com computadores custando uma fração do que edições similares custariam. Para ele, as primeiras experiências das crianças de fazer vídeo não tendem tanto a acontecer na escola, pois “o lar não é mais um lugar simplesmente de consumo de mídia, tornou-se também um lugar-chave para a produção” (1995:9).

No entanto, não parece ser esta a realidade da maioria das crianças brasileiras. Como lembra Orofino(2005), de acordo com a teoria dos usos sociais, a tecnologia sempre precisa ser pensada em relação ao contexto social maior do qual ela faz parte, e na realidade brasileira, tão desigual e plural, ela ainda é considerada objeto de desejo. Ao mesmo tempo em que a oferta é grande e variada, as condições de consumo são altamente diferenciadas e o acesso a equipamentos como computadores e filmadoras torna-se indicador da segmentação social, deste abismo que separa na mesma medida em que une (idem, p133). Só isso justificaria a defesa incondicional dos meios na escola como possibilidade de mediações e é no sentido desta presença que aponto algumas razões para fazer e pensar as mídias no contexto educativo.

A potencialidade formativa da produção de um audiovisual envolve tanto as diversas dimensões do cinema (cognitiva, psicológica, estética, social) em seus

diferentes momentos (pré-produção, produção e pós-produção), como as diversas práticas educativas e culturais que configuram uma experiência teórica, prática, reflexiva e estética. Ou seja, entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional. Assim, ampliar as possibilidades educativas e culturais de educar para o cinema demanda entender que “o cinema não é só uma máquina de produzir significados, mas também arte, campo de produção de valores” (Rivoltella, 2005:84). Eis aí uma síntese das razões da presença do cinema e da produção de mídias na escola que contribuiria para o fim último da mídia-educação, que é a educação para a cidadania.

Entender o cinema como instituição, dispositivo e linguagem significa considerar as relações entre indústria do cinema, economia e ideologia, articuladas com desejos e imaginários no plano real e simbólico. Situar o cinema como dispositivo de representações com seus mecanismos e funções que organizam tempos, espaços e predeterminam papéis pode ser enriquecido quando articulado com a especificidade de sua linguagem, regras e convenções.

Ampliar o repertório cinematográfico de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto.

Desencadear novas sensibilidades pode ser considerado um valor, na medida em que interagir com o cinema numa situação coletiva possibilita uma forma privilegiada de elaborar novas maneiras de sentir o mundo, o outro e a nós mesmos.

Fazer audiovisual na escola pode significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola. “Os valores que a mídia-educação reconhece à atividade de produção midiática em contexto educativo pode reconduzir a três principais instâncias: a função cognitiva do fazer, a cooperação como oportunidade de aprendizagem e a função educativa da linguagem”(Rivoltella, 2005A:96).

A idéia de conhecer fazendo pressupõe que a aprendizagem se constrói através da experiência do fazer, ou seja, o sujeito precisa “fazer para aprender”. Dessa concepção surge a idéia da sala de aula-laboratório, organizada de forma a criar condições para a experimentação através de oficinas especializadas, como propõe Freinet (1998)⁶. E é no interior da oficina de criação, expressão e comunicação gráfica que se destaca a proposta do jornal ou da tipografia escolar, especialmente inspiradora para a mídia-educação.

A idéia de aprender cooperando, insere-se na discussão sobre a disciplina do trabalho escolar, que a seu ver deve ser cooperativa. A cooperação não se limita à organização coletiva, às regras de vida em comum e à divisão de responsabilidades entre os estudantes, e sim à oferta de reais possibilidades de trabalho. E diante disso, Rivoltella traz uma imagem do professor como diretor de cinema, onde com as linguagens das mídias utilizadas por estudantes e professores para produzir mensagens ele seria o “diretor do filme” da situação formativa (idem, p.98). Em tal perspectiva a sala de aula é vista como um laboratório, um lugar de aprendizagens e de trabalho que, mais que colaborativo, seria cooperativo.

A idéia de educar para a linguagem significa reconhecer cada vez mais a centralidade da linguagem em relação à integração didática das mídias e das novas tecnologias, razão pela qual há que discutir a função educativa das linguagens midiáticas. Educar para a linguagem, implica discutir a função cognitiva da linguagem, entender a educação lingüística como uma metaeducação que possibilita o diálogo com outras áreas (observando as particularidades da linguagem em que o saber das diferentes áreas se manifesta) e entender a função metodológica da linguagem a partir de seus elementos comuns. Educar para a linguagem envolve uma concepção pedagógica que promova a linguagem como capacidade de fazer perguntas, de elaborar metáforas que sintetizem o conhecimento e de produzir definições (Rivoltella, 1998:115). Essa educação deve assegurar aprendizagens que permitam criar outras formas de representações do conhecimento produzido numa perspectiva estético-cognitiva da linguagem.

Um percurso educativo

⁶ Freinet propõe 8 oficinas: 1) trabalho agrícola, criação de animais; 2) fundição e marcenaria; 3) fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalhos domésticos; 4) construções, mecânica, comércio; 5) prospecção, conhecimentos e documentação; 6) experimentação; 7) criação, expressão e comunicação gráfica; 8) criação, expressão e comunicação e artística. Freinet, 1998, p.395-402.

Muitas propostas já foram formuladas para trabalhar com os meios audiovisuais na escola: Bazalgette (1991) explicita elementos-chaves para a educação sobre os meios na escola; Ferrés (1996) apresenta uma proposta metodológica para a análise crítica de séries e filmes de televisão; Rivoltella (1998 e 2005) sugere um trabalho de análise de textos audiovisuais em situação formativa, discute por que fazer vídeo na escola e o cinema como lugar de educação; Bergala (2002) discute como ensinar o cinema como arte na escola propondo uma série de filmes a mostrar para as crianças como item obrigatório na passagem do ato à realização; Napolitano apresenta uma proposta para usar o cinema na sala de aula (2003); e Orofino (2005) focaliza a utilização do vídeo como metodologia participativa e estratégia de ação cultural. A hipótese que apresento a seguir dialoga com várias delas, buscando uma síntese que atenda aos desafios da especificidade por mim encontrada e construída durante a pesquisa.

Diante de tantas perspectivas de educar para o cinema, esse esforço de síntese me parece necessário para esclarecer o percurso que proponho, configura uma proposta de intervenção pensada para uma turma de crianças da 4ª série de uma escola pública que participou desta pesquisa. Assim, esta hipótese não tem a pretensão nem o caráter prescritivo de uma proposta generalizante, pois é altamente contextualizada e foi organizada em três momentos: a) Pressupostos ou princípios gerais; b) Projeto preliminar sobre cinema com crianças; c) Esboço do projeto (Fantin, 2006:323). Neste momento apresento alguns princípios a considerar e certas atenções a observar na relação cinema e criança na escola.

Pressupostos e princípios gerais no trabalho com cinema e crianças

Estabelecer em linhas gerais o que poderia ser o embrião de uma proposta de trabalho com cinema é um pouco complicado, pois ao mesmo tempo em que há uma demanda específica, corre-se o risco de deixar coisas importantes de fora ou de configurá-la em instrumento prescritivo. O planejamento deve ser um processo coletivo coordenado pelo professor, construído a partir da leitura das necessidades do grupo, dos conteúdos das matérias e dos sujeitos e dos propósitos educacionais.

Esta construção vai se delineando a partir da avaliação constante das aprendizagens e dos envolvimento das crianças e dos professores no percurso. Sendo uma proposta aberta, se configura a partir das múltiplas interações dos sujeitos entre si e das relações com o próprio objeto em questão, num determinado contexto histórico e social, entre pessoas singulares. Portanto, estas hipóteses servem apenas como exercício

para pensar um percurso educativo no contexto de uma pesquisa. Se elas trouxerem questões que puderem ser problematizadas em outros contextos, serão mais uma contribuição para o debate existente na área, pois acredito na capacidade criadora e na experiência de cada professor como uma condição indispensável ao fazer pedagógico que será colocado em jogo.

Os princípios gerais deste trabalho com cinema e crianças seriam os seguintes:

I. *Relação do cinema com outros meios*: contextualizar a especificidade do cinema (história, gêneros, escolas, autores, linguagem), suas relações e seus pontos comuns com outros meios, como televisão, vídeo, rádio, jornal, e novos meios, como computador e suas derivações, entre elas a *web*.

II. *Repertório diverso e variado*: oferecer filmes para ver, fruir, discutir e analisar, considerando o maior leque possível de opções de gêneros, estilos e tons variados, representando diversas culturas e com opções que atendam desde o gosto das crianças até referências mais sofisticadas sobre os mais diferentes temas.

III. *Espontaneidade das reações e verbalizações das crianças*: assegurar a manifestação espontânea das crianças e a liberdade possível dos diferentes modos de ver.

IV. *Interpretação e compreensão criativa*: garantir que a criança possa expressar suas descobertas sem que seu olhar seja condicionado por informações adiantadas previamente sobre o filme, a fim de permitir outras possibilidades de entendimento.

V. *Problematização*: desestabilizar hipóteses, analisar criticamente cada argumento a partir de outros pontos de vista, atualizar significações ideológicas, éticas e estéticas.

VI. *Situação coletiva*: compartilhar sentimentos e emoções que o filme provoca, buscando possíveis aproximações e distanciamentos do filme em relação à vida real.

VII. *Linguagem cinematográfica*: situar os elementos da linguagem cinematográfica, suas regras, seus códigos, seus elementos técnicos e lingüísticos, estrutura narrativa, caracterização dos personagens, e outras convenções utilizadas, articuladas com as possibilidades de análise de filmes.

VIII. *Experiência de produção*: assegurar situações em que as crianças possam produzir e realizar experiências de criação de roteiros, *story board*, filmagens e edições, entendendo os momentos da pré-produção, da produção e da pós-produção.

IX. *Avaliação e registro*: garantir momentos para discutir os encaminhamentos, situar as aprendizagens realizadas, o que ainda não se sabe e as buscas necessárias, localizando as crianças no seu percurso e através de um registro sistemático - escrito, desenhado, fotografado, filmado - que fixe a memória do percurso na história;

X. *Metarreflexão*: possibilitar um entendimento do “saber sobre o saber” e a consciência da estratégia utilizada para realizar tais aprendizagens, como possibilidade de transferências para outros contextos.

Estes princípios gerais consideram o cinema tanto como instrumento como um objeto da intervenção educativa, envolvem as dimensões da fruição, da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora de crianças e professores. Assim, educa-se o gosto e a capacidade crítica a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada, com a possibilidade de produção ampliando a relação do sujeito com o cinema pela mediação da educação e da cultura. Disto decorre uma outra concepção de salas de aula, que podem se transformar em oficinas ou laboratórios, e em espaços de trabalho práticos e teóricos, implicando a necessidade de repensar a estrutura da escola.

Com base nestes pressupostos pensamos um projeto preliminar sobre cinema e crianças, entendendo que o conhecimento, a ação e a compreensão nas artes, na vida e na ciência envolvem a fruição, o uso, a interpretação, a aplicação, a invenção e a reflexão. A partir desta experiência, foi possível desmistificar a produção de mídias na escola e perceber que a produção prática tem uma dinâmica própria: ao mesmo tempo em que é um espaço e que as crianças exploram suas emoções de forma mas descontraída que na análise crítica, é um processo que gera certa ansiedade para os professores, como Buckingham(1995) demonstrou e eu também pude perceber. Isso revela a necessidade de a mídia-educação estar contemplada na formação de educadores.

Pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola através de uma concepção integrada de mídia-educação. Significa também pensar práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas que possam transformar os espaços físicos das salas de aula expandindo-se para outros espaços culturais e que possibilitem mediações em direção de compreensões criativas, abertas e transformadoras que superem a oposição entre os modos de entender a arte em si e a arte instrumental, unindo as duas dimensões através do cinema na escola como fruição e conhecimento. Assim, estaremos construindo uma educação para as mídias como possibilidade de participação de crianças e professores na cultura contribuindo para a construção de cidadania.

Bibliografia

BAZALGETTE, Cary. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, Morata, 1991.

- BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris, Cahiers du Cinéma, 2002.
- BUCKINGHAM, David. & GRAHAME, Jenny & SEFTON-GREEN, Julian. *Making Media: practical production in media education*. London, English & Media Centre, 1995.
- CASETTI, Francesco. *Teorie del Cinema 1945-1990*. 7ªed. Bompiani, Milano, 2004.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- EUGENI, Ruggero. *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Vita e Pensiero, Milano, 1999.
- FANTIN, Monica. Produção cultural para crianças e o cinema na escola. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 2003.
- _____. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- FREINET, Celestin. *A educação do trabalho*. Martins Fontes, Sao Paulo, 1998.
- JACQUINOT, Geneviève & LEBLANC, Gérard (orgs.). *Appunti per una lettura del cinema e della televisione*. Editoriale Scientifica, Napoli, 1999.
- MOSCONI, Elena. Il cinema nella prassi educativa: una prospettiva pragmática. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2003.
- OROFINO, M. Isabel. *Mídias e Mediação escolar: pedagogia dos meios e a construção de visibilidade*. (mimeo), 2005.
- REIA-BATISTA, Vitor. Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema. In *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidade Internacional de Andalucía, La Rabida, 1995.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *L'audiovisivo e la formazione: metodi per l'analisi*. Cedam, Padova, 1998.
- _____. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra-escola. In MALAVASI, P, POLENGHI, S E RIVOLTELLA, P.C. (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- _____. *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, Editrice La Scuola, 2005 A.