



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Gregório Galvão de Albuquerque

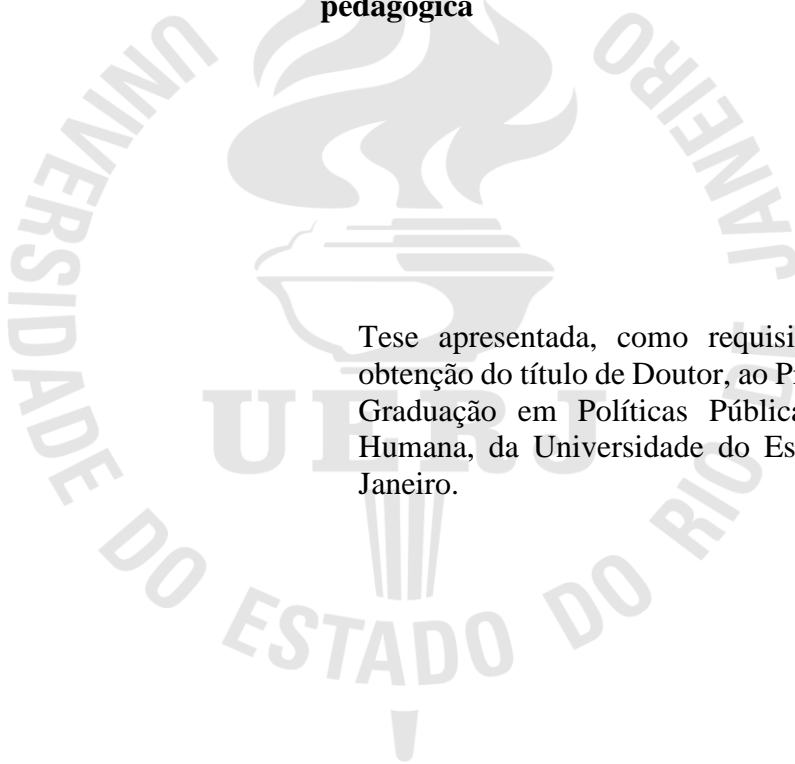
**Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural,  
política e pedagógica**

Rio de Janeiro

2021

Gregório Galvão de Albuquerque

**Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2021



Gregório Galvão de Albuquerque

**Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:



Prof. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marise Nogueira Ramos (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



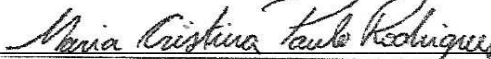
Profa. Dra. Eveline Algebaile

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



Profa. Dra. Maria Ciavatta

Universidade Federal Fluminense - UFF



Profa. Dra. Maria Cristina Rodrigues

Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof.<sup>co(a)</sup> Josias Pereira da Silva (UFPel)

Prof. Dr. Josias Pereira da Silva

Universidade Federal de Pelotas - UFP

Rio de Janeiro

2021

## **DEDICATÓRIA**

minha mãe Rosa Maria, minha irmã Marina Batista  
e meu pai Edmilson Albuquerque (in memorian)

## AGRADECIMENTOS

Quem disse que anjos não existem? Minha mãe, Rosa Maria, e minha irmã, Marina Albuquerque, foram meus anjos em todos os momentos e processo de construção da tese e de vida;

Tenho um anjo também, meu pai, Edmilson, que está também presente lá no céu. Essa tese é um agradecimento aos ensinamentos que ele me passou;

À minha orientadora Marise Ramos por todo apoio e ensinamento;

À amiga de vida e trabalho de anos Simone Ribeiro por toda a companhia esse tempo todo e os cafés de sempre;

Aos amigos de vida e trabalho Raphael Quintanilha e Hugo Marins por toda a amizade e “posso contar sempre”;

À Luciana Ferreira, veterana do politécnico que me acolheu e me deu trote além de uma amizade verdadeira de anos;

Ao Allan e Cadu, amigos que minha turma do politécnico proporcionou e multiplicou pra vida toda;

Ao Zeca Ferreira pela grande amizade construídas em momentos difíceis e perpetuada em todos os outros momentos;

Ao meu rei, Moyses Gomes, baiano raiz, amigo de anos, compartilhando aventuras e o mundo artístico;

À Maria Cristina Carvalho pelo sentimento, companheirismo e aprendizado;

À amiga de vida Clélia Assis por toda sua energia compartilhada e por acreditar na minha competência sempre;

As fadinhas Denise Gomes pelo meu início no audiovisual e de vida, Nair Navarro e Claudete Vilche, minha origem, meu começo da vida profissional e intelectual;

Ao grupo “Lindxs” Danielle Moraes, Adelyne Mendes, Ialê Falleiros, Muza Clara, Camila Borges, Cynthia Dias e Thayná Amaral pelo companheirismo e acolhimento;

Ao grupo “tripé” de amigos que o politécnico me proporcionou uma amizade base da minha existência: Cecília Becker, Chaiana Furtado, Daiana de Oliveira, Diego Inacio, Duane Barreto, Felipe Castro, Fernando Cesário, Gabriela Corrêa, Julianne Castro, Vanessa Barbosa, Vitor Guimarães, Joyce Soares e Rafael Rosas;

À Mayrilan Rolin, Shirley Tricarico, Rafaela Magalhães, da EPSJV, e Sueli Sousa da Fiocruz por todo apoio;

À Rozeli Pereira, Cristine Lessa, Ronaldo do Carmo, Fabiano Russo, Rogério Santos, Bianca Fernandes, Bianca Vidal, Leila Domingues, André Maurício, Elisangela Cruz, Luciana Carvalho, Elisangela Souza, Elizabeth Pimentel, Alexandre Cardoso, Edvaldo Souza, Luiz Claudio, Noel Lima, Oziel Santana, Paulo Coelho, Marcia Carminha, Silvia Manso, Luiz Lima, Marcelo Paixão, Renata Azeredo, Marluce Antelo, Rosimere Freire, Grace Kelly, Roberta Gomes;

À dona Ana Maria pelos cafés e conversas durante o trabalho; À Cristiana Oliveira pela felicidade e alegria no corredor da escola e como modelo fotográfica;

Ao seu Lopes, Seu Nelson e Seu Roberto nossos referenciais;

À Jeanine Bogaerts pela magia e calma;

À Flávia Adão, Anik Setubal, Denise Ribeiro pelos almoços regados de risadas;

Ao meu compadre Vitor Lopes e o compartilhamento de projetos;

Ao Claudio Annes, famoso Kbeça, Edmar, Luiz Felipe, parcerias de copo de cerveja;

À Katia Cardoso, Sheila Nogueira, Cleide da Silva por toda ajuda e alegria;  
Ao André Malhão por toda trajetória desde aluno;  
À Daniele Cardoso por esta sempre acreditando em mim e colocando meu corpo nos seus km certos;  
Ao Leonardo de Sá pela amizade e quilômetros nadados;  
Aos Lucas Batista e Pedro Almeida pelas aventuras e viagens;  
Ao Pedro Henryque por compartilhar a mesma trajetória de vida e de bairro além poder trocar ideias sobre a tese no caminho de casa;  
À ex-aluna Nathalia Knop por compartilhar seu dom de desenhar coisas maravilhosas;  
À Aline Cataldi por suas energias positivas  
À Ilva Niño que foi minha professora no politécnico, companheira de trabalhos como professor, e que me permitiu produzir meu primeiro filme sobre a sua vida, me ensinando sempre;  
A todos alunos(as) e ex alunos (as) da disciplina de audiovisual e outros espaços, que estiveram presentes construindo a minha trajetória;

Uma revolução só pode ser filha da cultura e das ideias  
Discurso proferido pelo Presidente do Conselho de Estado da República de Cuba, Fidel Castro Ruz, na Aula  
Magna da Universidade Central da Venezuela, no dia 3 de Fevereiro de 1999. Disponível em <  
<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/por/f030299p.html>> Acesso em 19 jan 21



## RESUMO

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. *Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica*. 2021. 302f. Tese (Doutorado) em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A educação audiovisual, como uma experiência sensível cultural, política e pedagógica, possibilita uma compreensão crítica da realidade, assim como sua produção e representação imagética, sendo necessária para a formação integral de estudantes. Esta é a tese que este trabalho busca defender. No sentido da construção do ser humano omnilateral, essa pesquisa tem como tema a educação audiovisual como uma experiência de apreensão da realidade necessária para formação humana crítica. Como metodologia, foi realizada uma revisão de literatura sobre a formação integral, sob o enfoque particular da formação voltada para a discussão da cultura, a fim de entender a educação audiovisual como componente dessa formação. As opções metodológicas que norteiam esse projeto são a pesquisa documental e a discussão crítica da experiência da disciplina audiovisual ministrada pelo autor na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Entender o processo de representação de imagens a partir do pressuposto de construção de sentido para a formação humana é apreender também sobre as práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Ao final, apresentamos um produto objetivo do estudo, que se constitui no compilado de proposições para o trabalho com audiovisual nas escolas. O conteúdo deste estudo articulado com o produto proposto expressa a defesa do audiovisual na educação, como componente teórico-prático da formação humana integral.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação Audiovisual. Cultura. Imagem. Cinema. Formação integral.

## ABSTRACT

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. *Thinking through the image: audiovisual education from the cultural, political and pedagogical perspective*. 2021. 302f. Tese (Doutorado) em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Audiovisual education, as a sensitive cultural, political and pedagogical experience, enables a critical understanding of reality, as well as its production and imagery representation, being necessary for the integral formation of students. This is the thesis that this work seeks to defend. In the sense of constructing the omnilateral human being, this research has as its theme audiovisual education as an experience of apprehending the reality necessary for critical human formation. As a methodology, a literature review on comprehensive training was carried out, under the particular focus of training focused on the discussion of culture, in order to understand audiovisual education as a component of this training. The methodological options that guide this project are documentary research and critical discussion of the experience of the audiovisual discipline taught by the author at the Polytechnic School of Health Joaquim Venâncio, of the Oswaldo Cruz Foundation. Understanding the image representation process from the assumption of construction of meaning for human formation is also to learn about the social practices mediated by images in capitalist society. At the end, we present an objective product of the study, which constitutes a compilation of proposals for working with audiovisual in schools. The content of this study articulated with the proposed product expresses the defense of audiovisual in education, as a theoretical-practical component of integral human formation.

Keywords: Audiovisual education; Culture. Image. Cinema. Integral formation

## LISTA DE FIGURAS

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Soldado toca violão em meio a uma troca de tiros em Sirte (Líbia) .....	19
Figura 2- Estrutura de capítulos.....	21
Figura 3 - "Cidade de Nova York: Ela Vale a Pena?", Life. '1909'.....	27
Figura 4 - "Cavalo estraçalha janela de bonde", New York World, 1897.....	28
Figura 5 - "No rastro de um bonde", Life, 1895.....	28
Figura 6- Times Square, New York, 1909.....	28
Figura 7- Times Square, New York, 2012 .....	28
Figura 8- Imagens da dinâmica .....	30
Figura 9- Efeito Kuleshov.....	31
Figura 10- Figura 6 - .....	33
Figura 11- Figura 13 - .....	34
Figura 12 - Figura 7 - .....	35
Figura 13 - Figura 12 - .....	35
Figura 14- Série Black Mirror : Episódio White Bear .....	38
Figura 15- Série Black Mirror - Manda Quem Pode” ("Shut Up and Dance") .....	39
Figura 16- Série Black Mirror - Manda Quem Pode” ("Shut Up and Dance") .....	39
Figura 17- Série Black Mirror - Manda Quem Pode” ("Shut Up and Dance") .....	39
Figura 18- Série Black Mirror- Be Right Back" .....	39
Figura 19- Série Black Mirror- Be Right Back" .....	39
Figura 20- Série Black Mirror- Be Right Back" .....	39
Figura 21- Série Black Mirror - Arkangel .....	41
Figura 22- Série Black Mirror - Arkangel .....	41
Figura 23 - Série Black Mirror - Arkangel .....	41
Figura 24 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos .....	42
Figura 25 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos .....	42
Figura 26 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos .....	42
Figura 27- Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).....	42
Figura 28 - Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).....	42
Figura 29 -Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).....	42
Figura 30- Cartaz do filme “Junho - o mês que abalou o Brasil” .....	73
Figura 31- Cartaz do filme “Rio em Chamas” .....	73

Figura 32 - Cartaz do documentário “Ônibus 174” do diretor Padilha .....	79
Figura 33 - Cartaz do documentário Michael Moore – Siko .....	79
Figura 34 - Cartaz do documentário Michael Moore – Fahrenheit 9/11 .....	79
Figura 35 - Cartaz do documentário Michael Moore – Tiros em Columbine .....	79
Figura 36 - Cartaz do documentário Michael Moore – Capitalismo: Uma história de amor .....	79
Figura 37 - Cartaz do filme “Juízo” .....	80
Figura 38 - Cartaz do documentário “Jogo de Cena” .....	81
Figura 39 - Cartaz do documentário “O fim e o princípio” .....	81
Figura 40 - Cartaz do documentário “Edifício Master” .....	81
Figura 41 - Cartaz do documentário “Babilônia 2000” .....	81
Figura 42 - Cartaz do documentário “Um dia na vida” .....	81
Figura 43- Cartaz do filme Aquarius .....	91
Figura 44- Cartaz do filme Bacurau .....	92
Figura 45- Cartaz do filme “Cronicamente Inviável” (filme de Sérgio Bianchi, 2000).....	96
Figura 46 - Cartaz do filme “Santo Forte” de Eduardo Coutinho (1999).....	96
Figura 47- Cartaz do filme Febre de Rato’ (Claudio Assis, 2011) .....	96
Figura 48- Capa do filme “O som ao redor” de Kleber Mendonça (2012) .....	97
Figura 49- Cartaz do filme ‘Que horas ela volta?’ (Anna Muylaert, 2015) .....	97
Figura 50- Cartaz do filme ‘Doméstica’ de Gabriel Mascaro (2012) .....	97
Figura 51 - Cartaz do filme ‘Corpo elétrico’ (2017) do diretor Marcelo Caetano..	98
Figura 52- Cartaz do filme ‘Pela Janela’ (2017) com a direção de Caroline Leone .....	98
Figura 53 - Cartaz do filme ‘Arábia’ (2018) de direção de Affonso Uchoa e João Dumans.....	98
Figura 54- Linha histórica de leis e decretos .....	113
Figura 55 – Desenho da (ex)aluna Nathalia Knopp (2021) .....	117
Figura 56 - Cena do filme Pacific .....	124
Figura 57- Cartaz do filme o Segredo dos seus olhos.....	139
Figura 58 - Cartaz do filme Medianeras .....	139
Figura 59 - Cartaz do filme Relatos Selvagens .....	139
Figura 60- Cartaz do filme Um conto chinês .....	139
Figura 61- Logo do Programa de Alfabetização Audiovisual .....	148

Figura 62- Logo do Núcleo de Educação Audiovisual .....	149
Figura 63- Logo do Semente Educação Audiovisual .....	150
Figura 64 - Logo do Ensino Médio Integrado em Produção de áudio e vídeo .....	151
Figura 65- Logo da EPSJV .....	152
Figura 66- Ensino Médio e Técnico da EPSJV .....	154
Figura 67- Audiovisual no Ensino Médio .....	154
Figura 68- Audiovisual dentro do currículo da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio .....	154
Figura 69- Roteiro – Atos .....	162
Figura 70 - Blog da Educação Audiovisual .....	166
Figura 71- Cartaz comemorativo de 43 sessões do cineclube .....	169
Figura 72- Guy Debord, The Naked City, 1957.....	176
Figura 73 - Mapa com as fotografias produzidas na “Foto trajetória” .....	178
Figura 74- Foto de Bruna Pereira .....	178
Figura 75 - Foto de Evellyn Amorim .....	178
Figura 76 - Foto de Laura Cardoso .....	178
Figura 77 - Foto de Pedro Henrique Cerqueira .....	180
Figura 78 - Foto de Walber Miranda .....	180
Figura 79 - Foto de Ramon Oliveira .....	180
Figura 80 - Envio-resposta da carta audiovisual .....	183
Figura 81 - Filme da saga Matrix .....	186
Figura 82 - Filme da saga Matrix .....	186
Figura 83 - Filmes da Saga de Harry Potter .....	187
Figura 84 - Filmes da Saga de Harry Potter .....	187
Figura 85 - Cena do filme Árido Movie .....	189
Figura 86 - Cena do filme Árido Movie - Cachorro .....	189
Figura 87 - Cena do filme Árido Movie – Elefante .....	189
Figura 88- Decupagem de um curta / Alunos separando os planos e colocando em ordem .....	192
Figura 89 - Decupagem de um curta / Alunos separando os planos e colocando em ordem .....	192
Figura 90 - Decupagem de um curta .....	193
Figura 91 - Figura Produção audiovisual estudantil.....	194
Figura 92 - Vídeo Zero, porquê? .....	200

Figura 93 - Vídeo Zero, por quê? .....	201
Figura 94 - Cenas dos questionamentos do aluno .....	202
Figura 95 Cena de loucura do aluno .....	202
Figura 96- Cena dos efeitos .....	202
Figura 97 - Cartaz do vídeo "Volta que deu errado" .....	203
Figura 98 - Imagem do vídeo Volta que deu errado 1.....	204
Figura 99 - Imagem do vídeo Volta que deu errado 2 .....	204
Figura 100 - Jesus Cristo encontra com as pessoas .....	205
Figura 101 - Imagem do primeiro milagre .....	206
Figura 102 - Imagem do segundo milagre .....	206
Figura 103 - Abordagem policial .....	206
Figura 104 - Logos das edições .....	213
Figura 105- Imagem de convite para a pesquisa .....	223
Figura 106- Convite pelas redes sociais .....	223
Figura 107- Convite pelas listas de e-mails .....	223
Figura 108- Mapa com os resultados dos interessados.....	223
Figura 109- Mapa com as 5 instituições que preencheram os critérios .....	224
Figura 110- Resumo do processo .....	225
Figura 111 - Contraplano metodológico .....	225
Figura 112 - O professor(a) e o aluno(a) de audiovisual .....	230
Figura 113- Experimento de Muybridge .....	232
Figura 114- Efeito Kuleshov .....	233
Figura 115- Expressionismo Alemão - Filme O Gabinete do Dr. Caligari .....	233
Figura 116- Filme Cão Anda Luz (Luis Buñuel e Salvador Dalí,1928) .....	234
Figura 117- Linguagem cinematográfica – Enquadramento .....	235
Figura 118 - Plano sequência inicial do filme “Janela Indiscreta do diretor (Alfred Hitchcock, 1954) .....	236
Figura 119- Filme Apocalypse Now .....	237
Figura 120 - Filme Apocalypse Now .....	237
Figura 121- Filme Apocalypse Now .....	237
Figura 122 - Logo da "produtora" de ex-alunos .....	239
Figura 123 - Imagem representativa do blog e da pesquisa .....	240
Figura 124 – Blog – Exercícios .....	241
Figura 125 – Blog - Disciplina de audiovisual .....	242

Figura 126 - Blog – Publicações .....	242
Figura 127 - Blog – Projetos .....	243
Figura 128- Ícone do "Eu assisti" .....	243
Figura 129- Baralho Cinematográfico - Carta "A ideia" .....	244
Figura 130 - Baralho Cinematográfico - Carta "o Roteiro" .....	245
Figura 131- Baralho Cinematográfico - Carta "A decupagem" .....	246
Figura 132 - Baralho Cinematográfico - Carta "A gravação" .....	246
Figura 133- Baralho Cinematográfico - Carta "A edição" .....	247
Figura 134- Baralho Cinematográfico - Carta "A exibição" .....	248
Figura 135 - Dispositivo de ideias tabuleiro .....	249
Figura 136 - Dispositivo de ideias – Cartas .....	249
Figura 137 - Dispositivo de ideias - Cartas 2 .....	250
Figura 138 - Dispositivo de ideias - Cartas 3 .....	250
Figura 139 - Dispositivo de ideias – Temas .....	251
Figura 140 - Logo do Dicionário da Educação Audiovisual .....	251
Figura 141 - Convite realizado nas redes sociais e grupos de e-mails .....	252
Figura 142 – Dicionário da Educação Audiovisual .....	253

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CINEAD/LECAV Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
CINEDUC – Ong de Cinema e Educação  
CINENUTED – Cineclube do Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde  
COVID-19 - Doença do coronavírus  
DGE - Direção Geral da Educação  
EMI-AV - Ensino Médio Vocacional Profissionalizante em Produção de Áudio e Vídeo  
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
INC - Instituto Nacional de Cinema  
INCAA - Instituto Nacional de Cinema e Artes Audiovisuais  
INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo  
LGBTQI+ - Sigla que representa todos os representantes da comunidade gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros  
NASA - National Aeronautics and Space Administration  
NEA - Núcleo de Educação Audiovisual  
NUTED – Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde  
PNC - Plano Nacional de Cinema em Portugal  
PPP – Projeto Político Pedagógico



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico de resultados da dinâmica	32
Gráfico 2 - Nuvem de palavras da figura 6	34
Gráfico 3 - Nuvem de palavras da figura 13	35
Gráfico 4 - Nuvem de palavras da figura 7	36
Gráfico 5 - Nuvem de palavras da figura 12	37
Gráfico 6 – Inscritos x Selecionados da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	213
Gráfico 7 – País de produção dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	214
Gráfico 8 – Categoria dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	214
Gráfico 9 – Faixa etária indicativa dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	214
Gráfico 10 – Informações Técnicas dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio	215

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 CULTURA.....	25
1.1 <b>Cultura imagética e audiovisual</b> .....	25
1.2 <b>Imagem</b> .....	25
1.2.1 <u>A imagem para além de um interpretação</u> .....	28
1.2.2 <u>A imagem dialética</u> .....	29
1.2.3 <u>Dinâmica da imagem contemporânea</u> .....	32
1.2.4 <u>O espelho preto da imagem</u> .....	40
1.2.5 <u>Competência de ver</u> .....	46
1.2.6 <u>Imagens amadoras</u> .....	47
1.3 <b>“Tenho uma imagem, logo existo”</b> .....	50
1.3.1 <u>A arte e a cultura no sistema capitalista</u> .....	50
1.3.2 <u>Contexto histórico</u> .....	56
1.3.3 <u>Cultura no sentido das artes</u> .....	60
1.3.4 <u>Cultura erudita x cultura de massas</u> .....	62
1.3.5 <u>Compreensão do real</u> .....	63
1.3.6 <u>Relações sociais mediadas pelas imagens</u> .....	66
1.3.7 <u>A revolução necessita ser cultural</u> .....	69
2 POLÍTICA .....	66
2.1 <b>Audiovisual e o cinema político</b> .....	66
2.1.1 <u>Construção da narrativa no audiovisual</u> .....	68
2.1.2 <u>“Junho – o mês que abalou o Brasil”</u> .....	71
2.1.3 <u>“Rio em chamas”</u> .....	73
2.2 <b>Imagem de guerrilha</b> .....	75
2.3 <b>A linguagem do documentário como ato político</b> .....	77
2.3.1 <u>História do documentário</u> .....	77
2.3.2 <u>Documentário como fonte de pesquisa social</u> .....	82
2.4 <b>O cinema político: “estamos sob o efeito de um poderoso psicotrópico</b> .....	83
2.4.1 <u>O cinema político de Kleber Mendonça</u> .....	90
2.4.2 <u>A insurgência de quem nasce em Bacurau</u> .....	92
2.4.3 <u>Atos de resistências</u> .....	95
3 EDUCAÇÃO.....	99
3.1 <u>Cinema e educação</u> .....	99
3.1.1 <u>Instituições</u> .....	100
3.2 <u>Estado da arte</u> .....	101
4 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL: O SER CULTURALMENTE CONSTRUÍDO E POLITICAMENTE CONTESTADOR.....	117
4.1 <b>Lugar de memória</b> .....	124
4.2 <b>Componente curricular</b> .....	134
4.3 <b>Política Pública</b> .....	136
4.4 <b>Um panorama sobre experiências internacionais</b> .....	137
4.4.1 <u>Argentina – Escola vai ao cinema</u> .....	137

4.4.2	<u>Portugal – Plano Nacional de Cinema</u> .....	139
4.4.3	<u>França – Plano de Cinco Anos – Bergala</u> .....	145
4.5	<b>Um panorama sobre experiências nacional</b> .....	<b>147</b>
4.5.1	<u>Programa de Alfabetização Audiovisual</u> .....	148
4.5.2	<u>Núcleo de Educação Audiovisual – NEA – São Leopoldo</u> .....	149
4.5.3	<u>Semente Escola de Educação Audiovisual</u> .....	150
4.5.4	<u>Colégio Estadual Pedro II (Formação Técnica)</u> .....	151
4.5.5	<u>Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio</u> .....	152
4.6	<b>Inferno, purgatório e paraíso: a educação audiovisual e seu despertar das imagens</b> .....	<b>156</b>
4.6.1	<u>O inferno das imagens</u> .....	159
4.6.2	<u>O purgatório</u> .....	161
4.6.3	<u>O paraíso das imagens na educação audiovisual</u> .....	164
4.7	<b>Exercícios da educação audiovisual</b> .....	<b>165</b>
4.7.1	<u>Cineclube: o estranhamento do olhar</u> .....	167
4.7.2	<u>Dinâmica de apresentação imagética</u> .....	169
4.7.3	<u>Vídeo Autorretrato</u> .....	170
4.7.4	<u>Fotografia</u> .....	173
4.7.5	<u>Exercícios: o invisível, o silêncio, o trajeto e o álbum de si</u> .....	176
4.7.6	<u>Foto trajetória</u> .....	175
4.7.7	<u>Foto do silêncio</u> .....	179
4.7.8	<u>Exercício de Documentário</u> .....	183
4.8	<b>Produção Audiovisual</b> .....	<b>184</b>
4.8.1	<u>Elementos significadores (1ª Fase)</u> .....	184
4.8.2	<u>Produção audiovisual (2º Fase)</u> .....	188
4.8.3	<u>Processo de Produção</u> .....	195
4.8.4	<u>Trabalho em grupo na produção audiovisual</u> .....	196
4.9	<b>Análise da produção audiovisual a partir dos vídeos como ação criadora da realidade</b> .....	<b>198</b>
4.9.1	<u>Educação como estética e o educador como um artista</u> .....	198
4.9.2	<u>Volta que deu errado</u> .....	202
4.9.3	<u>Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e Seminário Audiovisual e Educação</u> .....	211
4.9.4	<u>O desejo e o lugar para pensar o país através do cinema</u> .....	217
5	<b>PARAÍSO DAS IMAGENS</b> .....	<b>221</b>
5.1	<u>Percurso metodológico</u> .....	221
5.1.1	<u>Primeira e segunda proposta: documentário “Ensaio Audiovisual”</u> .....	221
5.1.2	<u>Terceira proposta: Paraíso das imagens (propostas de ações para construção de uma Educação Audiovisual</u> .....	226
5.2	<u>Formação de professores</u> .....	228
5.3	<u>Aquisição tecnológica</u> .....	231
5.4	<u>Oficinas</u> .....	231
5.4.1	<u>Vanguardas Artísticas</u> .....	232
5.4.2	<u>Montagem Soviética</u> .....	233
5.4.3	<u>Expressionismo Alemão</u> .....	233
5.4.4	<u>Surrealismo Francês</u> .....	233

5.4.5	<u>Linguagem Cinematográfica</u> .....	235
5.5	<b>Aquisição de acervo</b> .....	<b>237</b>
5.6	<b>Formação de espectadores – cineclubes e mostras</b> .....	<b>237</b>
5.7	<b>Pós-créditos – Produção independente</b> .....	<b>237</b>
5.8	<b>Blog Educação Audiovisual</b> .....	240
5.8.1	<u>Exercícios</u> .....	240
5.8.2	<u>Disciplina Audiovisual</u> .....	241
5.8.3	<u>Publicações</u> .....	242
5.8.4	<u>Projetos</u> .....	243
5.8.5	<u>Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio / Seminário de Audiovisual e Educação</u> .....	243
5.8.6	<u>“Eu assisti”</u> .....	243
5.8.7	<u>Baralho Cinematográfico</u> .....	244
5.8.8	<u>Dispositivo de ideias</u> .....	248
5.8.9	<u>Dicionário da Educação Audiovisual</u> .....	251
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	254
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	258
	<b>APÊNDICE 1 – A jornada do herói: os 12 passos de Campbell</b> .....	271
	<b>APÊNDICE 2 – Vídeos produzidos e premiados</b> .....	279
	<b>APÊNDICE 3 – Verbete Educação Audiovisual</b> .....	290
	<b>ANEXO 1 – A jornada do herói: os 12 passos de Campbell</b> .....	297

## INTRODUÇÃO

“Isso me lembra um filme...”. “Vi um filme e me lembrei de você”. Essas são frases que escutamos diversas vezes e que nos remete a uma memória não somente do filme, mas do que ele expressou em determinado tempo e cultura. O que o filme nos revela depende principalmente da capacidade de vê-lo, estabelecendo conexões pessoais, sociais e culturais. Todavia é preciso destacar que vemos o que nos deixam ver. Seja por preconceito, seja por preguiça, nos tornamos cegos mesmo em uma sociedade capitalista na qual a visão e o visível ganharam importância. O “ver para crer” de São Thomé passa a ser a representação da verdade, construída a partir do que é visto.

A pesquisa de doutorado surge na minha trajetória como professor de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e da sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo como título: A construção do conhecimento pela fotografia: uma experiência criativa com alunos de ensino médio<sup>1</sup>. Nessa pesquisa foi possível problematizar os modos de ver dos alunos a partir da produção de imagens fotográficas, realizada pelos alunos, no Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala<sup>2</sup>. Formas de ver dos alunos em contextos fora do cotidiano urbano. “Professor só tem foto de mato aqui, não vejo mais nada”. A possibilidade de pesquisar os modos de ver dos alunos na contraposição da cidade para o campo permitiu somar com a discussão trazida na disciplina de audiovisual, ministrada pelo próprio autor. O percurso da pesquisa inicia-se a partir da prática de ensino e da dissertação, porém se ramifica na medida do seu desenvolvimento e dificuldades apresentadas no caminho.

Em períodos adversos a arte aumenta sua potencialidade como forma de se expressar e de se comunicar. A foto seguinte é a síntese desse momento artístico. Um soldado em meio de um tiroteio na Líbia toca violão como forma de possibilitar para seus amigos, que estão no meio da guerra, um momento artístico expresso pelo violão e a música. A arte conforta, confronta e ao mesmo tempo permite que se expressar seja de forma sensível e/ou política.

---

<sup>1</sup> Disponível em [https://www.academia.edu/10895459/A\\_Constru%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Conhecimento\\_pela\\_fotografia](https://www.academia.edu/10895459/A_Constru%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_pela_fotografia)

<sup>2</sup> Site do projeto “Acampamentos Pedagógicos Mandala” - <http://acampamentomandala.blogspot.com/>

Figura 1- Soldado toca violão em meio a uma troca de tiros em Sirte (Líbia)



Fonte: Aris Messinis/AFP - 10 / 10 / 2011

Vivemos um momento de pandemia de COVID-19 onde o audiovisual se tornou a principal mediação das representações das relações sociais. Aulas em ambientes online, distanciamento social superados por conversas online, reuniões de trabalho em plataformas que permitem que as pessoas permaneçam isoladas, porém próximas e trabalhando. O audiovisual possibilitou que as relações sociais e de trabalho permanecessem e até mesmo se intensificassem, no contexto da pandemia em que vivemos.

Apesar de a imagem estar sempre presente socialmente desde as pinturas rupestres, sua intensificação acontece principalmente com o barateamento da tecnologia de produção e compartilhamento de imagens. A partir desse momento a imagem deixa de ser mera representação para se tornar a coisa em si diante das relações sociais mediadas pela tecnologia.

Mas o que seria a Educação Audiovisual diante desse contexto? Uma educação que dialogasse com esses espaços sociais de produção e compartilhamento de imagens? A resposta certamente seria “sim” e seu entendimento necessariamente perpassa o campo da cultura, da política e da educação na relação da arte com a produção subjetiva e objetiva. As dimensões da cultura como forma de expressão e de lugar do olhar do aluno e do professor em diálogo com o ambiente escolar e a sociedade na qual está inserido.

Diante dessas questões, o objetivo da investigação foi assim elaborado: compreender e analisar a importância da educação audiovisual como uma experiência de formação cultural e política fundamental na compreensão, na crítica e na produção imagética a partir do conhecimento da realidade e discutir a potencialidade pedagógica do audiovisual na formação escolar e humana.

Atendendo aos objetivos específicos, o estudo discutiu a cultura como uma das dimensões de formação humana; buscou compreender novas perspectivas educacionais advindas da ampliação de outros espaços formativos como o cinema, a partir do início do século XX, investigando políticas públicas voltadas para a relação entre educação, cinema e audiovisual; identificar e discutir a potencialidade pedagógica da educação audiovisual na formação escolar.

Inicialmente visava-se também analisar experiências de educação audiovisual em escolas de ensino médio que possuem esse componente em seus currículos e/ou em projetos extracurriculares. Vinculado a este objetivo específico, foi proposto, então, a produção do documentário “Ensaio Audiovisual” que demonstraria o resultado da pesquisa de campo realizada em escolas, instituições e projetos pelas cinco regiões do Brasil. A escolha pelas regiões deveu-se principalmente à questão da “competência de ver”. Cada região proporciona maneiras de ver e produzir o audiovisual. Este objetivo do estudo perpassava pela demonstração dos modos de ver de cada região, problematizando a produção imagética a luz da teoria.

Porém, o impedimento proporcionado pela pandemia acarretou a não produção do documentário, nos proporcionando, como alternativa, dois desdobramentos: “contraplano metodológico e o paraíso das imagens”. Pelo “contraplano” procuraríamos mostrar diferentes perspectivas de trabalho como o audiovisual nas escolas, pois os próprios professores seriam diretores do documentário proposto. O caminho do “paraíso das imagens” implicaria a proposta de ações visando à construção da Educação Audiovisual na perspectiva pedagógica. Este último foi o percurso final de nossa investigação.

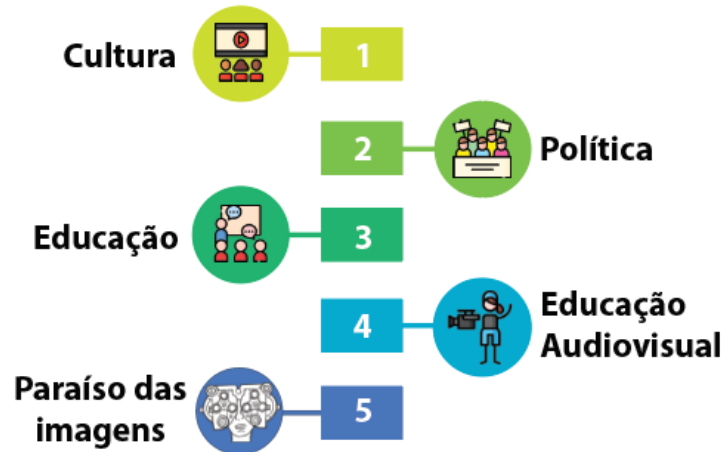


Metodologicamente, o estudo compreendeu revisão e elaboração teórica sobre cultura, imagem, cinema, audiovisual e relação com a educação; levantamento de políticas públicas nacionais e internacionais que possuem o entendimento do uso do audiovisual na educação em perspectiva crítica e política; discussão analítica da experiência com a disciplina de audiovisual ministrada na EPSJV; e, finalmente, proposição de ações para o trabalho com o audiovisual na

formação escolar de estudantes. Sendo assim, a tese ficou estruturada em cinco capítulos, além desta introdução.

O esquema a seguir retrata a estrutura da tese separada por capítulos.

Figura 2- Estrutura de capítulos



Fonte: O autor, 2021.

O primeiro capítulo intitula-se “Cultura”. Inicialmente discutimos questões sobre imagem e audiovisual, inclusive valendo-nos de experiências feitas com estudantes sobre suas leituras e interpretações. Posteriormente, passamos para as dimensões teóricas do tema cultura. Para isto, são apresentados autores que abordam a cultura em seus estudos e uma reflexão do que seria a cultura do audiovisual. Esses autores foram escolhidos a partir da sua abordagem na relação com o objeto da pesquisa e o objetivo não foi somente uma revisão bibliográfica.

A primeira parte consiste na discussão sobre a cultura e para isso são apresentados autores como Terry Eagleton, que determina a ideia de cultura a partir de distintos e múltiplos modos de vida que refletem as formas de atividades sociais. O autor Raymond Williams reconstrói historicamente discursos sobre a cultura na tradição britânica fazendo uma análise das transformações do significado a partir das mudanças sociais e consolidação dos modos de produção capitalista.

A reflexão que o autor Karel Kosik realiza é a partir da realidade que não se apresenta imediatamente, mas é por meio da dialética que se distingue a representação e o conceito da coisa em si. O homem inserido concretamente no mundo experimenta-o e por meio dele cria representações das coisas, apreendendo a realidade de forma fenomênica.

Para Guy Debord, vivemos em uma “sociedade do espetáculo” onde a realidade é mediatizada por imagens, criando sua falsa realidade. Essas imagens produzem desejos e



consumos, interpretando e reduzindo a realidade a uma narrativa mais simples e assim alcançando mais pessoas.

A experiência estética é apresentada por Walter Benjamin. O autor aborda o declínio da arte burguesa e sua experiência moderna estética. Sua análise e crítica da cultura é realizada de forma inseparável da concepção histórica de sociedade. O autor lida com o conceito de imagem dialética e a ideia de fantasmagoria nas análises da cultura.

Gramsci é o último autor da parte sobre cultura e aborda o homem como produtor do próprio homem a partir do trabalho e da cultura. Estabelece a articulação entre cultura e ciência como proposta do trabalho como princípio educativo. Defende que a revolução precisa ser cultural na forma de pensamento e norma de conduta e a educação é a base material que dialoga com o trabalho, a ciência e a cultura.

Esses autores contribuem em suas abordagens sobre cultura para pensarmos a questão da educação audiovisual na cultura da imagem. O próprio aumento da demanda da área de audiovisual, na questão principalmente da linguagem, na educação, demonstra a necessidade de discussão dessa área. O aumento de estímulos, principalmente imagéticos, transformaram as relações com a realidade visível e objetiva na medida em que a produção de subjetividade é alterada.

A partir dessas abordagens, é proposta a definição da cultura da imagem, apresentando primeiramente o que seria imagem e seguindo com a apresentação de uma dinâmica sobre o significado e percepção da imagem na contemporaneidade, e a possibilidade artística de ampla representação.

A forma como vemos o mundo reflete a maneira como o produzimos imageticamente e também como realizamos a crítica sobre ele. O modo como vemos é reflexo de como consumimos a própria realidade e as imagens produzidas dele. O espelho preto da imagem é abordado a partir de alguns episódios da série “Black Mirror”, trazendo para o contexto do audiovisual contemporâneo a discussão sobre a imagem como forma de controle na sociedade.

O segundo capítulo aborda a parte política da educação audiovisual sob dois eixos: imagens amadoras e o cinema político. As imagens amadoras são produzidas no seu sentido amador e com teor político seja de denúncia ou de conteúdo; enquanto o cinema profissional aborda em sua temática conteúdos políticos reflexos ou não da situação social e política. Assim é apresentado o cinema político de Kleber Mendonça, diretor premiado e de grande destaque nacional e internacional.

É realizada uma revisão do campo Cinema e Educação no capítulo 3, que aborda a dimensão da Educação. Nesse capítulo o campo cinema e educação é demonstrado na sua linha

histórica de referenciais e legislação. É uma apresentação do que já foi construído até agora no campo do cinema e educação.

No capítulo 4 (Educação Audiovisual) são apresentadas definições da Educação Audiovisual como lugar de memória, princípio pedagógico, formação cultural, componente curricular e política pública. É apresentada também a disciplina de audiovisual<sup>3</sup>, a partir da minha experiência como professor, nas suas dimensões da cultura e da política. São apresentados conteúdos programáticos e exercícios que permitem pensar o audiovisual para além de uma mera tecnologia. O final da educação audiovisual é a etapa de produção audiovisual, ou seja, um vídeo feito pelos alunos. É apresentada também a Mostra Audiovisual Joaquim Venâncio, produzida para os alunos e o Seminário de Audiovisual e Educação, para professores.

O quinto capítulo, definido como “o paraíso das imagens”, segue a lógica de formação pela educação audiovisual apresentado no capítulo 4 (item 4.6). Nessa parte, após a trajetória da pesquisa, são propostas possibilidades da construção da Educação Audiovisual, a partir de ações, estudos teóricos e experiências práticas.

Como forma de aumentar o compartilhamento desse capítulo, foi produzido o blog “Educação-Audiovisual”, que apresenta toda essa possibilidade de construção da Educação Audiovisual por qualquer professor que já utilize o audiovisual ou que quer começar a usá-lo em sala de aula.

O blog contém quatro áreas: a primeira, com os exercícios práticos que são realizados na disciplina de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; a segunda área é a apresentação da própria disciplina; a terceira são publicações/pesquisas de artigos, mestrado e doutorado, além de projetos sobre audiovisual e educação; e a última são eventos como a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e o Seminário de Audiovisual e Educação, a experiência do baralho mágico, e o Dicionário da Educação Audiovisual que contempla 26 autores que escreveram sobre verbetes característicos da área.

Na Educação Audiovisual, a partir do momento que produzem, os alunos passam a entender e a problematizar o seu cotidiano, passando a perceber as potências e os limites do audiovisual no seu cotidiano. Pensar a educação audiovisual para além de meramente do uso da tecnologia de forma técnica, é entendê-la dentro de uma formação cultural, tendo o

---

<sup>3</sup> Essa disciplina compõe a área artística do currículo integrado da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Blog com alguns resultados da disciplina <http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/>

audiovisual como princípio pedagógico de formação. É preciso pensar também a capacidade política das imagens produzidas em contextos sociais ou de conteúdos de luta política.

## 1 CULTURA

*Um povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, Origem e cultura. É como uma árvore sem raízes. Bob Marley*

### 1.1 Cultura imagética e audiovisual

Os estudos da cultura nos permitem pensar sobre a contemporaneidade e sua cultura do audiovisual. Essa cultura surge a partir do crescente uso da imagem e o aumento de estímulos, principalmente visuais. Mas o que seria uma imagem? E por que olhamos um audiovisual?

### 1.2 Imagem

Na Gênese 1:26-28, Deus “criou o homem à sua imagem”, “a imagem e semelhança de Deus”. O conceito de imagem é o mesmo que semelhança, ou seja, aquilo que não é na realidade, mas é na imagem. O quadro do Magritte “Ceci n'est pas une Pipe”, retrata essa semelhança quando afirma que aquela imagem não é um cachimbo e sim a imagem do cachimbo. O conceito da imagem está diretamente ligado a questão da representação, ou seja, da semelhança.

Segundo dicionário Aurélio<sup>4</sup>, imagem é a:

1. *Representação* gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto.
2. Estampa que *representa* assunto ou motivo religioso. Reprodução de pessoa ou de objeto numa superfície refletora.
3. *Representação* mental de objeto, impressão, lembrança, recordação, etc.
4. *Representação* cinematográfica ou televisionada, de pessoa, animal, objeto, cena, etc.
5. Metáfora.

Todas as definições contêm “representação”, ou seja, a imagem é sempre uma semelhança e não a coisa em si. O autor Aumont (1997) descreve que existem diversas espécies de imagem que são registradas a partir dos nossos sentidos. (visuais, auditivas, táteis, olfativas etc.), sendo produzida por fenômeno natural (reflexo, sombra, visão através de um corpo transparente etc.), ou por uma ação humana intencional e racional como as imagens abstratas.

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.dicio.com.br/imagem/>. Acesso em 01 jun 2020.

Existem imagens de várias espécies, que se dirigem, notadamente, a nossos diversos sentidos (imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas etc.), ou seja, no final das contas, que correspondem a uma certa sensação acompanhada de ideias – o que foi, por vezes, designado como “imagem mental”. A imagem pode ser produzida seja por um fenômeno natural (reflexo, sombra, visão através de um corpo transparente etc.), seja por um gesto humano intencional. Isso significa que ela tem uma existência multiforme, e que, notadamente, seu vínculo com a noção de representação, a fortiori com a de analogia, é bem variável (existem, na arte do século XX, muitas imagens não representativas: o que se chama de “pintura abstrata”). (AUMONT, 2003, p.160)

A imagem pode ser utilizada, principalmente, segundo Arnheim, 1969 (apud AUMONT, 1993) como **signo**, quando “um conteúdo cujos caracteres ela não reflete visualmente (exemplo: os sinais de trânsito), uma imagem reduz-se tanto mais a um signo quanto menos ela o representa”; como **representação** “quando figura coisa concretas de um nível de abstração inferior ao das próprias coisas”; ela é desse ponto de vista, a um só tempo, substituto analógico da realidade e forma convencional, pois a representação é um fenômeno codificado socioculturalmente;” Como **símbolo**

quando figura coisas abstratas (“de um nível de abstração mais elevado do que aquele do próprio símbolo”); ela serve, então para figurar o desconhecido, o invisível, o impossível, do mesmo modo que as abstrações metafísicas ou morais, sociais ou políticas. O valor simbólico de uma imagem é definido, pragmaticamente, pela aceitabilidade social dos símbolos representados.

Para o autor os suportes técnicos da imagem se transformam assim como seus papéis sociais. Quando o cinema foi criado, havia uma propagação de imagens fotográficas e também o aparecimento de novas formas de espetáculos e novos meios de transportes mais rápidos como o automóvel e o bonde. Esses novos meios transformaram também as relações com a realidade visível, segundo Aumont (1993, p.161) “A imagem cinematográfica é marcada por isso em sua relação com o tempo e sua credibilidade “documentária”. Analogia, Arnheim, dupla realidade, representação, signo, símbolo. ”

Os suportes técnicos da imagem, segundo Aumont (1993, p.161) estão sempre em transformação e evoluindo, assim como seus papéis sociais. O cinema foi inventado no momento em que a propagação e reprodução de imagens fotográficas aumentava e também o surgimento de novas formas de espetáculo e novos meios de transportes, como pode ser visto nas charges a seguir. A troca pelo trem do bonde acarretou diversos acidentes pois as pessoas não estavam acostumadas com o ritmo dos trilhos.

Segundo Singer (2004) dentre as consequências deste aceleração do cotidiano, está o aumento de estímulos, principalmente, visuais no qual o urbano passa a ser uma sucessão de imagens e sensações produzidas e reproduzidas pelos indivíduos. (SINGER, 2004). Essas transformações mudaram as relações com a realidade visível. (AUMONT, 1993)

A forma como vemos o mundo reflete a maneira como o produzimos imagetivamente e também como realizamos a crítica sobre ele. O modo como vemos é reflexo de como consumimos a própria realidade e as imagens produzidas dele. A representação de um cachimbo é o próprio cachimbo, porém em uma leitura da semiótica a representação transforma o seu sentido, dependendo da sua contextualização social e cultural. Essa transformação de sentido pode acontecer também quando se faz uma modificação na própria imagem, seja digitalmente ou na própria criação

Fonte: BEN SINGER (2004)



Figura 3 - "Cidade de Nova York: Ela Vale a Pena?", Life. '1909-



Figura 4 - "Cavalo estraçalha janela de bonde", New York World, 1897-

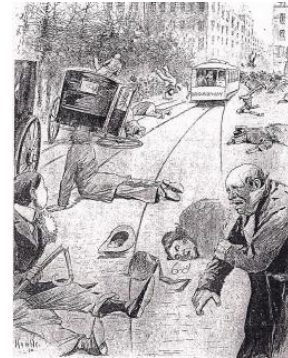


Figura 5 - "No rastro de um bonde", Life, 1895-



Figura 6- Times Square, New York, 1909



Figura 7- Times Square, New York, 2012

### 1.2.1 A imagem para além de uma interpretação

A sua principal referência é a publicação das Passagens em 1982. O autor explora ideias sobre o espaço metropolitano, a tecnologia, a arquitetura, o modernismo literário e a cultura visual. Em suas investigações, Benjamin dedicou a atenção ao fato de que a arte e a cultura teriam perdido suas posições autônomas no regime capitalista.

O declínio da arte burguesa e sua experiência estética é investigado por Benjamin de forma mais ampla nas transformações da experiência moderna e da cultura. O autor separa a crítica da arte e da cultura. Tanto a arte quanto a cultura teriam perdido suas posições

autônomas. A análise da arte ou da cultura é inseparável de uma concepção histórica e de sociedade. Assim, o autor coloca duas doutrinas em questão: a teoria história cultural e a teoria marxista da cultura. Uma lida com o conceito de imagem dialética e a outra com a noção fantasmagórica nos exames críticos das análises da cultura. A ideia de fantasmagórica está ligada à sua abordagem crítica dos pontos cegos da análise marxista da cultura.

Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

O conceito de “imagem dialética” proposto por Walter Benjamin é uma referência central na sua relação metodológica com a noção de fantasmagoria. A partir da sua tese de doutorado, Benjamin passou a esclarecer sua teoria crítica sobre a arte. Suas investigações são centradas na indústria do entretenimento, como as galerias, exposições e o cinema, e o desenvolvimento dos meios de comunicação, a cultura visual e o impacto desse desenvolvimento na arte.

### 1.2.2 A imagem dialética

A ideia “sociológica” de cultura proposta por Benjamin, representa uma perspectiva histórica que contém pedaços da barbárie. “Não há nenhum documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie”. O autor aborda que o surgimento da barbárie é realizada a partir da concepção positivista da história, ou seja, uma visão que o progresso científico, a partir do desenvolvimento da tecnologia, nos conduziria a momentos de barbáries como as guerras mundiais. Contra essa concepção, Benjamin utiliza Simmel, um dos fundadores da crítica da cultura, devido à preocupação crítica da relação da cultura com outras esferas sociais. A defesa de Simmel, a separação entre o estético, o científico e o ético, distingue do idealismo clássico da noção de cultura na história cultural.

A concepção de experiência composta por Benjamin (1994), possui duas versões: a versão racional de *Erfahrung* (experiência sensorial externa) e a suposta imediatividade e falta de sentido da *Erlebnis* (experiência interna vivida). <sup>5</sup>Sob o aspecto da sociologia urbana, Benjamin retira a natureza da experiência moderna e coloca os habitantes das grandes cidades como indivíduos que passam a sofrer superestímulo visual.

---

<sup>5</sup> Conceito será explorado também no capítulo Educação Audiovisual

A experiência visual concebida no olhar do *flâneur*, apresentado por Baudelaire e apropriado por Benjamin e alguns pensadores surrealistas, reflete a percepção visual com o traço essencial da imagem dialética. Através da imagem dialética, Benjamin trabalha com o problema metodológico imposto pela experiência da modernidade.

Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes, e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua (...). Aquela embriaguez anamnésica em que vagueia o flâneur pela cidade não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe atinge o olhar, com frequência também se apossa do simples saber, ou seja, de dados mortos, como de algo experimentado e vivido (Benjamin, 1989, p. 186).

A imagem como objeto histórico levanta a questão para o seu impacto sobre os processos cognitivos. A crítica da cultura para Benjamin surge a partir das transformações das condições de percepção dos meios de comunicação de massa. O autor localiza a crise da cultura moderna dentro da comunicação da experiência pela forma como o desenvolvimento tecnológico influenciou a habilidade das pessoas se comunicarem e expressarem suas experiências. Para o autor, o indivíduo dessa sociedade na qual a informação passou ser dominante, é padronizado e constantemente reproduzível. Através do conceito de “imagem dialética”, o autor estabelece um quadro teórico para sua análise do tempo histórico e coincide na compreensão da história como imagem fragmentada. Benjamin (1994) afirma que “eu não preciso dizer nada. Apenas mostrar”, como forma de ilustrar qualquer intenção em generalizações, típicas do historicismo. Para o autor a imagem está para além de apenas uma interpretação de imagens visuais e sim, tende a ligar o presente ao passado podendo assim resgatar o objeto histórico.

Ao analisar o impacto da imagem na experiência humana, o autor direciona sua atenção para o papel da imagem na reconfiguração do sujeito. O que o sujeito tem em mente é menos ao racional do que ao corpóreo, ao individual que ao coletivo, as imagens apenas dão a vida à vontade, pela imagem desperta a alienação das faculdades sensoriais humanas. A crítica realizada por Benjamin não é apenas teórica e sim prática, constantemente reconfigurada com as condições da cultura contemporânea do espetáculo.



















### 1.2.3 Dinâmica da imagem contemporânea

Imagens padronizadas possuem sentidos padronizados e, conseqüentemente, uma produção imagética padronizada. No primeiro ano de formação, na experiência da disciplina de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio é discutida a imagem contemporânea a partir da série Black Mirror. Como forma de iniciar a problematização das imagens padronizadas e não padronizadas, são apresentadas 15 imagens aos alunos, algumas de publicidade e outras pinturas.

Qual a palavra que vem a sua mente quando as vê? Quais imagens possuem os sentidos e palavras “padronizados”, não nos permitindo ir além da imagem? O que entender com o comentário “pera, não passa, ainda não consegui pensar”?

Dinâmica da Imagem Contemporânea desenvolvido por Gregorio Albuquerque  
Fonte: Imagens da internet

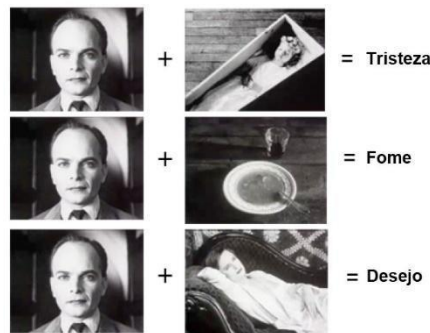
			
1	2	3	4
			
5	6	7	8
			
9	10	11	12
			
13	14	15	Figura 8- Imagens da dinâmica

Cada imagem de propaganda (1,3,5,7,9,11,12 e 14) e artística (2,4,6,8,13 e 15) possui o sentido construído e algumas naturalizadas, com mais respostas iguais, ou com respostas diversas, bem diferentes uma da outra. Criamos as mesmas percepções sobre aquela imagem, vendida e consumida em nossa sociedade, e nos tornamos reprodutores desses sentidos.

Na aplicação da dinâmica, se observa que as imagens artísticas possuem mais “expressões” em relação a imagens de propaganda. O sentido é construído quando está vendo e não previamente. Para a imagem artística o sentido é construído ao ver a imagem mesmo para aqueles que já a tenham visto anteriormente.

O significado da imagem é construído a partir de uma única imagem ou um conjunto de imagens. Na história da cinematografia, os russos testaram no cinema essa construção de significados através da montagem. A principal experiência foi o efeito Kuleshov que testou, através da montagem, o significado que a imagem ganhava. O diretor filmou um ator e, usando a mesma imagem, colocou uma mulher em um caixão, dando o sentido de tristeza. A segunda foi um prato de comida e o seu sentido foi modificado para fome e o terceiro de uma mulher, no qual se tornou desejo. A mesma imagem com sentidos construídos a partir da montagem.

Figura 9- Efeito Kuleshov

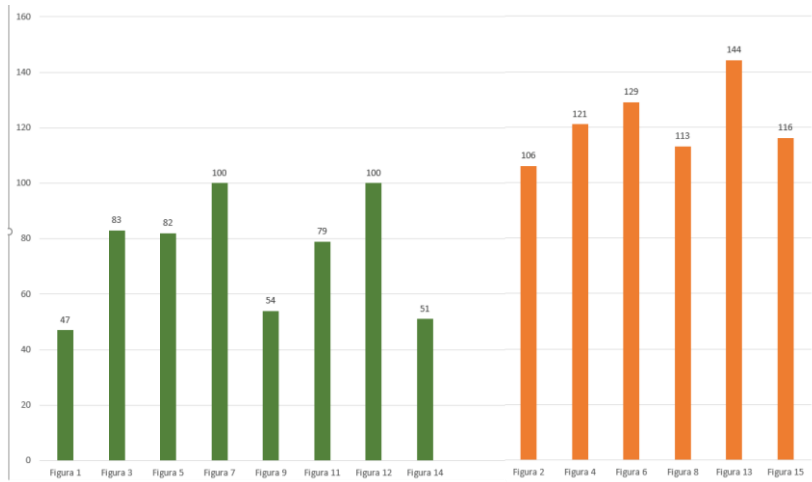


Fonte: Imagem da internet, 2021

Cabe ressaltar que os sentidos relatados na dinâmica não estavam relacionados diretamente com outras imagens. Essa relação é estabelecida indiretamente com outras imagens já consumidas anteriormente e expostas nas palavras. O diálogo entre as imagens apresentados na montagem pelos russos pode ser visto também nas leituras de imagens da dinâmica. O sentido construído através da sua cultura é estabelecido nessa relação. Nesse momento que é destacada a padronização do consumo da imagem. Se a relação é feita por diversos indivíduos com a mesma imagem, a diversidade dos significados será baixa em relação a imagens que não tem esse mesmo referencial. Quanto menos imagens consumidas que dialogam com as apresentadas na dinâmica, mais palavras e sentidos aparecem.

O estudo foi realizado em turmas do ensino médio e ensino de jovens e adultos, no período de 2013 a 2019, totalizando 237 alunos participantes. O resultado sobre a contagem de palavras distintas a cada uma das 15 imagens é observado abaixo.

Gráfico 1 - Gráfico de resultados da dinâmica



Como pode ser visto no gráfico, o grupo da propaganda (lado esquerdo) apresenta menos variações de palavras enquanto do grupo das imagens de pintura (lado direito) apresenta mais variações de palavras e significados. As pinturas deixam as interpretações abertas enquanto as outras imagens têm seu sentido pré-construído ou padronizado. No entanto, é importante evidenciar como as pinturas ganham sentidos em diferentes contextos, ao contrário das imagens de propaganda cujos sentidos se mantêm mais inalterados.

Como forma de ilustrar o estudo, as duas primeiras imagens de cada grupo (propaganda e pintura) que tiveram mais palavras interpretativas são apresentadas a seguir.

## Grupo de pinturas

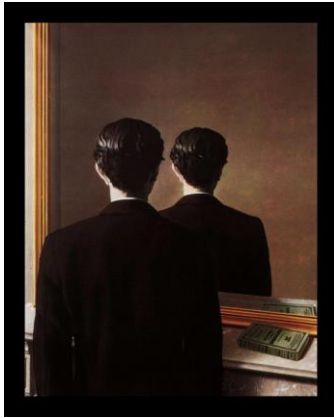


Figura 10- Figura 6  
Fonte: Imagem da internet



Figura 11- Figura 13  
Fonte: Imagem da internet

Nas imagens de pinturas a figura 6 e 13 são as que causaram mais interpretações dos alunos. A figura 6 com um total de 129 palavras distintas e a figura 13 com 144 palavras, sendo a que mais permitiu interpretações na dinâmica. No grupo da propaganda foram a imagem 7 com 100 palavras e imagem 12 com 100 palavras.

A figura 6 é uma pintura de René “A reprodução proibida” (1937). Teve um total de 129 palavras diferentes, sendo “reflexo”, “espelho” e “reflexão” as mais repetidas. Como seria o reflexo se o homem está vendo a mesma imagem? Segundo um aluno, olhando para a única parte que nunca olhamos de nós mesmo.” Esta figura é representante do movimento surrealista francês que tem como principal característica a quebra do racional através do sonho e do ID da construção da personalidade do autor Freud. Na pintura temos um espelho que reflete a nós mesmos mas não o oposto e sim iguais. Esse sentido pode ter gerado as palavras de “solidão”, “medo” e “estranho”.

Palavras como “reclusão” também aparece apenas uma vez, assim como “depressão” que mostram pré-sentimentos ao visualizar a imagem. Isto porque nenhum elemento na imagem remete a esses sentimentos, mesmo assim eles apareceram.

Apareceram também nas respostas o símbolo da interrogação “?”, 5 vezes. O interessante é que esse aluno não interpretou, mas ficou na dúvida e a expressou. A dúvida também é uma leitura diferentemente da indiferença. A dúvida deixa claro que a imagem afetou de alguma ou muitas formas e não conseguiu expressar porém a indiferença não teve essa expressão.

Nessa imagem tiveram expressões como “ué! Confusão”. Essa exclamação mostra que para o aluno estava tão claro a confusão que não poderia ser outra coisa. As interpretações que

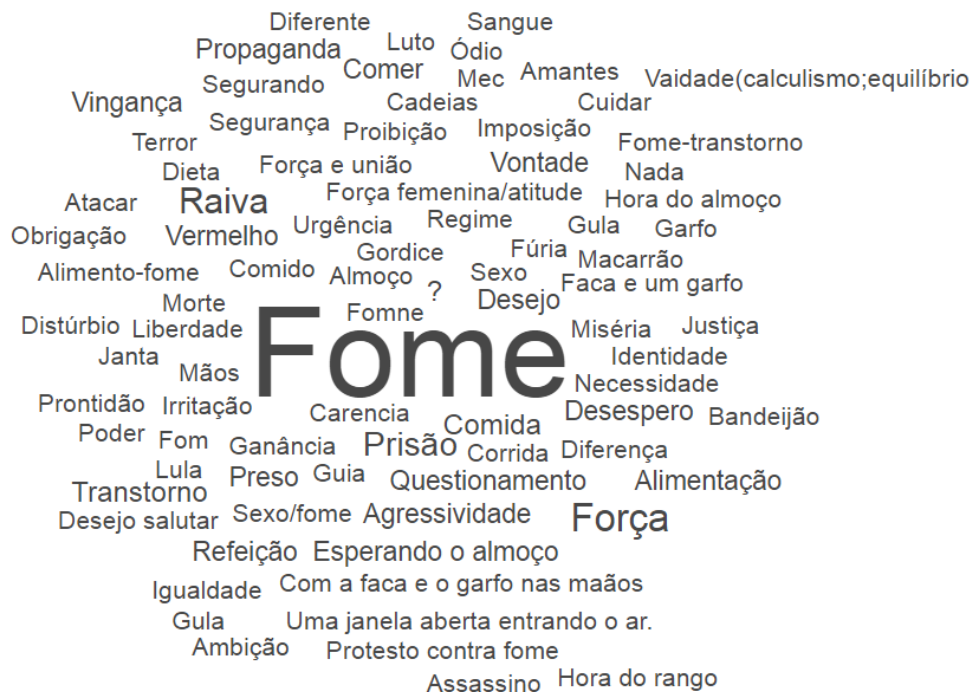




uma cela e “cadeias” (citado uma vez). Somente duas vezes foi citado “distúrbio” e “formetranstorno”

Apesar de ser uma campanha, o que vemos é uma variação de interpretações a partir principalmente do símbolo do garfo e faca e sua posição de “irritação” e “imposição”. É interessante ressaltar que a dinâmica foi aplicada em cotidiano escolar em uma aula anterior ao horário do almoço, o que leva os alunos a pensarem “hora do almoço”, “hora do rango”, “macarrão”, “fome” e “protesto contra a fome”. Palavras que mesclam a representação da imagem e o momento do olhar para ela.

Gráfico 4 - Nuvem de palavras da figura 7



A imagem 12 foi retirada da internet e demonstra filhotes segurando um bebê enquanto ele se deitava, como fosse cair e por isso a palavra com mais repetição foi “ajuda” com 34 repetições. Em seguida “fofura” com 23 repetições e “apoio” com 17. A interpretação de fofura deve-se aos filhotes que se unem para ajudar o bebê.

Mesmo com elementos que proporcionam uma “fofura” de interpretação, um aluno relatou que escreveria “opressão” (mas não escreveu) porque os filhotes não estão deixando o bebê deitar-se. Uma leitura contrária do restante da turma, causando estranhamento por parte dos outros alunos.





## 6. "Men Against Fire" "(Engenharia Reversa)"

O primeiro episódio da seleção é o “**Urso Branco**” (White Bear). Uma mulher acorda com amnésia e quando sai para a rua percebe que as pessoas só filmam com seus celulares, ignorando todo o restante. Um homem mascarado sai do carro e atira em sua direção. Ela foge e encontra Jem que a ajuda, guiando para onde tem que ir. Seu plano é chegar no transmissor e destruí-lo, porém, ao chegar lá é revelado que tudo não passava de um programa de reality show e que ela estava sendo vigiada na prisão.

Filmar não é neutro. Estar filmando, neste caso de imagem amadoras, não retira quem segura a câmera, do que está sendo filmado. Existem casos em que essa produção amadora leva a denúncias como valor de prova. Filmar coloca quem está filmando na posição do espectador, porém definindo para onde e como olhar a cena.



Figura 14- Série Black Mirror : Episódio White Bear.  
Fonte: Internet 2021

No mundo do episódio **Urso Branco**, todos foram afetados pelo sinal e só sabem filmar, não participando propriamente da realidade. Ela pede ajuda, mas ninguém a ajuda porque só se preocupam com filmar. Estamos vivendo algo diferente? Ela é posta em uma “prisão” na qual está sendo sempre vigiada, só sendo filmada. Mas ela não foi culpada por isso? Qual a diferença da pena para o que ela fez? Vivemos em um mundo no qual a produção das imagens passou da mediação para a própria realidade. A vida dela é controlada pelos espectadores através das câmeras do programa, e se isso for ampliado para a sociedade?



Figura 15- Série Black Mirror - Manda Quem Pode" ("Shut Up and Dance")

Fonte: Internet, 2021



Figura 16- Série Black Mirror - Manda Quem Pode" ("Shut Up and Dance")



Figura 17- Série Black Mirror - Manda Quem Pode" ("Shut Up and Dance"),

No episódio "**Manda Quem Pode**" ("Shut Up and Dance"), Kenny é um garoto que instala um programa para consertar seu computador e sem que ele saiba o programa permite que a câmera seja acionada. Ele é gravado se masturbando assistindo pornografia e logo depois recebe um email ameaçando passar o vídeo para toda a lista de contato a menos que ele siga as instruções. Logo de imediato, o número do celular é solicitado para que o controle seja mais eficiente através do GPS. Nesse momento percebe-se o controle, principalmente de localização, que o celular proporciona. Onde você está, para onde vai, onde frequenta etc. Após fornecer seu celular, Kenny realiza tudo o que é solicitado por mensagem. Mas quem está controlando? Não se sabe, mas o controle existe e pode ser comparado com nossa produção de imagem. Produzimos para postar, mas o que produzimos é padronizado. Postamos as imagens que quisermos ou que se torna mais espetaculares? Se tem mais visibilidade você passa a produzir igual para continuar tendo mais visibilidade.

Como se constrói a sua imagem com o que se posta? A discussão<sup>6</sup> pode ser vista no episódio "**Be Right Back**" "(Volto Já)". Ash passa muito tempo nas redes sociais, postando fotos que transmitem felicidade mesmo que no dia da foto não fosse tão feliz assim e sua lembrança do momento da fotografia fosse de tristeza. Sua namorada pergunta então por que ele posta. Ele responde que postou mesmo sendo um dia triste, porque as pessoas vão achar legal.

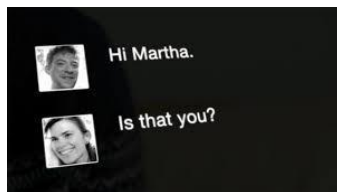


Figura 18- Série Black Mirror- Be Right Back"

Fonte: Internet, 2021

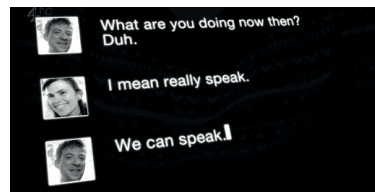


Figura 19- Série Black Mirror- Be Right Back"



Figura 20- Série Black Mirror- Be Right Back"

Ash morre em um acidente de trânsito e no velório, uma amiga de Martha conta para ela que existe uma tecnologia que permite simular Ash. No primeiro momento ela não aceita,

<sup>6</sup> Ver Autorretrato

mas quando descobre que está grávida, decide usar a tecnologia para dizer que ele será papai. O Ash artificial é feito a partir das postagens realizadas por ele nas redes sociais e outros meios digitais. Depois de conversarem com a via programa de bate-papo online, Martha realiza uma atualização que permite ao Ash digital conversar pelo telefone. O próximo estágio experimental consiste em Ash como um corpo sintético, idêntico a Ash. O Ash sintético, no começo, supre a falta do Ash verdadeiro, porém Martha começa a perceber que o androide não consegue responder como o Ash responderia a determinadas situações e o androide assim não seria o Ash, “não seria nada”. O que postamos nos representa à imagem e semelhança? Ou fazemos para ter mais visibilidade? Por que postamos imagens nossas e nos representamos através delas? O autor Aumont (1993, p. 14) coloca a questão de como a imagem estabelece relação com o mundo real, como ela o representa

O que é ver uma imagem, o que é percebê-la, e como essa percepção se caracteriza com relação aos fenômenos perceptivos em geral? Que relação ela estabelece com o mundo real – ou seja: como ela o representa? Quais são as formas e os meios dessa representação, como ela trata as grandes categorias de nossa concepção da realidade que são o espaço e o tempo? E também, como a imagem inscreve significações? (AUMONT, 1993. p. 14)

O que se posta e produz de imagem não necessariamente corresponde à realidade. A imagem produzida é para ser vista e não para ser experimentada pelos outros sentidos e por isso se torna somente uma imagem, sem intenção e neutra? A resposta é não. No episódio “**Hated in the Nation**” (Odiados pela Nação), a discussão apresentada é sobre postagens na internet e o jogo de consequências. Para diminuir a queda da população de abelhas do Reino Unido, a empresa Granular desenvolve abelhas robôs. Essas abelhas foram usadas em 2 assassinados, de pessoas que estavam no alvo do jogo pela internet #mortepara.

Quando a polícia busca uma das pessoas que usou a hashtag e pergunta por que postou a hashtag que deseja morte para alguém, a resposta foi “que era uma brincadeira, somente”. Os mais votados da hashtag são mortos pelas abelhas hackeadas, um por dia. No final da história todos que usaram a hashtag são mortos pelas abelhas como forma de mostrar que o que se posta não é uma “brincadeira online” e tem consequências reais.

O controle em âmbito familiar é abordado no episódio “**Arkangel**”. Nesse episódio Marie perde de vista sua filha de três anos. Desesperada consegue achá-la, porém com receio de que isso ocorra novamente, ela implanta um sistema chamado de Arkangel na filha. O sistema permite rastreá-la, monitorar a saúde e o estar emocional e censurar a visão da criança de coisas que ela acredita não serem adequadas para que sua filha veja. Essa censura causa, por

parte da Sara, um impedimento do crescimento do seu estado emocional pois ela não tinha visto nada para além do que a mãe permitia.



Figura 21- Série Black Mirror -  
Arkangel  
Fonte: Internet, 2021



Figura 22- Série Black Mirror -  
Arkangel



Figura 23 - Série Black Mirror  
- Arkangel

No episódio **Quinze Milhões de Méritos**, Bing se sente aprisionado em um espaço com bicicletas e televisões. A sociedade precisa pedalar nas bicicletas imóveis para gerar energia. Por cada dia pedalado eles ganham “méritos” que consiste em uma moeda para se comprar coisas virtuais nas televisões que ficam ligadas enquanto pedalam. O episódio remete ao Mito de Sísifo, o qual foi condenado pelos deuses a rolar incessantemente uma rocha até o cume da montanha. Quando chegava no cume a pedra descia para ele levá-la novamente para cima. Eles pensavam que não havia maior punição que o trabalho inútil e sem esperança. Porém, esse trabalho era maquiado pelos programas de televisão em frente de cada bicicleta. A ideia é minimizar o trabalho estafante diante das imagens projetadas na televisão.



Figura 24 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos – Fonte, internet, 2021



Figura 25 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos – Fonte, internet, 2021



Figura 26 - Série Black Mirror – Episódio Quinze Milhões de Méritos – Fonte, internet, 2021

Para finalizar a discussão do papel da imagem na contemporaneidade e o seu controle através do olhar, o episódio “**Engenharia Reversa**” (Men Against Fire). Um soldado tem implantado no seu cérebro uma tecnologia chamada MASS, que permite um aprimoramento dos seus sentidos e fornece dados instantâneos. Porém um dia depois do implante o soldado começa a ver baratas, ameaças que precisam ser eliminadas.



Figura 27- Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).

Fonte: Internet, 2021



Figura 28 - Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).



Figura 29 -Série Black Mirror - Engenharia Reversa” (Men Against Fire).

No final é descoberto que esse implante fazia com que os soldados visualizassem baratas e não pessoas que precisavam ser eliminadas dentro de uma política de eugenia do governo. O implante desumanizava o suposto inimigo, permitindo mais eficiência dos soldados. No futuro quando o soldado volta para casa ele visualiza imagens perfeitas com a casa e a esposa, porém a realidade não era assim, e sim a imaginação através do implante.

A imagem na sociedade contemporânea passou de mediação para a própria realidade dos sentidos. A serie Black Mirror coloca em debate temas sobre tecnologia, extrapolando os seus limites. Os episódios abordados anteriormente foram selecionados pois remetem a determinadas significações que são vistas e analisadas a partir de uma definição a priori.

Os episódios selecionados e a ordem estabelecida seguem um significado sobre controle e relação social com imagem. Para o autor Aumont (1993, p.14)

O que é ver uma imagem, o que é percebê-la, e como essa percepção se caracteriza com relação aos fenômenos perceptivos em geral? Que relação ela estabelece com o mundo real – ou seja: como ela o representa? Quais são as formas e os meios dessa representação, com ela trata as grandes categorias de nossa concepção da realidade que são o espaço e o tempo? E também, como a imagem inscreve significações?

Pensar a imagem atualmente é discutir também o uso da tecnologia que a produz. Produzíamos 36 fotos quando viajavamos, e agora são 500 fotos no celular. Fotos que não serão vistas e nem colocadas em um álbum de família. Somente algumas (as que seguem um padrão de curtida) serão postadas em uma rede social para ser olhada e “curtidas”.

### 1.2.5 Competência de ver

A produção e experimentação de audiovisuais é o reflexo da sua competência de ver. Essa definição do autor Bourdieu (2007) é construída a partir do ponto em que as práticas culturais, como educação, arte, mídia, música e esportes estão submetidas a um capital acumulado e aferidos por diplomas escolares, anos de estudos ou herança familiar.

O esteticamente admirável e o simbolicamente vulgar permitem reconhecer signos de uma “pseudo-arte” por meio de uma disposição estética na relação com as condições materiais transmitidas do passado para o presente através das condições econômicas e sociais. A união daqueles que possuem determinadas preferências cria condições objetivas que os distingue e propaga as diferenças entre os grupos.

Cada grupo contém um mercado simbólico e funcionam como transmissores dos valores e competências de maneira de ver o mundo simbólico. A transmissão dos valores, virtudes e

competências de ver o mundo simbólico fortalece e intensifica a hierarquia do culturalmente aceito. Segundo o autor, a escolha de um cardápio, de um carro, de um apartamento encontra-se nas afinidades imediatas coordenadas pelo *habitus* que orientam os encontros e as aquisições sociais. O *habitus* é responsável pelas práticas objetivas e, pelo intermédio do mundo social, é representado e estrutura os estilos de vida do campo simbólico. Assim, passa a ser o detentor de um gosto pois as preferências estão associadas às condições objetivas da existência.

[o] gosto classifica aquele que procede a classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, a distinto e vulgar; por seu intermédio, exprime-se ao traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. (Bourdier, 2007, p.13)

Para Bourdieu (2007) as igualdades de oportunidades não garantem a igualdade social nas apropriações culturais. Os possuidores de bens culturais dependem da dimensão do econômico, cultural e social.

Por último, uma adesão imediata, inscrita no mais profundo dos *habitus*, aos gostos e aversões, as simpatias e antipatias, as fantasias e fobias - tudo isso, mais que as opiniões declaradas, serve de fundamento, no inconsciente, a unidade de uma classe. (Bourdier, 2007, p.75)

Consumir os mesmos estilos de vida como filmes, atividades físicas, vestuário e eletrônicos dentre outras não significa que o *habitus* seja o gerador da tendência, segundo o autor. O autor emprega a teoria em nome da pesquisa empírica, o que possibilita o leitor compreender as interpretações e revisões das escolhas que não são frutos de ordenamentos isolados ou decorrentes do acaso.

Para o autor, mesmo a classe popular com maior capital cultural está submissa às normas e valores dominantes. Isto ocorre porque a

hostilidade das classes populares e das frações menos ricas em capital cultural das classes médias em relação a qualquer espécie de experimentação formal afirma-se tanto em matéria de teatro quanto em matéria de pintura ou, de modo ainda mais nítido por ser menor sua legitimidade, em matéria de fotografia ou cinema. Seja no teatro ou no cinema, o público popular diverte-se com as intrigas orientadas, do ponto de vista lógico e cronológico, para um *happy end* e "sente-se" melhor nas situações e nos personagens simplesmente desenhados que nas figuras e ações ambíguas e simbólicas ou nos problemas enigmáticos do teatro, segundo o livro *o teatro e seu duplo*, sem mesmo falar da existência inexistente dos miseráveis "heróis" a maneira de Beckett ou das conversações bizarramente banais ou imperturbavelmente absurdas a maneira de Pinter. (BOURDIER, 2007, p.35)

Bourdier (2007) afirma que o diploma escolar tem um elevado poder simbólico, transformando a escola em uma instância de manutenção da ordem social. O diploma define disposições dominantes e separa os menos "competentes" em favor aos mais instruídos.

Uma leitura da teoria de Bourdier (2007), permite pensar e adaptar a competência de ver a partir da educação audiovisual. A competência de ver a partir do seu *habitus* permite pensar as

interpretações que um filme pode passar para cada indivíduo, ou seja, o “ver” irá depender das suas condições materiais e do seu capital cultural.<sup>7</sup>

### 1.2.6 Imagens amadoras

Em uma festa de aniversário, o tio do aniversariante liga a câmera, aperta o rec e filma a festa toda, em um único plano, fazendo movimento de câmera perto do aniversariante e de pessoas dançando. Essas imagens ao mesmo tempo que são consideradas registros particulares da história daquela família. O sentido “amador” tem um viés pejorativo daquele que é inexperiente ou que entende de forma superficial a área. Todavia, a proliferação de novas tecnologias como câmeras portáteis e mais baratas, a exemplo de celulares com câmeras, causaram possibilidades de registro e documentação de acontecimentos do mundo histórico. A produção cultural passa a ser um campo de disputa entre os sistemas midiáticos e as imagens que se manifestam pela web.

As imagens produzidas tornam-se divididas entre profissionais, trabalhadores das mídias, e pelos cidadãos, causando uma disputa pelo controle do ponto de vista sobre os fatos e sobre as visibilidades das formas de representação. O controle pode ser feito também na montagem da narrativa entre as imagens. As imagens amadoras são aquelas ligadas ao imprevisto o que tornam as mais autênticas, levando a interpretações mais críticas. Sua impressão de realidade é intensificada com seu caráter de amador.

que possuem uma estética do flagrante, do imprevisto, do acaso. Por isso mesmo, carregam um potencial de autenticidade, de verossimilhança que, naturalmente, leva aquele (a) que os observa a lançar lhes um olhar mais atento, dirigir-lhes uma escuta mais precavida e, conseqüentemente, a desenvolver uma interpretação mais crítica sobre os eventos que representam. (ROJO, 2015, p.72)

A crítica perpassa a relação afetiva e a relação de identidade entre quem produz e o espectador, pois segundo Silva (apud ROJO, 2015) as imagens “criadas em um contexto de denúncia e impregnadas de opiniões, desejos e subjetividades, sustentam um valor simbólico e um tipo de identificação comunitária capaz de provocar nos indivíduos a sensação de estarem participando dos processos de mobilização social a que assistem.”

Para Migliorin, (2010) a pergunta que é preciso fazer é “por que são produzidas hoje tantas imagens amadoras?” Para o autor, a resposta não é determinada pela relação das novas

---

<sup>7</sup> Esta ideia tem como exemplo a exibição de filmes em cineclubes explorada no capítulo de “cineclubes” em Educação Audiovisual



tecnologias de imagens e seu barateamento e sim por um processo mais amplo, de transformação das subjetividades e das formas de vida. (p.86)

### 1.3 “Tenho uma imagem, logo existo”<sup>8</sup>

Mas a imagem não é só para os outros, ela é uma revelação de cada um para si próprio: “Você tem consciência da sua realidade após ter visto sua imagem”, e, citando explicitamente Descartes: “Tenho uma imagem, logo sou”. A imagem é, portanto, ao mesmo tempo revelação de si e possibilidade de ser outro. E não somos nem uma imagem nem outra, mas uma oscilação entre as duas. (BERNADET, 2004, p.132)

Com o processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo, as máquinas alteram o seu papel social, político, econômico e cultural. Há um fascínio pela velocidade e pelo movimento, pelo controle do tempo, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetravam na vida cotidiana, provocando uma ampla gama de repostas estéticas que iam da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação.

A partir do estudo das transformações da arte no sistema capitalista é possível entender a produção subjetiva do homem diante da produção objetiva da sociedade capitalista. A representação da realidade produzida pelo artista em sua obra é modificada a partir da transformação do trabalho, como ato de criação, para algo repetitivo e alienante. A arte no sistema capitalista passa a ter ‘valor de troca’, deixando assim de ser somente a representação da subjetividade e das experiências humana.

A sociedade contemporânea está trocando a experiência do momento pela captação imagética, isto é, todos os momentos, os acontecimentos e os fatos precisam ser capturados e não só vividos. Há uma transposição da memória individual para a tecnologia onde o experienciado do momento só é comprovado através das fotografias e não mais através da tradição narrativa. Ocorre assim, um não entendimento de que a leitura do mundo precede a leitura da imagem.

---

<sup>8</sup> No seu texto “O real”, Ishaghpour (2004, p.101) relata que é necessário um exercício prático para ir ao encontro da natureza para que ela possa ser revelada à fotografia. Porém para Kiarostami (apud Ishaghpour, 2004, p. 101) o desejo de todos atualmente é de ser fotografado, ver-se em um filme ou aparecer na tela, a tal ponto que a fórmula de Descartes “Penso, logo existo” é transformada neste contexto para “tenho uma imagem, logo existo” não remetendo somente aos problemas da imagem espetacular e do narcisismo.

### 1.3.1 A arte e a cultura no sistema capitalista

A sociedade capitalista industrial, para Fischer (1987), por muito tempo, encarou a arte como algo suspeito, frívolo e opaco por não dar lucro, entendendo-a somente como um legado de extravagância das sociedades pré-capitalistas. Porém, com o avanço das condições materiais de produção e com o desenvolvimento da produtividade social, o capitalista tinha a necessidade de mostrar a ostentação de sua riqueza para obter crédito e prestígio.

O capitalismo não é, em sua essência, uma força social propícia à arte, disposta a promover a arte. Na medida em que o capitalista necessita da arte de algum modo, precisa dela como embelezamento de sua vida privada ou apenas como um bom investimento (FISCHER, 1987, p. 61).

Em diversos momentos históricos, como o Renascimento e a Revolução Francesa, a arte era realizada por artistas que representavam sua subjetividade e as ideias do seu tempo. Para Fischer (1987), era uma subjetividade de um homem livre que “lutava pela causa da humanidade, pela unidade do seu país e da espécie humana como um todo, em um espírito de liberdade e fraternidade – a bandeira da sua época, o programa ideológico da burguesia em ascensão” (FISCHER, 1987, p.62).

A representação do artista face à realidade do seu tempo é discutida por Kosik (2011) dentro de uma perspectiva de qual posição e que meios de representação da realidade o artista emprega. Para o autor, a problemática parte da concepção do que é a realidade e seu significado, exemplificando com a comparação entre a poesia e a economia na qual a poesia não é uma realidade inferior à economia, é do mesmo modo realidade humana, embora de gênero e de forma diversos, com tarefa e significado diferentes. "A economia não gera a poesia, nem direta nem indiretamente, nem imediata nem mediatamente: é o homem que cria a economia e a poesia como produtos da *práxis* humana." (KOSIK, 2011, p.121)

Considerar a economia como um fator histórico autônomo, dado e não derivável ulteriormente é não examinar as raízes da realidade social, ou seja, o homem como sujeito objetivo que cria esta realidade social.

Toda concepção de realismo ou do não realismo é baseada sobre uma consciente ou inconsciente concepção da realidade. O que seja o realismo ou o não realismo em arte depende sempre do que é a realidade e de como se concebe a própria realidade. (KOSIK, 2011, p.121)

A criação, seja de uma realidade ou de um produto, é algo nobre que estabelece o vínculo direto entre o trabalho, como criação, e seus produtos mais elevados, isto é,

os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha acima deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele ainda pode vir a ser. Os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também e em especial as suas infinitas potencialidades: Tudo o que nos circunda é obra nossa, obra do homem: as casas, os palácios, as cidades, os esplêndidos edifícios esparsos por toda a terra. Mais parecem obras de anjos contudo são obras dos homens... Quando vemos tais maravilhas, compreendemos que podemos criar coisas melhores, mais belas, mais graciosas, mais perfeitas do que criamos até hoje. (KOSIK, 2011, p.122).

O capitalismo rompe com este vínculo ao separar o trabalho da criação e transformá-lo em algo repetitivo, incriativo e extenuante, deixando para a arte, a criação. O trabalho industrial transforma o homem em um produto, fazendo-o perder seu domínio de criador do mundo material e assim perder também a realidade. "A autêntica realidade é o mundo objetivo das coisas e das relações humanas reificadas, diante das quais o homem é uma fonte de erros, de subjetividade, de inexatidão, de arbítrio e por isto é uma realidade imperfeita." (KOSIK, 2011, p.123)

O ser do homem, em algumas fases do desenvolvimento social, perde a própria humanidade na medida em que o seu aspecto objetivo é separado de sua subjetividade. O aspecto objetivo é transformado em uma objetividade alienada e desumana, e a subjetividade humana em miséria, necessidade, vazio e meramente baseada no desejo. Para Kosik (2011) para conhecer a realidade humana no seu conjunto e sua autenticidade, o homem dispõe da filosofia e da arte. "Porém qual a realidade que a arte revela para o homem? Talvez uma realidade que o homem já conhece e da qual deseja apenas apropriar-se sob outra forma, isto é, representando-a sensivelmente?" (KOSIK, 2011, p.130).

Diante destas perguntas, o autor apropria-se do caráter dialético da *praxis* humana para demonstrar que a realidade revelada pelo homem através da arte imprime ao mesmo tempo a representação da realidade e a sua criação.

Uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra. (KOSIK, 2011, p.128)

Contudo o valor artístico da realidade criada pela arte permanece mesmo com o desaparecimento do seu mundo histórico e funções sociais. Kosik (2011) pergunta o porquê dessa permanência e responde que na obra de arte a realidade fala ao homem.

A partir de um palácio renascentista é possível fazer induções sobre o mundo renascentista; por meio do palácio renascentista é possível adivinhar a posição do

homem na natureza, o grau de realização da liberdade individual, da divisão do espaço e a expressão do tempo, a concepção da natureza. A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela e verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. (KOSIK, 2011, p.131)

Assim, a obra de arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem. A arte que é privada de subjetividade ou de pressupostos materiais é uma miragem vazia, sendo a essência do homem a unidade entre estas duas substâncias, segundo Kosik (2011, p.127). Porém na sociedade capitalista moderna a subjetividade e a objetividade se tornaram independentes. De um lado a realidade da obra de arte, como mera subjetividade e do outro, a sua objetividade reificada.

Se considerar a realidade social em relação à obra de arte exclusivamente como as condições e as circunstâncias históricas que determinaram ou condicionaram a origem da obra, a obra em si e a sua qualidade artística tornam-se algo inumano. Se a obra é fixada apenas como obra social, predominantemente ou exclusivamente na forma de objetividade reificada, a subjetividade será concebida como algo associal, como um dato condicionado, porém não criado nem constituído pela realidade social. Concebe-se a realidade social em relação à obra de arte como condicionalidade do tempo, como historicidade da situação dada ou como equivalente social, cai o monismo da filosofia materialista e no seu lugar se introduz o dualismo da situação dada e dos homens: a situação coloca as tarefas e os homens reagem a elas. (KOSIK, 2011, p.132)

A própria produção da vida material, para Marx (2007) estabelece as relações sociais do indivíduo, ou seja, antes do homem pensar, ele precisa ter condições tais como moradia, vestuário, comida e algumas outras necessidades para produzir sua história. Diante destas condições materiais é que o homem pensa e produz suas ideias, representações e a sua própria consciência.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX, 2007, p. 94)

Neste sentido, as representações, sejam artísticas ou não, aparecem com uma relação direta com o seu comportamento social.

A produção de ideias, de representações e da consciência, está, no princípio, imediatamente entrelaçada com atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc de um povo. (MARX, 2007, p. 93).

A produção de ideias não se separa das condições sociais e históricas nas quais são produzidas. (Marx, 2007) Neste sentido, a consciência coletiva é o resultado de relações sociais

determinadas pelas classes dominantes na medida em que possuem os meios para produzi-la materialmente e espiritualmente.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a elas estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX, 2007, p. 47).

A ideologia é anunciada pelo elo entre as formas "invertidas" de consciência e a existência material dos homens. Nesta distorção do pensamento é que nascem as contradições sociais e seu ocultamento. Assim, o conceito de ideologia, em sua origem, é uma ideia negativa e crítica na qual são aplicados ocultamentos e distorções da realidade contraditória e invertida.

A análise específica das relações sociais capitalistas leva-o [Marx] à conclusão mais avançada de que a conexão entre "consciência invertida" e "realidade invertida" é mediada por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade. Essa esfera de "formas fenomenais" é constituída pelo funcionamento do mercado e da concorrência nas sociedades capitalistas, e é uma manifestação invertida da esfera da produção, o nível subjacente das "relações reais" (BOTTMORE, 2001, p. 184).

A partir da Revolução Francesa, o período da liberdade artística se transforma em um mundo de produção de mercadorias em sua forma desenvolvida de alienação do humano e de materialização da divisão do trabalho. Além da fragmentação e do obscurecimento das relações sociais, ou seja, a arte se torna mercadoria<sup>9</sup> em quase sua totalidade, e o artista um produtor de mercadorias.

Um trabalho artístico em que a sua produção cultural está diretamente ligada à produção de capital demonstra uma transformação da arte e da cultura em apenas mercadoria, sem mérito artístico, somente com objetivo político e de manutenção de ideologias.

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica conhecimento é um trabalhador produtivo (MARX, 1985, p. 115)

---

<sup>9</sup> Para Marx (2006), mercadoria é "antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, e a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção" (p.57).

As mercadorias possuem certas características que “lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente” (BOTTMORE, 2001, p.149), ou seja, as propriedades não são naturais da mercadoria e sim sociais. A arte passa a ter, além de uma expressão da subjetividade da humanidade e de circulação de experiências, características fundamentais: “valor de uso”, que satisfaz alguma necessidade humana e o “valor de troca”, isto é, pode ser trocada por outras mercadorias. A mercadoria como valor de troca, no sistema capitalista assume a forma de fetiche pelo ocultamento das relações sociais subjacentes.

O fetichismo da mercadoria é o exemplo mais simples e universal do modo pelo qual as formas econômicas do capitalismo ocultam as relações sociais, encobrendo as características sociais do trabalho. “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. (MARX, 2006, p.94). As relações sociais passam a relações entre coisas e os indivíduos aparecem como produtores independentes entre si e individualizados, tendo sua sociabilidade controlada pelo objeto. Os produtos apresentam-se de forma autônoma e a objetivação do mundo não é reconhecida como realização objetiva e subjetivada da ação do homem.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (MARX, 2006, p.94)

O valor de uso da mercadoria é subsumido ao seu valor de troca e conseqüentemente desaparece o caráter útil dos produtos do trabalho. Esse valor se manifesta na relação social em que uma mercadoria se troca por outra:

o trabalho é representado pelo valor do produto do trabalho, e a duração do tempo de trabalho, pela magnitude desse valor. Fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem, e não o homem o processo de produção, são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo (MARX, 2006, p.102).

Marx (2006) relata o exemplo do alfaiate e do carpinteiro no qual as relações entre eles aparecem como uma relação entre casaco e mesa, nos termos da razão em que essas coisas se trocam entre si, e não em termos do trabalho nelas materializado. A análise desta relação social estabelece uma dicotomia entre aparência e realidade ocultada (essência). Porque “a dialética trata a coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem”. (KOSIK,

2011, p.13) A aparência não necessariamente é falsa, é a expressão da essência através do fenômeno e este ocultamento pode ser objetivado pela ideologia.

### 1.3.2 Contexto histórico

A partir da década de 70 do século XX, as transformações ocorridas na base material da sociedade capitalista denominadas de "Terceira Revolução Industrial", "Revolução da informática", "Revolução microeletrônica" ou "Revolução da automação", segundo Saviani (2002), promovem não apenas a transferência das funções manuais para as máquinas, ocorrida na Primeira Revolução Industrial, como também as funções intelectuais.

Do mesmo modo que, com a Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. (SAVIANI, 2002, p.148)

Segundo o autor, as tecnologias acenam para a possibilidade de ampliação do tempo livre, libertando o trabalhador de todo trabalho manual e colocando-os no limiar do reino da liberdade. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, autorregulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao lazer, o tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade”. (SAVIANI, 2002, p.148) No entanto, as tecnologias permitiram maximizar a exploração deste trabalhador, ajustando-o ao ritmo acelerado das máquinas.

Assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nesta condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação às custas da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão. (SAVIANI, 2002, p.150)

A atual fase do progresso tecnológico, segundo Manacorda (2010), aproxima-se da união entre ciência e trabalho, porém este processo é contraditório na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido ao moderno produtor.

Apoiada na cibernética e na automação, exige cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas - disciplinas, aparelhamentos - e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem. (MANACORDA, 2010, p. 138)

A imagem se torna o real, deixando de ser somente o seu recorte, escolhido e produzido intencionalmente por relações sociais capitalistas. A partir da 3ª Revolução Técnico-Científica,

o fetichismo pela tecnologia permitira uma maior reprodutibilidade das imagens aumentando, assim,

a denominação da sociedade por ‘coisas supra-sensíveis embora sensíveis’, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência. (DEBORD, 1997, p. 28)

A pobreza desta experiência deve-se ao desenvolvimento da técnica sobre o homem. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. (BENJAMIN, 1994, p. 115). Porém, a pobreza da experiência impulsiona o indivíduo a criar o novo, a tirar proveito deste ambiente de quase inexperiência.

Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

O autor realiza a crítica sobre a linearidade da escrita da história baseada nos vencedores, e defende uma escrita a contrapelo, isto é, a partir do ponto de vista dos vencidos. Distinto do investigador historicista que estabelece uma relação de empatia com os vencedores, que se tornam herdeiros da história, caminhando no cortejo triunfal sobre os “corpos prostrados no chão, [...] o que chamamos de bens culturais”. (BENJAMIN, 1994, p.225)

O novo paraíso seria uma sociedade sem classes, mas não se remetendo àquelas da pré-história, mas à verdadeira história na remoção de todas as vítimas sem exceção. Segundo Horkheimer (apud LÖWY, 2005, p.99), “a transformação radical da sociedade, o fim da exploração não são uma aceleração do progresso, mas um salto para fora do progresso”.

Neste sentido, a resignificação da noção da pobreza da experiência apresentada por Benjamin (1994) no pós-guerra mundial se transforma, na contemporaneidade, a uma experiência que consome, compra e absorve sem uma intencionalidade transformadora e criadora.

A massificação e naturalização das imagens alocam a experiência em uma zona de conforto na qual sua experiência, na concepção benjaminiana, se torna apenas vivência do consumo das mercadorias e um esquecimento da memória. A realidade torna-se imagem e a experiência desta realidade torna-se cada vez mais difícil de defini-la Para Jameson,

Se tudo é estético, não faz muito sentido evocar uma teoria distinta do estético; se toda a realidade tornou-se profundamente visual e tende para a imagem, então, na mesma medida, torna-se cada vez mais difícil de conceituar uma experiência específica da imagem que se distinguiria de outras formas de experiência. (2004, p.136)



Entender o processo de representação de imagens a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Então como pensar a potencialidade criadora, sensível e crítica da obra de arte neste contexto? Uma pergunta que a resposta não apresenta uma fórmula construída, porém tem sua base na história e na dialética.

Os vieses questionador, transformador e revolucionário da reflexão e da produção cultural podem possibilitar uma nova forma de ler do mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de se pensar a realidade contemporânea. A crítica da cultura se faz necessária para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas através da sensibilidade que se colocam como sujeitos ativos na construção de seu mundo.

A compreensão da educação audiovisual inerente a uma formação cultural humana contém múltiplas referências. Este estudo elege o recorte teórico que aborda a cultura dentro de uma perspectiva crítica, recorrendo a autores como Eagleton (2005), Raymond William (2011), Karel Kosik (2011), Guy Debord (1997) Walter Benjamin (1994) e Antonio Gramsci, que dialogam com a perspectiva crítica e cultural da Educação Audiovisual

A definição de "Cultura" segundo Dicionário Aurélio possui seis itens que dialogam com o aspecto de padrões de comportamento e desenvolvimento social de um grupo.

1. Ato, efeito ou modo de cultivar.
2. Cultivo.
3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: civilização.
4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso.
5. Apuro, esmero, elegância.
6. Criação de certos animais, em particular os microscópicos

A diversidade de conceitos descritos no dicionário pode ser vista também na diversidade de autores que abordam a cultura em suas pesquisas e reflexões. Os autores a seguir são autores que abordam a cultura de forma de crítica.

### 1.3.3 Cultura no sentido das artes

Não há melhor forma de melhorar a natureza do que aquela que a natureza faz formar; por isso, além dessa arte que dizes crescer à natureza, existe uma arte que a natureza faz... É uma arte que conserta a natureza — ou melhor, altera-a. A própria arte, porém, é natureza. (Shakespeare Acto IV, cena IV, apud Eagleton, 2005, p.13)

Segundo Eagleton (2005), “cultura” é uma das palavras mais complexas da língua inglesa sendo considerada, em algumas situações, o oposto da palavra "natureza", mesmo sendo

seu derivado etimologicamente. "Cultura" tem sua origem na natureza e é proveniente do trabalho, agricultura, colheita e cultivo.

Se a palavra cultura guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudanças e identidade, o dado e o criado. (EAGLETON, 2005, p.11)

Dentre outras definições, cultura significa estipulação de regras que não são “puramente aleatórias e nem rigidamente determinadas, o que quer dizer que ambas envolvem a ideia de liberdade” (EAGLETON, 2005, p.13). Determina também distintos e múltiplos modos de vida refletindo as formas de atividades sociais que implicam todas as relações sociais, englobando assim o conjunto de atividades econômicas e artísticas.

cultura (no sentido das artes) define uma qualidade de vida refinada (cultura como civilidade) cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política. (EAGLETON, 2005, p.34)

O autor, consciente da necessidade de revisão do conceito, estabelece uma definição conectada aos conceitos históricos e que sobreviva na pós-modernidade. Definição que supere e também acompanhe as transformações sociais e políticas, ocasionando viradas dialéticas pois “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (EAGLETON, 2005, p. 12)

O autor problematiza o conceito de cultura a partir do viés marxista, dialogando com o desenvolvimento capitalista. A cultura existe na história da humanidade e desde seu surgimento está ligada ao manejo da terra. Para o autor o conceito de cultura é um conceito histórico e em movimento, sendo um campo de batalha e utilizado por diversos campos. Cultura significava processo material e foi transformado para o campo de assuntos de espírito. O desafio é encontrar uma forma de tornar o conceito autocritico dentro de um sistema capitalista, não o excluindo da reprodução material.

Segundo o autor, a relação entre cultura e Estado demonstra os interesses políticos que governam os culturais. Segundo Eagleton (2005), a tensão no interior do conceito e sua sobrevivência ocorre a partir da capacidade de integrar ações do campo das ciências humanas e sociais, assim como das artes, tornando-o restrito a uma parte da população.

No campo marxista, cultura reúne a estrutura e a superestrutura em uma única noção, partindo do pressuposto de interpretação do conceito na sua historicidade. Para Eagleton (2005) a cultura consiste em práticas sociais, natureza produzindo cultura que altera a natureza.

A partir da década de 1960, porém, a palavra «cultura» girou sobre o seu próprio eixo, passando a significar exatamente o oposto. Hoje significa a afirmação de uma

identidade específica — nacional, sexual, étnica, regional — em vez da sua superação. (EAGLETON, 2005, p.57)

O autor utiliza da imagem da natação para ilustrar a interação dialética da cultura e da natureza. Na medida em que o nadador se move, ele cria uma corrente que o sustenta, esperando o retorno delas para que ele flutue. Egleton (2005) relata que o termo cultura caminha para uma transformação mesmo com a inoperância de significados, mesmo o conceito de cultura estando em crise. Nas sociedades tradicionais, cultura era um meio universal em que a sexualidade, organização política, produção material etc estavam ligados a uma ordem simbólica sem sistemas distintos. No pós-moderno, a vida social e a cultura estão ligadas a um conjunto de elementos que valorizam a localidade, o corporal, e identidade, definido como a “forma da estética da mercadoria”.

Egleton (2005) escreve a definição de cultura indo contra aquela proposta pela antropologia, por ser muito ampla; e também diverge da ligada a estética por ser muito rígida. O autor Raymond Williams aparece com seu pensamento de que cultura é um elemento que constitui e não só representa os processos sociais. Egleton (2005) atualiza o conceito aproximando as ideias à religião e à imaginação. Na religião, o autor demonstra que o poder simbólico não tem cumprido o seu papel unificador da sociedade. No caso da imaginação, esta é ambígua, pois tem a capacidade de centralizar as semânticas de fácil aceitação. A complexidade está também na questão de o Ocidente se colocar como um totalizador capaz de mudar outras culturas em defesa de privilégios. A luta consiste em atuar contra as posturas totalizantes e totalitárias que o Ocidente estabelece.

A relação dialética de “cultura” e “natureza” é a questão norteadora de Egleton (2005) que afirma que não somos somente seres naturais ou seres culturais, mas fruto da junção entre essas duas áreas e transformados pela capacidade simbólica e criativa. O autor utiliza Marx para definir que a origem da cultura está na operação sobre a natureza. É a necessidade que dá lugar à cultura e não seu significado.

Para o autor, os homens atingem a capacidade de ir além dos seus limites sensíveis nos campos da sociedade, tecnologia e história, a partir da junção do concreto e do universal, do corpo e do meio simbólico.

A cultura e a natureza, o semiótico e o somático apenas se encontram no conflito: o corpo nunca se sente em casa na ordem simbólica e nunca recuperará da sua traumática inserção nesta. (EAGLETON, 2005, p.140)

A história permite enxergar nossas determinações, nos fazendo transcender à natureza, em conjunto com a linguagem que nos liberta e abstrai do natural. As vidas humanas são

determinadas por necessidades culturais que perpassam as necessidades naturais e materiais. Eagleton, sendo discípulo de Raymond Williams aponta para a distinção entre as formas residuais, dominantes e emergentes, discutindo entre as noções de identidade e os diversos modos de vida que convivem e ameaçam os valores civilizados.

#### 1.3.4 Cultura erudita x cultura de massas

Na obra *Culture and Society*, de Raymond Williams (2011), o conceito de cultura, delineada pela versão nativa inglesa de *Kulturphilosophie*, visa ligar seus vários significados que estão se distanciando. Na sua relação com o poder, a cultura assume o domínio da subjetividade social, usada como forma de manter o poder político para além do meio de simples coerção da sociedade. Um governo precisa ter credibilidade ideológica para tornar-se menos vulnerável em tempos de crise, havendo uma internalização da lei na própria subjetividade humana e em toda a aparente liberdade e privacidade.

Raymond Williams (2011) problematiza a visão dos estudos sobre cultura na Grã-Bretanha. O autor percebia a divisão de classe entre uma valorização de uma cultura erudita na relação com a “cultura de massa”. A existência de definições do que seria a “verdadeira arte” e sua valorização diante da “arte massificada” que se vendia para o consumo.

No livro “*Cultura e Sociedade*” o autor reconstrói, historicamente, os discursos sobre cultura na tradição britânica e analisa as transformações do significado a partir das mudanças sociais ocorridas com o desenvolvimento e consolidação dos modos de produção capitalista. O autor indica outros autores e pontos de vista políticos para estabelecer debates sobre a relação entre a cultura e sociedade.

O marxismo e a crítica literária foram as influências formativas de Williams para realização da análise da modernidade, não abandonando a teoria da cultura. Sua ideia central é a hipótese de que a noção moderna de cultura surge a partir da Revolução Industrial. Assim, o autor se utiliza da recuperação da experiência histórica-social, iniciada com a Revolução Industrial, e da tradição do pensamento social inglês.

A cultura era simbolizada em dois momentos. No primeiro significava uma superioridade social, não pelas ideias ou educação escolar, mas pelo comportamento e gosto refinado. No segundo sentido equivale à cultura artística, ou seja, o conhecimento de romances,

cinema, poemas, artes plásticas, etc. A cultura como significação social desenvolve novos modos de ensino a partir da necessidade exigida dos alunos da classe trabalhadora inglesa de conteúdos que tivessem relação com a sua realidade, suas vidas e questões de interesse. A crítica realizada pelos intelectuais de esquerda se situava na reprodução de valores espirituais na relação da cultura com a educação e artes, o que reproduziria a desigualdade social.

O surgimento do termo cultura, segundo o autor, acontece a partir do seu significado do latim *colere*, habitar, colono, colônia, cuidar e adorar, de onde criou-se o sentido de culto religioso. A partir do século XVII o termo cultura passa a se associar ao de civilização e a desenvolvimento humano da civilização, no progresso intelectual e espiritual, tanto individual como social.

Durante o século XIX, a palavra cultura sintetizou uma posição de crítica à sociedade industrial, na medida em que, juntamente com o desenvolvimento capitalista, havia uma perda de valores humanos. Civilizar seria uma justificativa de dominação e exploração dos povos “bárbaros”. No século XX, a cultura ganha três categorias: a cultura como processo de desenvolvimento mental, como um modo de vida específico e como os trabalhos e práticas de atividades intelectuais como a música, literatura, escultura, entre outras.

### 1.3.5 Compreensão do real

Autor do livro “Dialética do concreto”, Kosik (2011) se propõe a analisar o materialismo dialético, retornando à compreensão do que seria a práxis, no marxismo, a partir do mundo da “pseuconcreticidade” e sua destruição, da “reprodução espiritual e racional da realidade” e da “totalidade concreta”.

Sua reflexão destaca que a realidade não se apresenta imediatamente e por meio da dialética pode se distinguir a representação e o conceito da coisa em si, duas qualidades da práxis humana. O homem, perante a realidade, não se constitui como algo abstrato e sim com ações objetivas sobre a natureza, mediante as suas necessidades e atravessado pelas relações sociais. Neste sentido, o homem, inserido concretamente no mundo, experimenta-o e por meio dele cria as representações das coisas, gerando assim, formas fenomênicas da realidade. Assim, segundo Kosik (2011), para compreendermos o real é necessário ir além da pseudoconcreticidade, desnaturalizando o que se coloca como natural. A constituição da pseudoconcreticidade se realiza a partir da vida comum e se regulariza através do imediatismo e da evidência, gerando uma práxis fetichizada.

Para captar a essência para além da aparência, é necessário analisar como a coisa se manifesta no fenômeno, podendo aprender essa essência, mas entendendo que não constituem a mesma coisa. O fenômeno e a essência são manifestações próprias mas ambas constituem uma unidade, cabendo a realização de uma análise científica para se chegar à realidade como “concreto pensado”. Diante disso, o autor estabelece um método de investigação a partir de Marx. “Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria”. (KOSIK, 2011, p. 37)

O método de investigação se constitui de três elementos, a saber: a apropriação detalhada da matéria, a análise da forma de desenvolvimento material e a investigação da coerência interna da matéria. É função da dialética direcionar a análise à origem dos fenômenos e como esses se constituem e quais são suas relações. Para construir conhecimento é necessário destruir a pseudoconcreticidade na separação do fenômeno e a essência e na apreensão de suas relações, sendo possível observar a totalidade nos seus três aspectos: vazia, abstrata e má (quando o sujeito é substituído pelo mito).

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno das “práxis” revolucionária. (KOSIK, 2011, p.22)

Para Kosik (2011), a totalidade é analisada não a partir do todo e das partes, mas sim, através de um caráter dialético, da análise do todo e das partes, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno (os elementos contraditórios que formam a totalidade). O autor afirma que “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p. 44).” Ao examinar a totalidade faz-se a partir do caráter dialético, assumindo a unidade das contradições e a dialética de fenômeno e da essência, da lei e da causalidade, do todo e da parte, da essência e dos aspectos dos fenômenos.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2010, p. 50)

É possível chegar à verdade não de forma eterna e sim no movimento historicamente datado. A verdade não é apresentada imediatamente, havendo, assim, a necessidade de realizar explicações dos movimentos que a compõem, compreendendo o que é obscuro e confuso, chegando ao conceito total e abarcando suas determinações e relações. Kosik (2011) define que

o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato. O todo se apreende por meio da mediação da parte. O pensamento vai do abstrato ao concreto, tendo no caminho as mediações dialéticas do concreto, chegando à sua totalidade concreta.

Na “metafísica da cultura”, Kosik (2011) perpassa os conceitos fundamentais do materialismo marxista e da estrutura econômica. O autor perpassa diversos grupos críticos ao marxismo para chegar à definição marxista da estrutura econômica, diferenciando da teoria dos fatores. Essa teoria define que a economia determina todos os outros fatores, como o estado, o direito, a arte, a política, a moral, mas deixa de lado como se configura o complexo social. Diferentemente da teoria materialista, que parte do conceito que o complexo social é formado pela estrutura econômica formada pela unidade e conexão de todas as esferas da vida social. A “estrutura fundamental da objetivação humana, como a ossatura das relações humanas, como o fundamento econômico que determina a superestrutura”. (KOSIK, 2011, p.122) A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade e é no trabalho e por meio dele que o homem criou a si mesmo como aquele que é capaz de criar a realidade. É o ser que na natureza cria uma nova realidade (humano-social).

A obra de arte nesse contexto não é somente a representação da realidade, mas sendo obra e arte, reconhece a realidade ao mesmo tempo que a cria nela mesmo. A realidade da beleza e da arte. O autor remonta que a arte é um “meio” para conhecer a realidade na sua autenticidade. (Exemplo da obra de Picasso – Guernica).

A sociedade em que brotou a genial intuição de Heráclito, o tempo em que surgiu a arte de Shakespeare, a classe em cujo “espírito” se formou a filosofia de Hegel desapareceram no passado sem retorno, mas o “mundo de Heráclito”, o mundo de Shakespeare”, o “mundo de Hegel” vivem e existem como monumento vital do presente porque enriquecem continuamente o sujeito humano (KOSIK, 2010, p.150).

O homem é o criador da práxis que cria a realidade social e é no trabalho que o homem se distingue dos outros animais. Os produtos indicam o seu criador, demonstrando a capacidade criativa do homem. Para o autor, a realidade humana não é apenas produção do novo, mas uma reprodução crítica e dialética do passado.

### 1.3.6 Relações sociais mediadas pelas imagens

O ponto de partida do autor Guy Debord (1997) é a crítica à sociedade de consumo saturada de imagens. O autor analisa a sociedade a partir do “espetáculo”. Publicidade, televisão e cinema são exemplos de espetáculo na sociedade. Seu viés situacionista revela, a partir do surrealismo e do marxismo, as transformações e tentativas de transformar a realidade. O

“espetáculo” passou a estar em tudo, até mesmo na cultura que se transformou em uma mercadoria. “O espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se toma imagem.” (DEBORD, 1997, tese 34, p.25)

A “sociedade do espetáculo” aborda a transmissão da realidade que vivemos através das imagens que vemos. O “espetáculo”, segundo o autor, é uma falsa realidade e por isso não estamos vendo a realidade em si e sim sua imagem, ou seja, sua falsa realidade. O “espetáculo” está sendo codificado na sociedade através dos meios de comunicação em massa, desenvolvendo lentamente, através do consumo dessas imagens, a nossa racionalidade e nossos desejos. Não vemos as imagens como mediação com a realidade e sim como a própria realidade.

O capitalismo transforma tudo em mercadoria, o que significa que as nossas identidades são determinadas pelo espetáculo. Viramos consumidores desse “espetáculo”, e, pela definição de Debord, passamos a ser parte dessas imagens. O consumo do espetáculo é uma forma de instrumento da classe dominante de imposição de valores e controle de consciência. As imagens influenciam nossas vidas diariamente, produzindo desejos e consumos. A imagem interpreta e reduz o mundo em uma narrativa simples, alcançando mais pessoas.

Novos produtos transformam a maneira como vemos a realidade. O “ser” é substituído pelo “ter” que é substituído pelo “aparecer”. O espectador alienado em relação ao objeto contemplado vive menos, pois, ao aceitar se reconhecer nas imagens dominantes, menos ele compreende sua existência, suas necessidades e seus desejos.

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em parte alguma, porque o espetáculo está em toda a parte. (Tese 30, DEBORD, 1997, p.24)

Assim, as relações entre as pessoas se transformam em imagem e espetáculo, sendo que o “espetáculo” não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens.” (Tese 4, DEBORD, 1997, p. 14) O consumo e a imagem ocupam o lugar que antes era pessoal, produzindo um isolamento e separação social entre os seres humanos. O espetáculo constitui a realidade e a realidade, o espetáculo, não havendo mais um limite para definir a diferença.

Os meios de comunicação de massa transformaram o homem, ao fazê-lo viver a sonhada e idealizada vida, misturando a realidade com a ficção e vice-versa.



Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como sendo o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. Mas o espetáculo não pode ser identificado pelo simples olhar, mesmo que este esteja acoplado à escuta. Ele escapa à atividade do homem, à reconsideração e à correção de sua obra. É o contrário do diálogo. Sempre que haja representação independente, o espetáculo se reconstitui. (DEBORD, 1997, p.18. Tese18)

O “espetáculo” se estendeu a todos os campos da sociedade, homogeneizando a experiência humana. As relações sociais mediadas por imagens formam certa visão de mundo. O “espetáculo” é apresentado como algo positivo e inquestionável, segundo Debord (1997). Caracterizado por dois tipos: o concentrado e o difuso, ambos centrados na noção do feliz e, posteriormente do mal-estar. Um outro exemplo é o uso de atletas alemães nas Olimpíadas de 1960 e 1970, como forma de criar uma imagem de uma supremacia de raça. O espetáculo é característico dos regimes democráticos onde a produção de mercadorias induz a aparente poder da escolha, transformando em um falso reino de liberdade.

O critério de verdade e de validade da realidade passa a ser realizado a partir da exposição e do noticiado. Os indivíduos se tornam céticos quanto à veracidade do fato, caso ele não tenha sido exposto. Por mais que as pessoas tenham vivenciado determinado acontecimento, só irão acreditar depois da exposição. “Como assim você viajou e não postou nenhuma foto?”, “Você viajou mesmo?”. É a realidade transformada em imagem e o espetáculo em realidade.

Debord (1997) confirma que “

no plano das técnicas, a imagem construída e escolhida por outra pessoa se tornou a principal ligação do indivíduo com o mundo que, antes, ele olhava por si mesmo, de cada lugar aonde pudesse ir. A partir de então, é evidente que a imagem será a sustentação de tudo, pois dentro de uma imagem é possível justapor sem contradição qualquer coisa. O fluxo de imagem carrega tudo: outra pessoa comanda a seu bel-prazer esse resumo simplificado do mundo sensível, escolhe aonde irá esse fluxo e também o ritmo do que deve aí se manifestar, como perpétua surpresa arbitrária que não deixa nenhum tempo para a reflexão, tudo isso independe do que o espectador possa entender ou pensar’. (DEBORD, 1997, p.188)

A consequência desse fluxo de imagens é a total desinformação e manipulação da sociedade no sentido de ser usado com mau uso da verdade. É o mundo no qual não existe mais tempo para verificar os fatos e por isso são consumidos de qualquer maneira. A desinformação reside em toda a informação existente, porém passivamente aceita e consumida fragmentadamente. Segundo o autor, esta sociedade é a negação da própria humanidade porque procura a felicidade no meio de uma fragmentação da verdade e da suposta liberdade de escolha.

Sua satisfação é um real fabricado e preenchido por imaginários, por um real fabricado por imagens.

### 1.3.7 A revolução necessita ser cultural

Gramsci analisa a sociedade capitalista do seu tempo a partir das transformações vividas. Nesta fase o autor produziu sobre “americanismo e fordismo”, afirmando que a hegemonia vem da fábrica e para seu exercício precisaria de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia. O autor amplia a concepção de estado de Marx e Engels, sem abandonar os princípios do materialismo histórico, cuja estrutura é realizada principalmente pela classe. Sua inovação parte da promoção de uma adequação da luta política à nova realidade econômica social e amplia para o campo cultural e ideológico a superação dos modos de produção capitalista.

As contribuições do autor para a formação humana partem da reflexão do trabalho como princípio educativo e da escola única. A escola única, intelectual, permite ao aluno o contato ao mesmo tempo com a história humana e das coisas sob o controle do professor. Segundo o autor, a formação unitária é realizada a partir da integração entre ciência e trabalho. Uma escola única de cultura geral, humanista, formativa que “equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 2004, p.33)

Para Gramsci, o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho e das práticas sociais que convivem com a ciência. Ao mesmo tempo que o homem se produz no trabalho, ele se produz na cultura. O autor propõe a articulação entre cultura e ciência como proposta do trabalho como princípio educativo, o elemento integrador entre cultura e ciência que deveria orientar todo processo educativo na escola. O princípio educativo é “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”

A revolução necessita ser cultural na forma de pensamento, segundo o autor, na qual a educação é a base material e dialoga com o trabalho, a ciência e a cultura. O autor demonstra que a escola é portadora por excelência da contra hegemonia do intelectual orgânico, fundamental para construção da hegemonia de uma classe social. Dessa maneira, a escola torna-se importante local formador de diferentes intelectuais. Para o autor, a escola única inicial de

cultura geral, humanista, formativa, equilibra de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e do trabalho intelectual.

Para Gramsci (2001) a “espontaneidade” é um sistema de educação como se o aluno fosse um novelo que o professor ajudaria a desnovelar. Para o autor toda geração educa e forma a nova geração. A escola única, intelectual e manual tem a vantagem de apresentar e colocar o aluno em contato com a história humana e das coisas, sob o controle do professor. A superação do homem-massa pelo homem coletivo ocorre através de uma formação unitária na qual há uma integração entre ciência, cultura e trabalho.

Para o autor, o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho, tendo as práticas sociais em sua coexistência com a linguagem da ciência. O significado dessa relação é que, ao mesmo tempo que se produz trabalho, se produz cultura e também se produz ciência. Para o autor, o “homem massa” não possui clara consciência do significado de sua própria ação, sem avaliação crítica da sua forma de participação no processo histórico. Realiza o pensamento de forma desagregada, tendo sua concepção de mundo predominantemente a partir da imposição da classe dominante, impedindo-o de pensar de modo coerente e crítico.

A escola é portadora da contra hegemonia do intelectual orgânico, fundamental para a construção de certa hegemonia de uma classe social. A escola assumiria um local de formação de diferentes intelectuais e se organizaria a partir do princípio educativo do trabalho. Para o autor, a escola unitária é desinteressada porque não é orgânica ao capitalismo. A escola unitária, no sentido de união entre ciência, trabalho e técnica dialoga com o trabalho na sociedade capitalista na medida da emancipação e alienação da vida.

Para o autor, é a cultura instaurada pela sociedade e mediante seus sistemas de valores e normas de conduta que permitem a coesão social. É através da cultura que são construídas e partilhadas normas de conduta que garantem a hegemonia do grupo, isto é, as contradições de valores e diversidades são garantidas a uma orientação de prática comum de ação. A forma de compreender e estruturar a realidade é construída pela classe que mantém a dominação social, política e econômica e que historicamente garante sua unidade de coesão cultural pela defesa da propriedade privada e dos meios de produção da existência. A forma de produção da sociedade irá desarticular a classe trabalhadora ao incorporar elementos à cultura que escondam sua condição de exploração, dificultando a compreensão da realidade e a coesão social.

Para o autor, a hegemonia cultural consiste na criação de uma mentalidade uniforme em torno de determinadas questões, tornando e fazendo com que o indivíduo passe a acreditar que é a correta. A concepção da realidade construída pela classe dominante socialmente, politicamente e economicamente, é garantida e reforçada historicamente. A incorporação de

elementos na cultura do trabalhador desarticula uma cultura que reflita a realidade e dificulta a compreensão e a coesão social que se articule em torno dos interesses do trabalhador.

A partir da experiência política e intelectual de Gramsci e a ideia da difusão da cultura à atividade política, o autor nos mostra que o acesso à cultura possibilitaria um novo “modo de ser que determinaria uma nova forma de consciência”. (id., *ibid.*, p.300-2) A questão da cultura para o autor é um dos instrumentos da práxis social política e proporciona às massas uma consciência criadora de uma outra ordem hegemônica. Pensar a hegemonia enquanto direção moral e intelectual não se faz no campo econômico nem político, e remete não apenas para o campo econômico e político da sociedade, mas também no campo das ideias e cultura.

Nesse sentido, Gramsci, no Caderno 13 (GRAMSCI, 2001) defende que a ciência e a arte política correspondem a um conjunto de regras práticas de pesquisa e de observações que permitam o interesse pela realidade efetiva. Neste sentido, a escola e o partido se tornam determinantes na sociedade. O autor aponta a diferença de classe das escolas, tendo a maioria para formar operários e outras para formar especialistas e dirigentes. Para o autor, todos precisam ter acesso à cultura dominante socialmente construída e apropriada de maneira privada. A apropriação desse conteúdo faz parte de um processo político de construção de uma outra hegemonia. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, ou seja, um processo de aprendizado pelo qual a ideologia da classe dominante ocorre e se transforma em senso comum.

A escola única não significa uma escola igual para todos e sim, o resultado de um processo que proporcione aos homens acesso ao conhecimento de acordo com suas necessidades e realidades históricas. A educação necessita ter como norte a emancipação, considerando as contradições históricas objetivas. Um sujeito construído crítico e emancipado passa pelo estranhamento frente ao que está colocado. A construção de uma educação que proporcione um estranhamento diante dessa realidade não deve ser de modelos ou mera transmissão de conhecimentos, mas de uma produção de uma consciência verdadeira, crítica e autônoma.

A categoria “hegemonia cultural” de Gramsci consiste de uma mentalidade uniforme de determinadas questões, fazendo com que todos acreditem em uma só como a correta. O critério de análise de situação passa a ser determinado por uma única mentalidade. Para o autor, a crítica deve ser feita a partir de diretrizes do “intelectual coletivo”, o partido, que compartilha para os “intelectuais orgânicos (formadores de opinião), tendo como pertencentes os intelectuais que são constituídos por professores, principalmente universitários, a mídia, com os jornalistas, que se encarregam a distribuí-la para a população.

## 2 POLÍTICA

“Dessa vez a classe média estava filmando” - (Filme Junho - o mês que abalou o Brasil)

### 2.1 Audiovisual e o cinema político

Uma criança sentada na janela olha pelo vidro um carro do outro lado da rua. Imediatamente ela posiciona as mãos e os dedos sobre o vidro para aumentar o tamanho no carro, como se estivesse aumentando o zoom em seu celular, porém se frustra porque na janela o carro não aumenta. Como forma de resolver o problema, ele tira uma foto com o celular e aplica o zoom com as mãos.

O audiovisual sempre esteve presente na vida dos indivíduos, seja pela imagem ou pelo som. Pensamos, sonhamos, vimos o mundo e nos expressamos, na grande maioria, através dele. Na sociedade contemporânea esse lugar foi ampliado pelas tecnologias de produção, reprodução e compartilhamento de imagens. A produção de imagens jamais foi gratuita. Segundo Aumont (1993) as imagens foram produzidas sempre com uma finalidade de visibilidade de uso individual e coletivo e questiona “para que servem as imagens (para que queremos que elas sirvam?)”

O audiovisual é composto pela imagem e pelo áudio, ampliando a forma de sedução e também de estímulos. Contudo, por que olhamos um audiovisual? Para que queremos que eles sirvam olhando para eles? A produção de audiovisual jamais foi gratuita. Sempre foram fabricados para determinados usos e representações. A pluralidade dos conteúdos e sentidos do audiovisual permitem o entendimento do seu real valor e também o simbólico.

O **audiovisual como registro e prova** é produzido desde uma viagem (onde estão as fotos da sua viagem? Postou todas? Eu não vi nenhuma) até como forma de comprovar algum fato. A produção de vídeos de gravações amadoras com o único objetivo de prova do fato ocorre, na sua maioria, com câmeras de celular e transformam o audiovisual uma prova fundamental da verdade. A sua capacidade de reprodutibilidade e disseminação permitem um movimento maior no fato para atingir mais pessoas.

Um casal multado por um fiscal por não utilizar máscara durante a pandemia, tenta humilhar o fiscal. A ação foi gravada e teve uma repercussão. A gravação serviu como prova da ação do casal diante do fiscal e caso não tivesse sido gravado a repercussão não teria sido a

mesma.<sup>10</sup> Outro caso ocorreu no condomínio de luxo Alphaville onde o policial foi humilhado por um morador. O vídeo comprova a agressão do morador<sup>11</sup>. O terceiro caso mostra um desembargador humilhando um fiscal.<sup>12</sup> O vídeo do policial branco matando Floyd, um homem negro, nos EUA<sup>13</sup> repercutiu mundialmente e várias manifestações ocorreram em nome de Floyd. A sequência de casos gravados permite entender a força que o audiovisual possui na sociedade no seu sentido de prova e de possível insurgência: “Só aconteceu se tirou foto ou gravou”. O ponto central para além do audiovisual como prova, é entender o porquê somente esse vídeo que teve essa repercussão mundial e outros vídeos, também gravados em contextos amadores, de outros países não tiveram.

A indústria cultural<sup>14</sup> produzida pelos Estados Unidos com a cultura americana, delinea uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série e de que as obras de arte funcionam como mercadorias. Por esta lógica, adormece a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação que deveriam despertar as obras de arte. Daí os autores falarem na arte sem sonho destinada ao povo.

Para atingir seu objetivo, a indústria cultural promove um processo de padronização de formas estéticas de grande aceitação, dando a elas novas configurações para não correr o risco de exaustão, além de dar ao produto efeitos que o fazem parecer particular e individual: a máquina deve girar sem sair do lugar. Esse artifício é uma das primeiras medidas tomadas quando se visa atingir o êxito num mercado cada vez mais disputado.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles [os dirigentes] a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.114).

<sup>10</sup> <https://istoe.com.br/cidadao-nao-engenheiro-civil-casal-que-atacou-fiscais-no-rio-e-criticado-nas-redes/>

<sup>11</sup> <https://odia.ig.com.br/brasil/2020/05/5926151-video--empresario-suspeito-de-violencia-domestica-humilha-pm-em-condominio-de-luxo.html>

<sup>12</sup> <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/19/guarda-desprezado-por-desembargador-diz-que-sua-filha-chorou-com-video.htm>

<sup>13</sup> <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/29/policial-branco-envolvido-na-morte-de-um-cidadao-negro-na-cidade-americana-de-minneapolis-e-presos.ghtml>

<sup>14</sup> O termo indústria cultural foi proposto por Adorno e Horkheimer (1947) em “Dialética do Esclarecimento”. Anos após, em uma conferência, Adorno explica que o mesmo foi utilizado em substituição a cultura de massas, porque este sugeriria algo que viria das próprias massas, como uma forma contemporânea de arte popular. Para os autores, ao contrário, o termo foi utilizado na intenção de se referirem à produção cultural própria do capitalismo em que se observa uma cultura respaldada no conformismo do sempre idêntico, imposta pelo monopólio do sistema.

Para o autor Debord<sup>15</sup>(1997), o “espetáculo” não é um conjunto de imagens, mas **uma relação social entre pessoas**, mediatizada por imagens.” (Tese 4, DEBORD, 1997, p. 14). Essas relações entre as pessoas através de imagens são transformadas com o audiovisual pois câmeras transmitem online as imagens para muita gente e permitem que as relações entre as pessoas se ampliem. Todavia é necessário pensar quem tem acesso a esse tipo de conexão e tecnologia de produção.

### 2.1.1 Construção da narrativa no audiovisual

Na sociedade onde tudo se torna imagem, tudo é gravado, isso se torna importante na medida em que permite desconstruir o discurso unilateral de quem é dono dos meios de gravação e transmissão dessas imagens.

No filme *Laranja Mecânica* (1970), Alex, personagem principal, é obrigado a assistir cenas de violência sem poder fechar os olhos como parte de um tratamento pelos seus atos de vandalismo e violência contra a sociedade. Antes da exibição das imagens, são injetados medicamentos que provocam dores e náuseas insuportáveis que associadas às imagens causam mal-estar diante da violência, neutralizando sua agressividade e transformando-o em um modelo de cidadão. Em seu retorno à sociedade, Alex passa a sofrer violências das suas vítimas, contudo não conseguindo reagir e se defender. Em um dos casos, os próprios amigos que antes faziam os atos de vandalismo com ele e que viraram policiais começam a espancá-lo.

As imagens de violência estão naturalizadas no cotidiano? O filme retrata um tratamento que consistia em sentir aversão a elas pois ver violência várias vezes torna os espectadores “dóceis” diante dessas imagens. O que é posto para olharmos várias vezes nos causa uma certa naturalização de emoções e de sensações, mas continuamos a olhar sem podermos fechar os olhos. O que nos é permitido ver, às vezes, possui o objetivo de nos tornar um indivíduo dócil.

A estrutura do panóptico foi criada em uma sociedade em que se inicia, segundo Foucault (1987), um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares que eram justificados pela necessidade de regulamentação no fim do século XVII, a partir da declaração da existência da peste. Uma cidade que estivesse com a doença era inteiramente vigiada pelo olhar e por documentos, o que a tornava uma utopia de “cidade perfeitamente governada”. (FOUCAULT, 1987, p.222)

---

<sup>15</sup> Como pode ser visto no capítulo de “Cultura, Debord

A sociedade capitalista, segundo Sontag (2004), necessita de uma cultura com base imagética como forma de entretenimento e principalmente de estímulo ao consumo de mercadorias. Esta produção de imagens definiria duas maneiras essenciais para o funcionamento da sociedade capitalista: como espetáculo (para as massas) e como um objeto de vigilância (para os governantes).

Capturamos quase tudo e selecionamos ainda mais para mostrar para o outro pois vivemos em uma sociedade onde tudo virou espetáculo. Guy Debord (1997) desenvolveu a expressão "sociedade do espetáculo" para caracterizar o tipo de cultura da mídia que estava se desenvolvendo em meados do século XX e que já se mostrava na forma hegemônica.

E sem dúvida o nosso tempo... prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser ... Ele considera que a *ilusão* é sagrada, e a *verdade* profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a verdade descreve e a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, o *cúmulo da ilusão* fica sendo o *cúmulo do sagrado*. (FEUERBACH, Prefácio à segunda edição de *A Essência do Cristianismo*, *apud* DEBORD, 1997, p. 13, grifo do autor.)

Para o autor, a raiz do espetáculo "está no terreno da economia que se tornou abundante, e daí vêm os frutos que tendem afinal a dominar o mercado espetacular." (DEBORD, 1997, p.11), ou seja, o "ser" pré-moderno passou ao "ter" capitalista, típico da modernidade, para chegar ao "parecer" do espetáculo.

O ponto central da sua teoria é a caracterização da alienação como consequência do modo capitalista de organização que assume novas formas e conteúdos e não mais um aspecto somente psicológico individual. "O espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem." (DEBORD, 1997, p.25) O espetáculo corresponde a uma fabricação concreta da alienação, na perda da unidade do mundo e em uma forma de dominação da burguesia sobre o proletariado. Uma sociedade onde "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens." (DEBORD, 1997, p. 14)

Para a autora Sibilia (2016, p.74), "mais do que um conjunto de imagens, o espetáculo se transformou em nosso modo de vida e nossa visão do mundo, na forma como nos relacionamos uns com os outros e na maneira com que o mundo se organiza". Ou seja, a sociedade do espetáculo transformou a nossa maneira de experiência de si e do outro na relação com o mundo. O que antes era para ser íntimo e privado, hoje passa a ser produzido para ser exposto. Pois, com

a facilidade técnica que esses dispositivos proporcionam na captação mimética do instante, ainda mais após a popularização dos telefones portáteis munidos dessa função, a câmera serve para documentar o que somos de um modo extremamente realista. Esses aparelhos permitem registrar a própria vida sendo vivida e nesse gesto,



oferecem a possibilidade tanto de se ver vivendo (para si) como de se mostrar vivendo (para os outros). (SIBILIA, 2016, p.60)

Contudo, quando o objetivo passa a ser prioritariamente o “mostrar vivendo (para os outros)” a relação com a experiência do mundo se transforma, pois, capturar uma tarde de verão passa a ter como objetivo a exposição desse momento e não mais a sua “aura”. Para o autor Walter Benjamin (1994)

observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho. (BENJAMIN, 1994, p. 101)

Quando essa aura do momento não tem a experiência de si na relação com a sua exposição, quem publica passa a ser um sujeito que “vive a própria vida como um verdadeiro personagem” (SIBILIA, 2016, p.82) porque no momento de uma tarde de verão a imagem produzida passa a ser mais importante que a “aura” do momento. Como consequência disso, a nossa produção de imagens e assim a narrativa sobre nós mesmo se transforma.

O filme *Pacific* (2009) é um documentário realizado por imagens produzidas por turistas durante sete dias em um cruzeiro para o arquipélago de Fernando de Noronha. No final do percurso, o diretor solicitou as imagens de alguns turistas e resolveu editá-las sem qualquer produção de novas filmagens. O seu objetivo era mostrar qual imagem os turistas produziram de si mesmos para mostrar para os amigos.

O diretor Marcelo Pedroso solicitou as imagens apenas após o término do passeio, ou seja, aquelas imagens inicialmente possuíam um registro de recordação pessoal que em alguns casos, após uma seleção, seriam exibidos. Entretanto, o que se observa é que são imagens que, em alguns casos, reproduzem determinados padrões, como a cena do Titanic e o famoso baile com o comandante.

Diante da montagem do diretor, essas imagens tiveram seu sentido modificado e recolocado em um outro contexto e narrativa para a qual foram criadas. Assim, a análise que faremos dos filmes “Junho – o mês que abalou o Brasil” e “Rio em Chamas” terá como ponto de partida o sentido criado na montagem das imagens e também o porquê dessas imagens.

O sentido final, para além da montagem, será o período de lançamento do filme dentro de um contexto social que permite, ainda mais, criar sentidos para as imagens e o filme. Esses dois filmes foram selecionados porque são feitos a partir de imagens capturadas nas manifestações nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo que são apresentadas historicamente como vitrines nacionalmente ou internacionalmente.

### 2.1.2 “Junho - o mês que abalou o brasil”

“Junho - o mês que abalou o Brasil” é um filme produzido em 2014 pelo jornal ‘Folha de São Paulo’ e tem direção de João Wainer e distribuição pela O2 Play. As imagens demonstradas são do protestos de 2013 e são intercaladas com entrevistas e depoimentos de Nina Capello e Lucas Monteiro (líderes dos manifestantes) a jornalistas como Jânio de Freitas, Clóveis Rossi, Juca Kfourri, Gilberto Dimenstein, Leonardo Sakamoto e Bruno Torturra. Há análises de cientistas políticos, filósofos e historiadores como o britânico T.J. Clark, Boris Fausto, Marcos Nobre, Luiz Eduardo Soares, Sergio Adorno, Vladimir Safatle, Demétrio Magnoli, Luiz Felipe Pondé, Contardo Calligaris e Sergio Vaz.



Figura 30- Cartaz do filme “Junho - o mês que abalou o Brasil” –Fonte: Internet,2021.

O filme começa com uma cartela dizendo que não foi produzido com recursos públicos. A ideia é retirar a produção do filme do contexto do patrocínio público pois uma das falas da direita seria que as produções financiadas pelo Estado, seja lei Rouanet ou outros editais, seriam uma propaganda do Estado de esquerda.<sup>16</sup> O que se pode questionar é: quem escolheu as imagens e os entrevistados? Essas imagens mostram mesmo o que aconteceu? Qual sentido delas nessa montagem de narrativa?

“Junho” cria uma síntese das manifestações de 2013 a partir de datas simbólicas que servem como ponta de virada do roteiro. As imagens capturadas, em sua grande maioria, são intercaladas por entrevistas e depoimentos, porém a fala continua sobre as imagens, dando um sentido a elas e justificando a fala a partir delas.

O filme pode ser dividido em três momentos: o primeiro momento são imagens e sons do descontentamento da população com o péssimo transporte público e o aumento da passagem.

<sup>16</sup> O grupo “Portas dos Fundos” criou um vídeo a partir de comentários deixados no seu canal. “Reunião de Emergência 3, a delação 2”. Disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=bE8RWk0YY3I>)

As imagens ganham sentido a partir do depoimento da liderança do Movimento de Passe Livre (MPL) que relata os objetivos iniciais do movimento, justificando que é um movimento social autônomo e apartidário. A escolha dessa fala é para mostrar que no início das manifestações, os manifestantes só estavam ali por causa do aumento na passagem e não tinha nada político.

A repórter da Folha de São Paulo, Guiliana Vallone, atingida no olho por uma bala de borracha, relata seus momentos nas manifestações, mas não explica o porquê do tiro no olho nesse momento. No filme, esse depoimento do olho só acontece depois, no segundo momento no qual começa a haver truculência dos policiais. Agora, para o diretor, basta mostrar que eram manifestações apartidárias e pelos vinte centavos. Isso é reafirmado com entrevistas de manifestantes que respondem que estavam ali para isso.

O segundo momento inicia-se com a mesma repórter da Folha de São Paulo falando de como tem uma mudança nas manifestações a partir da ação truculenta dos policiais. Essas imagens são intercaladas com ações de *black blocs* nas quais eles quebram tudo, além do Tenente Coronel da PM, afirmando que não havia lideranças. A agenda que afirma a trajetória das manifestações continua e chega no dia 13 de junho, o dia do “vem pra rua, vem!” que segundo a própria Guiliana Vallone, o cenário mudou completamente e começa a aparecer imagens de policiais pegando máquinas de jornalistas, batendo e gritando com violência. Nesse momento é revelado o tiro no olho da jornalista.

Todas as imagens a seguir têm seu sentido a partir das falas com especialistas e entrevistas que relatam o não preparo dos policiais e de que forma esses protestos ganharam tamanha proporção mesmo isso já acontecendo na periferia há bastante tempo.

O motivo central era que “dessa vez a classe média estava filmando” e quando esse tipo de ação policial acontece na periferia, não há tamanha proporção.

Nesse momento do filme há também uma crítica à imprensa que de certa forma estimulou essa ação violenta. Porém, esse discurso é rapidamente apresentado e confrontado com falas de que a “imprensa não errou” e de como houve uma quebra de narrativas com os registros das pessoas e divulgação em redes sociais. E a agenda continua chegando o terceiro e último momento do filme.

Dia 17 de junho são mostradas imagens de manifestações em todo o país, algumas amadoras e outras profissionais. Nesse momento, a fala é de milhões de pessoas na rua e as entrevistas são realizadas nas ruas. Porém, nesse momento, é reforçada a questão política do que o movimento se tornou com partidos políticos, movimentos sociais, grupos de direita e esquerda, neonazistas, skinhead se inserindo nas manifestações.

A partir dessa inserção de grupos políticos, o filme direciona suas imagens para a Copa das Confederações e pronunciamentos da presidenta Dilma e senadores. Justificando as imagens a seguir que retratam o movimento em Brasília, no congresso e Palácio do Itamaraty. Como resposta, o congresso teve uma maior eficiência sobre a demanda das manifestações.

“Não vai ter copa” é o lema que toma as ruas e as imagens apresentadas. A entrevista com o especialista estrangeiro tem como trilha sonora o samba que contrapõe com as outras entrevistas que são realizadas com som somente da fala do entrevistado que dava o sentido. A trilha sonora agora passa a ser principalmente do hino na Copa das confederações e imagens de policiais, bombas, fotografias em animação da copa, passeatas de pessoas vestidas com camisas brasileiras. O final do filme são imagens do descaso em vários lugares do Brasil com pessoas insatisfeitas. Ao fundo uma trilha sonora de um piano.

A contextualização dessa mensagem do final do filme pode ser feita em um momento que o projeto de impeachment de Dilma Rousseff está sendo quase concluído, ou seja, um ano depois das manifestações. O filme deixa uma esperança, justificando o processo de afastamento da presidenta com as imagens e a trajetória do mês de junho de 2013, ao mesmo tempo que a intencionalidade é demonstrar o descontentamento do país com o governo.

### 2.1.3 “Rio em chamas”



Figura 31- Cartaz do filme “Rio em Chamas”  
Fonte: Internet, 2021

O filme “Rio em Chamas” possui direção de Daniel Caetano, Vinicius Reis, Clara Linhart, André Sampaio, Cavi Borges, Eduardo Souza Lima, Diego Felipe Souza, Luiz Claudio Lima, Ana Costa Ribeiro, Ricardo Rodrigues, Vítor Gracciano, Luiz Giban. Sua data de lançamento foi 29 de maio de 2014 e retrata através de animação, entrevista, dramatização e registro as manifestações que aconteceram no Rio de Janeiro desde meados de 2013 até início de 2014.

O filme é definido pelos produtores como ‘filme manifestação’, ou seja, um filme que tem as imagens registradas nas próprias manifestações, mas ao mesmo tempo tem o próprio

sentido das manifestações. São imagens que dialogam com animações, entrevistas, ficção e ao mesmo tempo imagens que dão sentido por elas mesmo e não uma voz *off* determinando para onde olhar. A crítica do filme realizada pelo jornal ‘Folha de São Paulo’<sup>17</sup> o desqualifica ao relatar que deveria ser “roteiro em chamás” pois não possui “fundamentos do cinema documental e o rigor jornalístico e a capacidade de informar”. Talvez sua capacidade seja de manifestar e afetar o espectador com as imagens.

O filme, por ser uma produção coletiva, possui vários momentos e registros sobre diversas manifestações como: a Aldeia Maracanã, protesto na porta do Fórum, Cinelândia Animada, Protesto do Batman na Copa / Festa na Gentil Carioca / Um índio na copa, Assunção entre os Black Blocs e os Block Busters, Invasão da Alerj, Deneva: uma crônica da Terraplana, da Rocinha ao Leblon, Cezar e Marcus, partidos na multidão, Independência para quem? Educação em Chamás, quem apoia pisca a luz, Sete de setembro, Fernandão vive, a guerra do palácio de laranjeiras, manifestantes e um policial, detenção na Cinelândia, Guerra nas Ruas, não é não, vândala capa, chamás, KD, Adeus DG.

O filme começa com cartelas que explicam que desde 2013, “eclodiram manifestações contínuas nas ruas do país, sobretudo da cidade do Rio de Janeiro... estes protestos ganharam força num contexto de grandes investimentos financeiros, gerados por eventos como a Copa do Mundo e as Olimpíadas”. As diretrizes das manifestações, segundo a cartela, eram pela reforma da polícia e contra a violência policial e como resposta do Estado foi “mais violência e criminalização dos manifestantes”. A comprovação que as manifestações não conseguiram mudar a polícia foi a morte do pedreiro Amarildo de Souza.

No final das cartelas os diretores relatam que “o cinema e as difusões de imagens, sons e informações são territórios em disputa no Rio de Janeiro e no Brasil. Este filme é nossa forma de nos manifestarmos sobre esta crise.” Esta última cartela se conecta com o primeiro grito de guerra de “deixa passar a revolta popular” e imagens de pessoas tentando entrar em um estabelecimento e a polícia não deixando entrar.

Após o nome do filme, começa uma cena ficção de atores que lembram das manifestações e estão comendo pizza. A conversa dos atores é um resumo e uma localização de cada manifestação demonstrada através das imagens gravadas desde celulares até máquinas profissionais. O diálogo é estabelecido com imagens históricas de guerras (as imagens da guerra, com bombas sendo jogadas de aviões, são conectadas com as bombas jogadas nos

---

<sup>17</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1547042-critica-sem-logica-filme-deveria-se-chamar-roteiro-em-chamas.shtml>

professores em greve), falas de Hitler, falas sobre p2 (policiais infiltrados com os manifestantes), vinda do Papa, cadê o Amarildo, dentre outras. O filme possui imagens longas, amadoras, tremidas que trazem uma maior realidade. Entre essas imagens temos diálogos entre dois professores ou pensadores que relatam e dialogam sobre as temáticas das manifestações.

Na última parte do filme é demonstrado primeiramente como ficção, o “resultado” através da mídia das manifestações. Na cena, a patroa entrega para a emprega a capa do jornal O Globo falando das pessoas presas e o vandalismo. Nesse momento a câmera vai para rua saber das pessoas sobre a capa ao mesmo tempo que pede a manifestante Sininho para falar sobre o que está escrito ali. As pessoas relatam que viram na televisão o vandalismo que fizeram e que essas pessoas presas precisam servir de exemplo. Um entrevistado fala que queria ver as fotos do vandalismo dos responsáveis pela crise na educação ou na saúde. O final do filme são imagens de fogueiras nas passeatas, chamas ainda acesas que não se apagaram. Um “filme manifestação sem fins lucrativos. Enterro e mais manifestação reprimida pelos policiais. Não acabou – Brasil 2014”

Os registros das manifestações não falam por si só quando montados em uma construção de narrativa que tem um objetivo. Os dois filmes apresentados mostram diferentes formas dessa narrativa: um com as imagens gravadas já com um sentido e editadas a partir disso; e outro aproveitando registros feitos por diversas pessoas de estéticas diferentes e montados de uma maneira que permita que as imagens possibilitem os sentidos nelas mesmas.

## 2.2 Imagem de guerrilha

Durante o 1º Seminário de Audiovisual e Educação, uma professora, apresentando seu trabalho de produção de imagens na comunidade da Maré relatou que a produção realizada por ela com seus alunos são imagens de “guerrilha”. O relato dessa professora permitiu ampliar o entendimento do que seriam imagens políticas, diferenciando-as de produções de “guerrilha” em seu objetivo final. Mas o que seria uma imagem de guerrilha? A finalidade é definir a partir da própria experiência da professora essa forma de imagens.

A imagem de guerrilha é uma imagem política, se diferenciando apenas no seu objetivo de produção e representação. É a imagem em que apresenta um ponto de vista revolucionário e de confronto e, assim estabelecendo um posicionamento político, ou seja, a imagem de guerrilha é sempre uma imagem política. Contudo a imagem política não necessariamente é uma imagem

de guerrilha. A imagem política pode ser uma apropriação de uma imagem fora do seu contexto de tempo espaço, mas apropriada politicamente no seu uso.

Seu relato continua demonstrando que toda produção imagética que ela fazia com seus alunos estavam direcionadas para um objetivo de mobilização social da comunidade. Uma imagem que ao mesmo tempo representasse a realidade social e também produzisse um contexto político de denúncia. A realidade representada nas imagens permitiria ao espectador situá-lo em um contexto social que não são representados dentro da produção e consumo de imagens.

Guerrilha está diretamente ligado a guerra, neste caso a guerra urbana na qual vivem as comunidades. Então a produção sensível desses alunos está diretamente ligada à sua realidade de “guerra” e violência urbana. As imagens refletem a forma cultural de ver porém o que é visto e reproduzido em uma comunidade pelos alunos é ao mesmo tempo resultado e denúncia das condições sociais.

Alguns professores poderiam falar que as imagens seriam para representar o que há de bom na comunidade, ver os pontos positivos. Mas o que seria ver somente o que é de bom, deixando as precárias condições sociais de lado? Nesse ponto entrariam as imagens de guerrilha. As imagens sensíveis e “do que a comunidade tem de bom” diferenciaria das imagens de guerrilha porque essas demonstrariam o que escondem e não deixam ver por motivos políticos e ideológicos.

É importante ressaltar que não é toda comunidade que representa e contém condições sociais ruins. O que é preciso perceber é que a definição de guerrilha remete diretamente a “guerra”, ou seja, as imagens que são fruto não somente das comunidades mas que representam a realidade urbana de violência. Imagens que são produzidas e vistas por quem se apropria diariamente dessa realidade. Mas a produção em comunidades são todas imagens de guerrilha? A resposta seria uma problemática nas formas de como essas imagens serão utilizadas e para que foram produzidas.

Na história, o cinema se encontra com a guerra em diversos momentos. Como podemos ver em produções ideológicas do regime Nazista e filmes neorrealistas de diretores como Roberto Rossellini, Luchino Visconti, Vittorio De Sica.

Atualmente, os filmes de guerra utilizam a linguagem para colocar o espectador dentro no ambiente de guerra. Filmes como o Soldado Ryan (1999, Steven Spielberg) que nos seus primeiros 25 minutos de filmes colocam o espectador no campo de guerra, principalmente utilizando a câmera na mão e o uso do som diegético, são exemplares.

Então, imagens de guerrilha colocariam o espectador dentro da realidade social da produção das imagens. Não são imagens que somente representam e sim imagens produzidas no interior do contexto social por pessoas que vivem aquela realidade. As imagens são de guerrilha porque são frutos de uma batalha no seu sentido literal ou metafórico com objetivo de denúncia. A imagem de guerrilha é um ato político para ser visto e exibido.

### 2.3 Linguagem do documentário como ato político

O documentário, segundo Aumont tem como referência o mundo real, um mundo que existe fora do filme, mas capturado pelo filme. O que foi filmado existe. “A questão é saber se tais provas de autenticidade são internas à obra ou se existem componentes discursivos específicos e suficientemente discriminatórios em relação ao filme de ficção.” (AUMONT, 2003, p.86). O documentário problematiza o universo de referência ao conceder outras modalidades discursivas como o cinema direto, reportagens e atualidades. Sua origem vem da história da fotografia, adicionada a reprodução do movimento e do som. Segundo o autor, na história do cinema a fronteira entre documentário e ficção sempre se transformaram de uma época para outra, de uma produção nacional a outra.

O documentário, como uma tecnologia própria da modernidade dos séculos XX e XXI, compartilha do mundo da história e da linguagem, da narrativa e da comunicação, e tem categorias específicas para sua análise. Algumas categorias epistemológicas, com base em uma concepção ontológica da realidade são importantes para sua discussão, enquanto relato ou narrativa que pretende ter o estatuto de verdade. Essa se pauta por uma visão aproximada do real, mediante o reconhecimento das relações que se estabelecem no contexto ou totalidade social em que se produz o conhecimento expresso no documentário. (p.260)

O documentário é uma representação de um fato, acontecendo no presente cada vez que projeta na tela. Todavia é preciso refletir sobre a verdade desse fato através do documentário. Segundo a autora Ciavatta (2017), qual a verdade é apresentada? Qual a relação com a história? A história do que está sendo gravado e também da linguagem.

#### 2.3.1 História do documentário

Na origem do cinema, os irmãos Lumière e o seu cinematógrafo são conhecidos como os pais do estilo do documentário pois gravavam o cotidiano francês, como forma de promover



a sua invenção. Os vídeos eram gravados sem interferência sobre o que estava sendo filmado e duravam aproximadamente um minuto.

Na história, o documentário é determinado a partir de duas definições: o cinema direto e o cinema verdade. O **cinema direto** foi possível devido o desenvolvimento técnico como câmeras mais leves e o nagra<sup>18</sup> (gravador portátil magnético de som). O som e a imagem são capturados simultaneamente. Neste caso a imagem é mostrada como se a câmera não interferisse na realidade apresentada. O diretor seria um observador “imparcial” dos diversos pontos de vista apresentados. No **cinema verdade** a câmera é apresentada ao espectador e é característico de um cinema etnográfico que traz a verdade mostrando que o filme é uma construção. O diretor assume uma postura mais ativa no filme.

Segundo Bernardet (2003) a partir dos anos 60, no Brasil, o documentário carrega características de um documentário social, crítico e independente. Isto ocorre devido às influências do Cinema Novo e o cineasta/intelectual que mostra o “outro de classe” a partir da interpretação. Um cinema “sociológico”, no qual o povo tem voz e comprova as teses.

A “voz do povo” faz-se, portanto, presente, mas ela não é ainda o elemento central, sendo mobilizada sobretudo na obtenção de informações que apoiam os documentaristas na estruturação de um argumento sobre a situação real focalizada. As falas dos personagens ou entrevistados são tomadas como exemplo ou ilustração de uma tese ou argumento, este muitas vezes, elaborado anteriormente à realização do filme, não raramente a partir de teorias sociais que forneciam explicações tidas como universalmente aplicáveis. (LINS, 2008, p.21)

Segundo Consuelo (2008) a década de 70 teve como característica principal o “dar voz”, ou seja, reduzir a voz do cineasta, dando a câmera para o sujeito. Outras formas como “Globo Repórter”, documentários experimentais, reflexivos e ensaísticos se tornam característicos da época. Na década de 80 há uma retomada de editais, prêmios e o grande representante é o “Cabra Marcado para Morrer” do diretor Coutinho. O filme é produzido em fragmentos e representa um indivíduo em busca de indivíduos. O filme reproduz acontecimentos e personagens e utiliza a entrevista como clichê.

“Dar a voz” (através de entrevistas) e a proposta de totalizar e interpretar situações sociais complexas, manifestada sobretudo pelo comentário do narrador, pelo uso da música, pelas entrevistas com especialistas e autoridades, e também pela montagem trabalhada de modo retórico. (LINS, 2008, p.22)

O documentário possui diversas formas e formatos para apresentar e problematizar a realidade. Neste sentido, a partir de algumas características, segue alguns exemplos nas relações com a realidade:

---

<sup>18</sup> O nome “Nagra” vem do polonês e quer dizer “vai gravar”

## Documentário x Reflexão

Nessa forma de documentário, o objetivo maior é causar reflexão sobre determinado fato ou ideia. O papel do entrevistado e entrevistador não são definidos e a análise e a escuta se relacionam nas falas dos personagens. Exemplo é o documentário do diretor Padilha, “Ônibus 174” que forma um retrato de um personagem a partir de outros personagens que tiveram experiências semelhantes, ou seja, opiniões sobre o fato a partir de uma reconstrução de experiências.

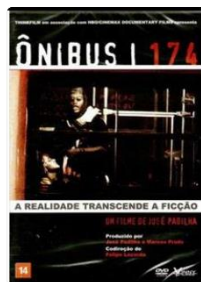


Figura 32 - Cartaz do documentário “Ônibus 174” do diretor Padilha

Fonte: Internet, 2021

## Tese x realidade

Neste caso o documentário é construído a partir de uma tese anteriormente definida e na procura da realidade. A investigação é através de imagens e depoimentos que venham a reiterar um discurso prévio.

O diretor Michael Moore é conhecido por seu estilo de documentário, a procura, na realidade, de sua tese. Por exemplo, sua tese que “a nova ordem econômica globalizada é a grande causadora do empobrecimento da classe média baixa norte americana e, por conseguinte, vilã do apodrecimento do sonho americano da prosperidade pacata (construída nas décadas de 40 e 50)” foi a tese que gerou alguns filmes que falam diretamente ou indiretamente sobre essa temática.

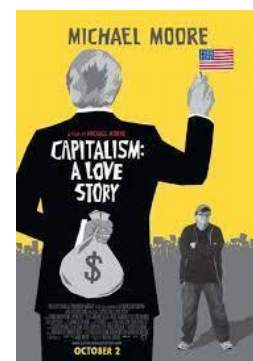
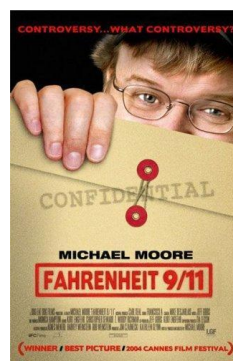
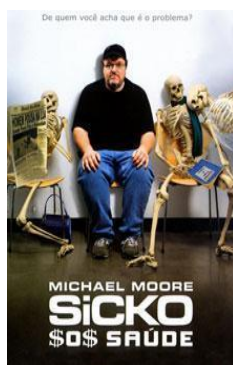


Figura 33 - Cartaz do documentário Michael Moore – Siko

Figura 34 - Cartaz do documentário Michael Moore – Fahrenheit 9/11

Figura 35 - Cartaz do documentário Michael Moore – Tiros em Columbine

Figura 36 - Cartaz do documentário Michael Moore – Capitalismo: Uma história de amor

Fonte: Internet, 2021

### Realidade x Câmera

A realidade que fala para a câmera é a mesma que se apresenta sem a câmera? Essa questão é crucial quando se produz um documentário. As pessoas estão encenando para a câmera ou são assim mesmo? No filme “Juízo” a juíza dos casos dos menores de idade se torna uma personagem que está encenando para câmera. A câmera transformando a realidade apresentada somente pelo fato de estar gravando.



Figura 37 - Cartaz do filme “Juízo”

Fonte, Internet, 2021

### Realidade x Realidade

O que a realidade tem para mostrar? O processo de investigação é documentado nesse estilo de documentário. Existe uma prévia do tema e o que procurar na realidade, porém o que irá encontrar é “surpresa” para o diretor. O diretor Eduardo Coutinho (LINS, 2008) é uma referência nesse tipo de documentário e suas influências são do cinema-verdade francês. A filmagem faz parte do momento de produção do conhecimento e a câmera é um personagem do filme. A ética e a estética não se separam na construção documental. O filmar é um acontecimento que não ocorrerá novamente.

“Filmar é sempre o acontecimento único, que nunca houve antes e nunca haverá depois. Mesmo que seja provocado pela câmera. Mesmo que não seja verdade. (...) Só se pode subverter o real, no cinema ou alhures, se se aceita, antes, todo o existente, pelo simples fato de existir.” (COUTINHO, p.20)

Para o diretor, algumas regras viraram dogmas e precisavam ser quebrados. Os planos não poderiam durar menos de 10 segundos e o falar que construía a imagem. As imagens impuras como silêncio, gaguejar das pessoas não eram tirados. O som precisaria ser diegético,

sem trilhas sonoras. Não gostava de *raccord* pois não queria esconder o corte.<sup>19</sup> O diretor não colocava material de arquivo, só valia no ato da filmagem, mostrando durante a gravação.

Na entrevista, para não virar o foco para si, sempre respondia “não que eu saiba”, deixando o foco no entrevistado. Consuelo (2008) foi diminuindo cada vez mais os elementos, precisando “de uma prisão para ter liberdade”. Os filmes são montados em células e ninguém é consequência de ninguém. A ordem das entrevistas é a mesma filmada.



Figura 38 - Cartaz do documentário “Jogo de Cena”



Figura 39 - Cartaz do documentário “O fim e o princípio”

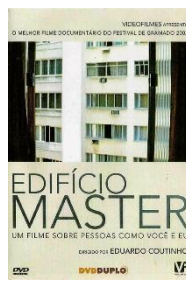


Figura 40 - Cartaz do documentário “Edifício Master”



Figura 41 - Cartaz do documentário “Babilônia 2000”



Figura 42 - Cartaz do documentário “Um dia na vida”

Fonte: Internet, 2021

Para Lins (2008) o formato de documentário é dividido em: documentário e auto representação; documentário e mídia – confrontos, diálogos; documentário subjetivo e ensaio fílmico.

O documentário **auto representação** são representações dos próprios sujeitos da experiência. Quem está filmando? A equipe ou os próprios entrevistados? É nessa junção de pontos de vista que reside o objeto do documentário. A gravação é apresentada a partir de uma perspectiva interna. As imagens filmadas em uma perspectiva dos próprios filmados dão significado político na medida que o significado da gravação não cria seu sentido com narração over e arquivos de imagens.

No **documentário e mídia, confrontos, diálogos**, a autora demonstra como o documentário apresentou uma realidade brasileira diferente da ditadura das imagens televisivas que mostravam o Brasil harmonioso, rico, branco, saudável e higienizados com imagens filmadas com bons enquadramentos. Uma cultura audiovisual que nos forma e constitui, fornecendo visões de mundo, modelos de ação, normas de conduta, formas de expressão, vocabulário, atitudes e posturas corporais. (LINS, 2008, p.45)

<sup>19</sup> Jumping cut são cortes bruscos para chamam a atenção do espectador, que vê a técnica por trás da ação e é instigado pelo estranhamento que isso causa. Foi utilizado no filme “Acossado” (1960) do diretor Godard.

Coube assim, segundo a autora, ao documentário, voltar-se para grupos urbanos, como população carcerária, moradores de rua e favela, prostitutas e trabalhadores do lixo. Praticamente invisíveis nessa produção audiovisual televisiva.

Ao invés de almejem grandes sínteses, análises ou interpretações de situações sociais mais amplas, os documentários buscam seus temas através do recorte mínimo, abordando experiências e expressões estritamente individuais. (p.49) (LINS, 2008, p.49)

### 2.3.2 Documentário como fonte de pesquisa social

A autora Ciavatta (2017) discute o documentário como fonte de pesquisa social a partir do seu mito de verdade e a aura do relato fiel dos fatos, herdada da fotografia e acrescida do movimento e do som. “Como se um acontecimento estivesse acontecendo no presente cada vez em que se projeta na tela, para deleite ou o horror de quem assiste”. (p.258).

Para a autora, algumas perguntas refletem sobre a verdade no documentário. Existe a verdade? Qual verdade? Verdade de quem? “Qual a relação da história com a verdade, se a história é um relato e os relatos sobre um acontecimento podem ter diferentes versões?” (p.258). Dessas questões pode-se derivar um relativismo filosófico e cultural, “no qual cada um tem a sua verdade.” Ou de dogmas ou doutrinas de autoritarismo de religiões monoteístas e regimes ditatoriais.

O mito, segundo a autora, é também uma forma ideologizada, mitificada e construída pela opinião e amplificado pelos meios de comunicação. Todavia, são relatos parciais, perdendo-se a totalidade social na qual “o fenômeno ou acontecimento se produz e em que estão presentes seus demais aspectos, aqueles que dão ao interlocutor, leitor ou espectador a visão mais aproximada possível de todos os ângulos da verdade sobre o fato em questão.

A forma de ir para além das representações que não se revelam de imediato para o olhar humano, implica buscar as relações não aparentes e que constituem a totalidade social. “Subjacentes às visões lacunares dos fenômenos, das imagens, de suas representações, estão os valores, os interesses das classes e grupos sociais que elaboram suas verdades, as divergências e conflitos entre os diversos sujeitos da vida social.” (CIAVATTA, 2017, p.259)

O documentário participa do estatuto da história escrita ou oral e é também fonte de pesquisa da pesquisa social. Sua análise parte de algumas categorias epistemológicas com base em uma concepção ontológica da realidade, uma visão aproximada do real, reconhecida através das relações que se estabelecem no contexto ou totalidade social da produção do conhecimento expresso no documentário

Para autora o importante é destacar a relação das fontes com a história que se quer contar. Além de suas categorias de análise e sua relação com as fontes, documentos, entrevistas e depoimentos.

O documentário, não obstante a particularidade dos recursos tecnológicos para sua execução, deve enfrentar as mesmas questões: definir o tema ou questão que se quer apresentar, procurar documentos e lugares, e encontrar pessoas que disponham das informações e estejam dispostas a expor o que sabem. (CIAVATTA, 2017, p.261)

A construção da narrativa é realizada através da objetividade do fato documentada, seus referentes externos e também a subjetividade do narrador. Será resultado do seu ponto de vista como cineasta ou historiador e “estarão presentes recortando a realidade, destacando alguns aspectos de uma infinidade de outros fatos e informações” (CIAVATTA, 2017, p.262)

A crítica que se faz ao estilo do documentário com uso simples da entrevista (Bernardet, 2003) deve-se ao fato que “não se pensa mais em um documentário sem entrevista, e o mais das vezes dirigir uma pergunta ao entrevistado é como ligar o piloto automático”.

#### **2.4 O cinema político: “estamos sob o efeito de um poderoso psicotrópico”**

“O importante não é o cinema político, mas sim como fazer cinema político.  
(GODARD, JeanLuc).

Na sociedade capitalista, a realidade passa a ser um campo de disputa ideológica e de representação e produção artística e cultural. A sociedade capitalista industrial, para Fischer (1987), por muito tempo, encarou a arte como algo suspeito, frívolo e opaco por não dar lucro, entendendo-a somente como um legado de extravagância das sociedades pré-capitalistas. Porém, com o avanço das condições materiais de produção e com o desenvolvimento da produtividade social, o capitalista tinha a necessidade de mostrar a ostentação de sua riqueza para obter crédito e prestígio.

Segundo o autor Walter Benjamin (1994), a arte tem seu sentido modificado a partir da perda da origem do seu sentido de ritual e religioso para uma transformação e função social e assim “em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outras práxis: a política” (p. 172). A “perda da aura” segundo o autor, permitiu uma transformação da arte e da sua percepção estética pois a técnica emancipou do seu ritual para o terreno da política. “O que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura”, pois “a técnica de reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido” (p. 168). A alienação no sistema capitalista não está relacionada somente ao trabalho e à mercadoria; para Benjamin (1994), a alienação também cultural é a perda de experiência e tradição.

O diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre a crise da cultura moderna e o progresso científico, industrial e técnico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), demonstra a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. Uma sociedade que atende às necessidades dos estímulos instantâneos do presente, dominada pela mercadoria e submetido à repetição, disfarçada em novidade.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governos. (BENJAMIN, 1994, p.115).

Benjamin (1994) afirma que os indivíduos que sofreram o impacto da Primeira Guerra Mundial perderam a capacidade de narrar suas experiências. Seus relatos de guerra eram de uma realidade demasiadamente pesada e pobre de se narrar em relação a grandes narrativas transmitidas ao logo da história de geração a geração.

Segundo Benjamin (1994),

nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, p. 225)

A pobreza desta experiência deve-se ao desenvolvimento da técnica sobre o homem. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Porém, a pobreza da experiência impulsiona o indivíduo a criar o novo, a tirar proveito deste ambiente de quase inexperiência.

Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1994, p. 116)

O desenvolvimento da técnica “atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. Eis a estetização da política, como a pratica o fascismo. O comunismo responde com a politização da arte” (BENJAMIN, 1994, p.21.).

No seu ensaio sobre a obra de arte, Benjamin (1994) apresenta uma crítica à própria noção de democracia a partir também do desenvolvimento da técnica cinematográfica, pois o cinema foi apropriado pelo fascismo como forma de controle das massas. Os comícios e os

desfiles do regime fascista eram espetáculos gravados pelas câmeras com técnicas que permitiam que a própria massa se identificasse e apoiasse o regime. “Vale para o capital cinematográfico o que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais” (BENJAMIN, 1994, p. 185).

O cinema desde sua origem no final do século XIX sofreu diversas transformações na sua linguagem, estética, forma de representar o mundo. Além dessas transformações, mudou-se também a forma de como pensar e estudar o cinema na sua relação com o real e com os espectadores. Por esse motivo, as imagens sempre estiveram ligadas à construção de uma memória histórica através da impressão de “realidade” das suas imagens. De tal modo que em vários momentos históricos, o cinema foi utilizado como forma de contribuição para uma interpretação do passado.

Aprofundaram-se as questões sobre o uso de imagens como instrumento ou objeto de pesquisa, mas, significativamente, cresceu o número de estudos voltados para o entrelaçamento entre as políticas governamentais e cinematográficas, culturais e econômicas (MARSON, 2009, p. 7)

A definição de cinema político, segundo Aumont (2003) é feita a partir do vínculo entre a política, a arte e a sociedade. Surge a partir do desenvolvimento industrial das relações de comércio internacional e de identidades culturais. O período do cinema como espetáculo para as massas, frequentemente o cinema representava a questão política dos poderes instituídos. Para o autor, a relação entre cinema e política passa por seis questões. A primeira consiste no estudo do poder político no controle da produção cinematográfica. Certos Estados totalitários como a ex-URSS, China etc, utilizaram o cinema para fins de propaganda cultural, escapando das leis do comércio. Da mesma maneira foi o Estado Italiano fascista, com a colaboração da Sociedade das Nações (SDN) e das democracias ocidentais que utilizou o cinema em missões educativas (Instituto Europeu do Cinema Educador). Uma produção do Estado que foi seguida pela China e Cuba.

A Motion Picture Producers of America (MPPDA), nos Estados Unidos, do Comité de l'Organisation de l'Industrie Cinématographique (COIC) e depois do Centre National de la Cinématographie (CNC) na França foram instituições criadas visando o controle e organização das produções. O MPPDA “não apenas promulgou o célebre código Hays ele interveio constantemente nos governos estrangeiros, sobretudo europeus, para entravar qualquer medida de restrições e apoiar a exportação maciça de filmes americanos para além de sua fronteira.” (AUMONT, 2003, p. 235).



A terceira questão decorre dos períodos que o cinema traduziu os fenômenos políticos em seus roteiros tais como a crise de 1929, filmes do New Deal nos Estados Unidos, da Frente Popular na França, filmes americanos no pós-guerra do Vietnã, dentre outros. A quarta questão corresponde ao ponto de vista das ciências políticas, as mitologias e as ideologias políticas do cinema. Por exemplo o cinema francês e as ficções de esquerda com figuras de poder e representações da democracia e da ditadura em determinados períodos históricos. A penúltima questão é sobre o interesse do cinema em personagens políticos mesmo tendo uma imagem negativa. E por fim, o cinema abordado politicamente de maneira mais ampla como sua função social, seus efeitos ideológicos e sua representação.

Ao longo da sua trajetória, o cinema político se interessou por utopias de projetos que tinham como objetivo a transformação das estruturas da sociedade. Porém, segundo Gutfreind (2012, p.24), essa mudança somente aconteceria através de revoluções que seriam capazes de “transformar o conjunto das relações entre os homens em uma nova organização do trabalho e da sociedade” e não somente o cinema. O desejo do cinema de reflexão e de transformação social pode ser visto em diversos momentos de sua trajetória histórica como por exemplo, na década de 20, o movimento russo de produção de filmes políticos como forma de propagar a identidade nacional, na década de 60, com os franceses que idealizaram um cinema de autor militante, assim como no Brasil com o Cinema Novo.

Segundo Xavier (2003, p.129), a partir da década de 60 houve, principalmente na América Latina, uma busca por produções que visavam representações de realidades mais específicas, diferenciando do cinema industrial e de gêneros tradicionais consolidados no mercado. Esse cinema diferenciava-se por buscar no espectador novas formas de engajamento e de discussões da experiência social. Era necessário ir além de um cinema político que tematizava questões sociais mais na aparência e inventar uma nova maneira de abordar os temas de forma esclarecedora. As obras

queriam uma dramaturgia liberta de clichês, impulsionada da expressão autoral, sem as censuras do aparato industrial, estimuladora de uma consciência crítica diante da experiência contemporânea. Sem descartar as emoções e o divertimento, entendiam que a dimensão política das novas poéticas exigia uma linguagem que deveria ir além das transformações dos problemas em espetáculo, o que dignificava a construção de uma linguagem capaz de “fazer pensar”. (XAVIER, 2003, p. 129)

Esse cinema político superava as narrativas dicotômicas entre o bem e o mal e o conflito entre o vilão e o herói, seu objetivo era de produzir conhecimento. Dessa maneira experiências de linguagem foram realizadas como novas formas de combinação entre ficção e documentário, o que possibilitava uma melhor forma de investigação social. Contudo, segundo Xavier (2003),

esse novo tipo de filme político acarretou dificuldade de comunicação e de engajamento por parte dos espectadores, gerando uma política, nos anos 70, de retorno a fórmulas mais tradicionais como estratégia de conquista de mercado.

A partir do início dessa década até o final dos anos 80 houve um desenvolvimento econômico do cinema apoiado pelo Estado que alcançou, segundo Xavier (2001), uma continuidade de produção e também de aumento nas bilheterias, apesar de alguns tropeços. Nesse período, a Embrafilme (Empresa Estatal Brasileira Produtora e Distribuidora de Filmes Cinematográficos) passa a definir normas para as produções, estabelecer estratégias de novas formas de relação entre o espectador e o filme nacional, além de “atuar em diversas frentes, desenvolvendo atividades culturais, industriais e comerciais”. (LEITE, 2005, p.113).

A Embrafilme entrou em um processo de estagnação e deterioração diante de um cenário de déficits orçamentários, crises econômicas, cortes de verbas para cultura, diminuição de públicos nos cinemas devido popularização do vídeo cassete e da televisão e principalmente ao aumento no preço dos ingressos. Em março de 1990, o presidente Fernando Collor de Mello pôs fim à política de cultura, dissolvendo o Ministério da Cultura e transformando-a em secretaria do governo, além de extinguir várias instituições como a Embrafilme, Concine (Conselho de Cinema), Fundação do Cinema Brasileiro (FCB), Fundação Nacional de Artes (Funarte). Para o governo, a lógica da cultura deveria ser como a lógica do mercado, “se sustentar sozinha através de sua inserção no mercado”. (MARSON, 2009, p. 17) O fechamento da Embrafilme é considerado por alguns cineastas e pesquisadores como a morte do cinema brasileiro, pois era uma empresa de economia mista e estava fortemente ligada ao investimento estatal.

No início dos anos 90, principalmente com o fechamento da Embrafilme, os anos seguintes foram caracterizados pelo reerguimento gradualmente da produção cinematográfica brasileira, com a criação de Leis de Incentivo por meio de renúncia fiscal e criação de novas instâncias governamentais de apoio ao cinema. Num primeiro momento, houve um aparente aumento de produções de filmes gerados principalmente pelo acúmulo com a proibição nos anos anteriores.

As primeiras produções eram de filmes que tinham como características serem estrelados por apresentadores de programas infantis (grande êxito de bilheteria), terem uma mistura de gêneros cinematográficos e possuir uma falta de continuidade dos movimentos cinematográficos anteriores. Visaram também uma postura do “politicamente correto”, ou seja, não apontavam para um debate de projetos políticos e sim para o simples entretenimento e espetáculo. A imagem que se queria construir era de um cinema pudico, descarnado

politicamente. (LEITE, 2005) Mesmo representando ambientes sociais como o sertão e a favela, a narrativa se desenvolvia a partir de um drama individual e os aspectos e debates sociais eram colocados em segundo plano. Suas narrativas eram tradicionais, esquemáticas e naturalistas, típico do cinema norte-americano.

A partir do final da década de 90 é “(re)iniciada” uma produção de filmes que possuam um interesse de começar a pensar e a representar o país. Esse movimento não é novo, como podemos ver em Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha nas décadas de 50 e 60, porém a diferença é que nos anos de 60 o cineasta se sentia potencialmente revolucionário, uma espécie de porta-voz dos interesses de classes subalternas. (LEITE, 2005) É preciso considerar que as produções desse período dos anos 50 e 60 estavam em outro contexto social e ordem internacional bastante diferentes do final da década de 90 e por isso possuíam uma coerência ideológica de transformação.

Segundo Marson (2009, p.67), o cinema passa por uma fase de euforia a partir do filme ‘*Carlota Joaquina, princesa do Brasil*’ em 1995 (Carla Camurati). O filme não tinha perspectivas de ser um grande sucesso, porém conseguiu passar de mais de um milhão de espectadores, possibilitando uma grande repercussão do cinema brasileiro após a “retomada”. Outro fator foi a comemoração de 100 anos do cinema que ganhou grande espaço na mídia.

O período político da metade da década de 90 é marcado pela eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que continuou com ajustes iniciados pelo governo de Itamar Franco. Os primeiros anos do governo foram marcados por horizontes de controle da inflação, sucesso do plano Real e estabilidade econômica. Pela primeira vez a classe média pode viajar mais, fazer compras em Miami, seu principal destino, e “passou a ser público por excelência do cinema a partir do encarecimento do valor dos ingressos no final dos anos 80”. (MARSON, 2009, p. 69)

O filme *Central do Brasil* (direção de Walter Moreira Salles, 1998) é considerado um marco nesse movimento que segue a convergência de um olhar cinematográfico que percorre a trajetória do litoral brasileiro para o centro, mostrando suas contradições sociais e econômicas. No filme é representado problemas sociais a partir de uma dimensão individual, porém não aborda questões mais amplas como a reforma agrária e concentração de renda.

Os filmes desse período do cinema tinham como predomínio as narrativas tradicionais, esquemáticas e naturalísticas típicas do cinema hollywoodiano, características que possibilitaram um determinado lugar no mercado internacional. Contudo, o interesse dos espectadores norte-americanos e europeus pelos filmes brasileiros convergia para a violência

cotidiana das cidades brasileiras, de tal modo que, segundo Leite (2005), caso essa temática não fosse abordada, os filmes não recebiam atenção.

No final da década de 90 e início dos anos 2000 o governo FHC entra em uma profunda crise econômica e o cinema sofre o efeito novamente. No cinema, o “efeito Central do Brasil havia passado” (Sara Silveira apud MARSON, 2009, p.133) e começa uma outra crise com denúncias de superfaturamento de produções e a própria consequência da economia. Em 2000, o governo federal implementa a exigência de contratação de empresas de auditorias sobre as produções para poder acompanhar as prestações de conta. Essa medida permitiu uma maior profissionalização do cinema dentro dos padrões empresariais, porém, segundo Marson(2009, p. 144), “ao mesmo tempo que deu mais segurança ao Estado e aos investidores, encareceu o cinema nacional, fazendo com que menos filmes fossem produzidos a cada ano.” Esse fato acarretou diversas discussões no campo cinematográfico em decorrência, dentre outros fatores, da polarização de cineastas de grandes produções e produtores de filmes com pequenos orçamentos.

Para evitar rupturas e aumento da crise no campo cinematográfico, é realizado em junho de 2000 o III Congresso Brasileiro de Cinema (CBC) que teve como objetivo reunir representantes de diversas áreas do cinema nacional com o objetivo de propor soluções para a situação da área. O evento enfatizou a necessidade de politização do cinema brasileiro como forma de resistência, através do discurso de abertura “Todo cinema nacional é um ato de resistência que tem como objetivo tornar-se autossustentável, por uma questão de direito econômico e dignidade cultural”. A questão política e da identidade nacional, características do cinema dos anos 50 a 70, é reaberta décadas depois, porém buscada como uma identidade local e mundial, ou seja, “tem as cores locais, mas recriadas por um recorte internacional” (apud MARSON, 2009, p. 149-150).

“O importante não é o cinema político, mas sim como fazer cinema político.” (GODARD, JeanLuc) A afirmação de Godard nos incita a pensar o cinema político, na área de cinema educação, na perspectiva de produção e do produto. Por exemplo, seria político o cinema produzido com alunos de uma comunidade ou considerando um acontecimento social de um determinado contexto político? Ou até mesmo, a produção de um vídeo com conteúdo que nos façam refletir sobre a política e sociedade, no qual o vídeo e o espectador estão inseridos? Como fazer um cinema político dentro da área cinema e educação?

Pretendemos problematizar as repostas dessas provocações com o olhar do cinema político industrial, trazendo a luz o filme Bacurau do diretor Kleber Mendonça como pauta para possíveis associações com a realidade e com as possibilidades para área da educação

audiovisual. Apresentamos, assim, o cinema de Kleber Mendonça e a partir desse cinema, mais especificamente Bacurau, é discutido cinema político e sua possibilidade de insurgência.

A relação entre cinema e política passa por uma série de questões de naturezas diferentes. Na história, segundo Aumont (2003), o cinema e a política se encontraram a partir principalmente do controle da produção.

Sendo assim, como uma problemática bem datada evidenciou, pode-se abordar politicamente o cinema de maneira mais global, por seus efeitos ideológicos, sua função social, seus modos de representação.

#### 2.4.1 O cinema político de kleber mendonça

*Se for, vá na paz (Bacurau).*

Kleber Mendonça possui em sua trajetória, curtas como Vinil Verde<sup>20</sup> (2004), Eletroméstica<sup>21</sup> (2005), Recife Frio<sup>22</sup> (2009); e longas como O Som ao Redor (2013), Aquarius (2016) e Bacurau (2019). Seu cinema possui características de um cinema político crítico e social pois mostra as contradições da sociedade em uma forma cinematográfica.

Seu primeiro curta foi “Vinil Verde”. Curta feito com fotografias que tem um ambiente de terror que deixa dúvidas que não são respondidas imediatamente. A mãe dá de presente uma caixa cheia de discos de vinil e um deles é verde. A mãe pede para a filha não escutar somente esse disco, porém a filha desobedece e coisas estranhas começam a acontecer.

No curta Eletrodoméstica uma dona de casa, regrada pelos “tempos” dos eletrodomésticos e sua rotina em tomar conta da casa quebra esse curso em dois momentos: quando a televisão chega com os entregadores e quando ela quebra a lógica do tempo regrado e tem um tempo só para ela.

No filme Recife Frio, Mendonça mostra a mudança social e cultural ocorrida em Recife depois que uma massa de ar fria permanece na cidade, mudando o clima e todas as relações sociais locais. Mudanças expressivas, como a valorização do quarto de empregada, historicamente construído próximo a cozinha e que agora sendo o mais quente da casa, é desejado pelo filho do patrão. A inversão de valores é desenvolvida quando a empregada acaba ficando com o quarto do filho, em maior tamanho e de frente para o mar, porque é o mais frio

<sup>20</sup> <https://vimeo.com/10024257>

<sup>21</sup> <http://portacurtas.org.br/filme/?name=eletrodomestica>

<sup>22</sup> <https://vimeo.com/9970440>

da residência. A dimensão política de Mendonça incide pelo seu viés crítico de sociedade que pode observado a partir do primeiro curta, Vinil Verde, e culmina no seu primeiro longa, Som ao Redor. Filme esse que mostra a presença de milícia em uma rua de classe média na zona sul de Recife, contrastando momentos de tranquilidade e momentos de tensão em pessoas de “bairros”.

Aquarius é o segundo longa do diretor e é carregado de referências políticas sobre empreiteiras e suas construções em Recife. O filme mostra Recife e suas questões imobiliárias de uma forma cinematográfica.



Figura 43- Cartaz do filme Aquarius  
Fonte: Internet, 2021

O filme é dividido em três partes: “O cabelo”, “o amor” e o Câncer de Clara. A trama começa em 1980 e salta para 2016. Este salto é para mostrar a história vivida pela personagem no prédio, com seus 3 filhos, o período de vida, ou seja, uma história naquele lugar que a empreiteira quer demolir. Em 2016, Clara é a última moradora, os demais apartamentos foram comprados pela construtora que pretende demolir o prédio para construir outro maior e mais moderno. Porém Clara não vê motivos para se mudar e passa a sofrer vários assédios por parte da empreiteira. O período histórico em Recife, no qual o filme foi produzido, é marcado por grupo que se mobilizam contra o projeto imobiliário do cais José Estelita<sup>23</sup>. Nesse caso podendo estabelecer algumas ligações entre o filme e o momento que a cidade está vivendo.

<sup>23</sup> Em novembro de 2014, o grupo de empresas apresentou um redesenho do novo projeto a fim de atender os parâmetros elencados pelo poder público, junto às expectativas sociais para construção na área. Entre as medidas propostas, a redução na altura dos edifícios, o uso de conteúdo misto (público + privado) e a ampliação da área verde. Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/03/saiba-mais-sobre-o-projeto-residencial-mirante-do-cais-no-cais-jose-e.html>

Seu último filme, Bacurau, mostra uma cidade do interior do nordeste brasileiro insurgindo contra a política estabelecida pelo prefeito e também a junção da cidade contra americanos que foram contratados pelo prefeito para matar parte da população da cidade. O herói da cidade é chamado de Lunga e seu estereótipo é diferente de qualquer herói, pois parece com um personagem mais real, mais possível dentro da nossa realidade.

Figura 44- Cartaz do filme Bacurau



Fonte: Internet,2021

Devemos entender o filme para além de conflitos e frações de classe, entendendo a realidade como síntese de diversos tempos e espaços e processos sociais que trazem em si. O filme bacurau nos remete em uma primeira análise a cidades insurgentes de HARVEY)

#### 2.4.2 A insurgencia de quem nasce em bacurau

Em Bacurau, o viés de cinema político e de crítica social aparece pela insurgência do povoado de uma cidade de bacurau. A emergência pela luta dos moradores do povoado insurgindo contra o prefeito e sua associação com americanos assassinos. A luta passa a ser “pelo direito à cidade” e cidadania que segundo Harvey (1)

a cidade pode ser julgada e entendida apenas em relação àquilo que eu, você, nós e (para que não nos esqueçamos) “eles” desejamos. Se a cidade não se encontra alinhada a esses direitos, então ela precisa ser mudada (HARVEY, p.65,2013)

Essas cidades “insurgentes” nascem, segundo o autor, no pós-Guerra (2013, HARVEY, p.3) com a industrialização e transferência de parte da produção para países periféricos. Contudo, a transferência não foi acompanhada por desenvolvimento social compatível. Não ocorreu uma fruição por parte da maioria da população (HARVEY, 2013, p. 3)

Produziu-se valor, gerou-se riqueza, mas não houve fruição desta por parte da maioria da população, já que o que caracterizou a transferência da produção foi a oferta de mão de obra barata, ou seja, um aprofundamento da exploração do trabalho.

Nesses espaços periféricos que, segundo Harvey (2013, p.3), surgem as “cidadanias insurgentes”, encarnadas em movimentos de resistência contra as desigualdades no qual estão submetidos.

“Quem nasce em Bacurau é o que? ” A resposta imediata da criança – “é gente” demonstra a desigualdade com a pergunta e a insurgência da criança em responder, colocando quem nasce em Bacurau na mesma altura de quem nasce nos centros urbanos que passam a ser o elemento simbólico e espacial de insurgência. Em paralelo a Bacurau, Lefevre 2006 (apud HARVEY, 2013, p.4) demonstra sua visão de “direito à cidade” como emergência da luta pela vida cotidiana dos pobres, relata a transferência do foco na “produção” para “reprodução” “o que vale dizer que a tomada e o controle dos meios de produção não são mais o foco, já que este se transfere para a qualidade de vida” (LEFEBVRE,2006, apud Harvey, 2013, p. 4).

Segundo Harvey (2013, p.4), a partir de 1970, a população se deslocou para os centros urbanos, atraídas pela industrialização acelerada e capitais modernas. No Brasil, segundo Harvey (2013), as pessoas atraídas pelos centros urbanos e sua industrialização, geraram uma precariedade habitacional.

Isso porque os centros das cidades, projetados para representarem capitais modernizadoras, não poderiam, segundo a elite, alocar os trabalhadores que chegavam para trabalhar nas fábricas. Assim, sobraram regiões distantes e sem infraestrutura; além disso, devido aos baixos salários, vigorava a precariedade, a ilegalidade. (HARVEY, 2013, p. 4).

Para a elite das capitais modernas esses trabalhadores que chegavam para trabalhar deviam ser alocados em regiões distantes e sem infraestrutura. Isso porque os centros das cidades eram projetados para representarem capitais modernizadoras e não poderiam, segundo a elite, alocar os trabalhadores que chegavam para trabalhar nas fábricas. Assim, sobraram regiões distantes, sem infraestrutura; além disso, devido aos baixos salários, vigorava a precariedade, a ilegalidade.



A engenhosidade da população faz com que desses lugares flua criatividade para adaptações e estratégias que renovem a vida diária. A aglutinação dessa criatividade se corporifica em movimentos de cidadania insurgente e redefinem a cidadania urbana em termos de acesso a recursos. (SILVA, 2017, p.73)

Bacurau é o filme que se passa na fictícia cidade de Bacurau. Cidade do interior de Pernambuco e em um futuro próximo, mesmo com algumas questões atuais. O filme provoca uma estranheza inicial pelo uso da tecnologia, neste caso o celular, que os habitantes possuem para se comunicarem entre si e se organizarem para a insurgência diante do prefeito ou dos motoqueiros. O uso da tecnologia causa em um primeiro momento um estranhamento pois como eles estão utilizando celulares com sinal em meio a uma cidade do interior e sem infraestrutura. Entretanto, percebemos que a cidade está marcada até no mapa online do professor e que no avanço do filme, some do mapa, causando estranhamento na população, deixando Bacurau e seus habitantes, aparentemente, isolados do restante do mundo.

A primeira cena mostra as ruínas de uma escola na mesma estrada-linha em que um caminhão transportando caixões tombou, em decorrência da colisão com uma moto. No mesmo dia, no povoado referência, é realizado o enterro de uma figura popular responsável por uma parte significativa do povoado. Por que tantos caixões para uma cidade visivelmente jovem?

Na mesma estrada-linha, um caminhão de água destrói os caixões espalhados pelo tombamento ao se dirigir ao povoado. O contraste entre o que promove a vida (água) e o que sela a morte (caixão) pode ser representativo com o andar do caminhão na estrada. O recurso hídrico promovido pela administração pública é movido a combustível e limitado a tantos tanques quanto o caminhão suportar. Na mesma estrada-linha, uma represa semiconstruída é observada, onde um criminoso rebelde procurado pela polícia mantém um esconderijo. O tempo traçado pela rota do caminhão segue um contexto histórico às margens e, ao presente, quando observada a direção do caminhão. Em todas as perspectivas existe uma limitação imposta pela política sobre o que é essencial ao cidadão, ainda que de um povoado.

As coletividades urbanas, assim como os movimentos e práticas ativistas, relativizam a questão dos lugares e de sua apropriação pelos sujeitos. Entende-se que os processos de subtração da vida pública, tanto quanto de degeneração urbana, estão assentados em pautas pouco inclusivas, na contramão da alteridade, considerada esta uma das principais características da condição urbana. No contexto contemporâneo, a pluralidade de vozes demanda não apenas que o urbanismo se vincule a aspectos materiais, normativos e jurídicos, mas que incorpore em sua estrutura de projeto e planejamento as nuances reveladas pelos diversos movimentos que ecoam na cidade.

### 2.4.3 Atos de resistências

O cinema como condição do pensamento das imagens.  
(AUMONT, 2008, p.086)

Bacurau faz parte de um cinema político brasileiro. O cinema político é uma mediação histórica pois representa e ao mesmo tempo constrói a realidade. O autor Kosik (2011) apropriou-se do caráter dialético da *praxis* humana para demonstrar que a realidade revelada pelo homem através da arte imprime ao mesmo tempo a representação da realidade e a sua criação.

Contudo, o valor artístico da realidade criada pela arte permanece mesmo com o desaparecimento do seu mundo histórico e funções sociais. Kosik (2011) pergunta o porquê dessa permanência e responde que na obra de arte a realidade fala ao homem.

Assim, a obra de arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem. A arte que privada de subjetividade ou de pressupostos materiais é uma miragem vazia, sendo a essência do homem a unidade entre estas duas substâncias. (KOSIK,2011, p.127).

Os filmes retratam momentos históricos da sociedade brasileira na sua particularidade da personagem, mas que refletem vidas de várias outras da vida real. Em um país “Cronicamente Inviável” (filme de Sérgio Bianchi, 2000) o tom da identidade nacional no cinema é dado com inúmeras situações de violência e situação social, levando, possivelmente, o espectador à panorâmica social no qual ele está inserido. Outras produções como “Santo Forte” de Eduardo Coutinho (1999) também iniciam uma discussão sobre a questão da imagem da nação e seu sentido de totalidade. A questão de “pensar” sobre o país e propor mudanças ganha espaço no campo cinematográfico. Várias produções dialogam com a história e a contemporaneidade do Brasil, variando a forma e a perspectiva ideológica. Em tempos de transformações econômicas e de globalização, aumenta a necessidade de se rediscutir a questão nacional e de se constituir uma ampla gama de perguntas e respostas da situação brasileira.



Figura 45- Cartaz do filme "Cronicamente Inviável" (filme de Sérgio Bianchi, 2000)



Figura 46 - Cartaz do filme "Santo Forte" de Eduardo Coutinho (1999)

O próprio contexto histórico brasileiro demanda essa produção de filmes que visa a discussão social, política, econômica e cultural do Brasil. Existem diversos exemplos de filmes que surgem nesse contexto, tais como 'Febre de Rato' (Claudio Assis, 2011) e 'Que horas ela volta?' (Anna Muylaert, 2015). O filme 'Febre do Rato' retrata a cidade de Recife, cercada de favelas com novos prédios que retratam a 'nova' classe média. Uma cidade, segundo Zizo (personagem do filme), em desarranjo, um "abismo, mundo escuro, profundo buraco, lateja o fardo de tuas ruas, lateja o grito ruminante", uma cidade onde as "pessoas ficam falando em futuro, em mudanças, mas não tão nem aí para as coisas que realmente estão mudando. Perderam a capacidade de espernear para as coisas mudarem, desaprenderam."



Figura 47- Cartaz do filme 'Febre de Rato' (Claudio Assis, 2011)

"O som ao redor" é um filme de Kleber Mendonça de 2012 que retrata uma sociedade brasileira atualizando o passado feudo-colonial em meio da contemporaneidade. Entre os prédios, carros, a 'nova' classe média da cidade, é demonstrado um passado conservador de instituições seculares, como o patriarcado, a casa grande e a senzala. Práticas ainda existentes na modernidade que desenham o comportamento de cada personagem no filme.



Figura 48- Capa do filme “O som ao redor” de Kleber Mendonça (2012)  
Fonte: Internet, 2021

O filme de Anna Muylaert mostra a vida de uma empregada pernambucana chamada Val (Regina Casé) que se muda para São Paulo e se torna empregada para conseguir dinheiro para sustentar sua filha Jéssica que fica na cidade natal. O filme mostra diversas situações sobre a relação empregada e patrões, compondo um momento de conjuntura social brasileira que discute a legislação das empregadas domésticas com a Emenda Constitucional 72 (PEC das Domésticas). A personagem da empregada ganha um espaço de protagonista nos filmes, como pode ser visto também no ‘Doméstica’ de Gabriel Mascaro (2012). Esse espaço cinematográfico possibilita uma abertura na discussão do lugar social das domésticas diante do contexto social da ‘nova’ classe média e sua relação história, escravocrata, de empregado e patrão.



Figura 49- Cartaz do filme ‘Que horas ela volta?’  
(Anna Muylaert, 2015)



Figura 50- Cartaz do filme ‘Doméstica’ de Gabriel Mascaro (2012)

A temática do trabalhador e a sua exploração é mostrada em filmes produzidos quase no mesmo ano e reflete um momento social e político do país. ‘Corpo elétrico’ (2017) do diretor Marcelo Caetano, é o retrato de trabalhadores em uma confecção de Bom Retiro, São Paulo. Retrata a vida de um jovem paraibano que vive há anos em São Paulo e divide sua vontade de uma carreira de estilista com sua vida pessoal. A melancolia das imagens em seu ambiente de trabalho em contraponto com a sua vida pessoal onde o personagem pode mostrar a sua

verdadeira vida, potencializa o filme na temática do trabalho e suas relações de classe entre o patrão e os trabalhos.

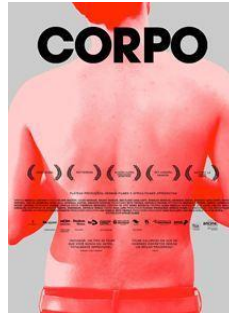


Figura 51 - Cartaz do filme 'Corpo elétrico' (2017) do diretor Marcelo Caetano

O filme 'Pela Janela' (2017) com a direção de Caroline Leone, mostra uma operária chamada Rosália que dedicou a sua vida ao trabalho em uma fábrica de reatores na periferia de São Paulo e é demitida aos 65 anos. Como forma de evitar uma depressão, seu irmão a leva para viagem de carro até Buenos Aires e pela primeira vez Rosália conhece um mundo distante da sua vida cotidiana de trabalhadora. Nesse trajeto percebe que sua vida resumiu somente a ser uma força de trabalho para a fábrica.



Figura 52- Cartaz do filme 'Pela Janela' (2017) com a direção de Caroline Leone

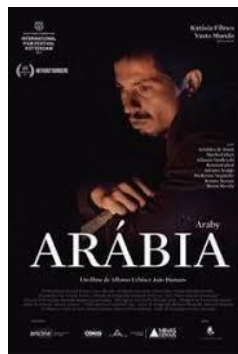


Figura 53 - Cartaz do filme 'Arábia' (2018) de direção de Affonso Uchoa e João Dumans

A mesma consciência de classe realizada por Rosália, ocorre com o personagem Cristiano, no filme ‘Arábia’ (2018) de direção de Affonso Uchoa e João Dumans. O filme retrata a vida de um jovem peão que se imaginava sem história até começar a escrever a sua vida em um caderno. As memórias desse trabalhador refletem as condições de jornada de trabalhadores marginalizados e explorados.

A mesma sensação de melancolia que perpassa os outros dois filmes também é vista na vida de Cristiano que, em um momento de consciência de classe, percebe que é um trabalhador explorado e que “vamos pra casa, somos só um bando de cavalos velhos... mas eu sei que ninguém ia me ouvir... ninguém gosta de ouvir essas coisas... nossa vida é um engano. E a gente sempre vai ser isso. E tudo que a gente tem é esse braço forte e a nossa vontade de acordar cedo” (fala de Cristiano no filme)

O cinema político não é uma arte descontada da realidade, pelo contrário, ele é a expressão do encontro com o real e sua possibilidade de representação e de crítica. Os filmes refletem um entrelaçamento da política, da cultura e do cinema a partir do momento histórico.

Assim, o cinema político pode ser considerado como uma mediação história no sentido de ser uma representação de uma sociedade a partir dos olhos dos diretores. É preciso entender, dentro de uma particularidade de uma história retratada, todo o contexto social e histórico no qual os personagens, “reais” ou fictícios, estão representados. A mediação está nesse encontro do cinema com a realidade.

O incômodo a partir do retrato de uma sociedade proporcionado pelos filmes políticos é uma potencialidade na sua reprodutibilidade. São atos de resistências a partir de imagens que fazem pensar e politiza a arte na direção de superação das relações sociais construídas a partir dos meios de produção.

### **3 EDUCAÇÃO**

O homem livre não deve aprender como escravo (Roberto Rosellini)

#### **3.1 Cinema e educação**

Historicamente o uso do cinema sempre esteve presente no ambiente escolar através principalmente de exibição de filmes como ilustração de determinados conteúdos, porém, raramente debatidos como linguagem. A tecnologia de produção de imagens nunca foi acessível para além de produção de vídeos familiares com gravações amadoras em câmeras VHS. Mesmo com um aumento na possibilidade de produção de imagens com tecnologias como o celular, a produção ainda era pouco discutida como linguagem. A imagem sempre foi vista como ilustração de conteúdo e por isso não produziria conhecimento, sendo mero entretenimento.

A Educação Audiovisual é um campo recente de estudo e pesquisa e desta forma se apropria do cinema e sua relação histórica com a educação para o entendimento da atual relação do audiovisual na educação. Porém é importante destacar que o entendimento da abordagem do cinema e educação é insuficiente diante do conceito de Educação Audiovisual proposto na pesquisa, principalmente na relação com a cultura, a política, educação e as novas formas de expressão de representação imagética na sociedade. Nesse sentido a referência ao campo consiste somente na contextualização histórica das possibilidades do uso da imagem na educação.

### 3.1.1 INSTITUIÇÕES

O cinema na educação não é recente. Na história brasileira, temos exemplos de instituições como o **INCE** (Instituto Nacional de Cinema Educativo) criado em 1936 que era “destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral”<sup>24</sup> O INCE visava promover e orientar o uso do cinema como auxiliar do ensino e na difusão cultural na perspectiva de construção de uma identidade nacional

Em uma história mais recente, são criadas instituições como **CINEDUC**, instituído em 1970, tendo como missão “promover a reflexão sobre as linguagens audiovisuais com o público infanto-juvenil e educadores, formais e informais, a fim de contribuir no processo educativo transformador, através do desenvolvimento da consciência crítica e da expressão criativa.”<sup>25</sup>. Projetos de extensão como **CINEAD** (Cinema para aprender e desaprender) “nos permitem fazer uma apropriação criativa e híbrida do cinema que permite aprender, desaprender e

---

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalho>

<sup>25</sup> Fonte: <https://www.cineduc.org.br/missao.html>

reaprender o mundo, a cada vez que produzimos e compartilhamos, em diversas linguagens, conhecimento e sensibilidade”.<sup>26</sup> Com o crescimento do campo do cinema e educação, a Universidade Federal Fluminense criou a licenciatura no seu curso de Cinema. A formação de professores para ocuparem os lugares preenchidos anteriormente por professores de outras áreas, criou a necessidade de uma licenciatura. “Essa habilitação visa à formação de educadores da arte audiovisual capazes de atuar no magistério na Educação Básica, podendo atuar também no Ensino Superior, nas escolas livres de cinema, nas oficinas e práticas educativas em museus e outros espaços culturais.”<sup>27</sup>

Em 2009, é criada a **Rede Kino - Rede Latino Americana em Educação, Cinema e Audiovisual** e visava “a importância do cinema e do audiovisual no campo da educação e da cultura nas sociedades contemporâneas e a necessidade da ampliação e consolidação de discussões e práticas relativas a esta temática e à educação do olhar”<sup>28</sup>

Em 2012, o **Curso de Cinema da UFF**<sup>29</sup>, fundado em 1968 por Nelson Pereira dos Santos, cria a modalidade em **Licenciatura** em Cinema e Audiovisual visando atender a demanda de cada vez mais interessados em profissionais de Cinema que desenvolvem projetos pedagógicos para crianças e adolescentes.

### 3.1.2 Estado da arte

A autora **Rosária Duarte** publicou o livro “**Cinema e Educação**” em 2002. No livro a autora aponta para estudos que questionaram a concepção de recepção, considerada como passiva, e se transformando em ativa. A cultura passou como meio de participação de produção de significados. A autora não seguiu a tendência dominante de tratar o cinema como um recurso didático para o ensino. Ela parte de um entendimento que o cinema e a educação produzem saberes, identidades, visões de mundo e subjetividades.

A autora aborda a cultura como possuidora de referências e significados que emergem das relações entre alunos e professores, e filmes e espectadores. A autora estabelece relações entre o currículo em salas de aula e o currículo no cinema, levantando questões sobre as dimensões culturais no campo educacional.

---

<sup>26</sup> Fonte: <https://cinead.org/>

<sup>27</sup> Fonte: [http://iacs.sites.uff.br/graduacao\\_cinema-e-audiovisual\\_licenciatura/](http://iacs.sites.uff.br/graduacao_cinema-e-audiovisual_licenciatura/)

<sup>28</sup> Fonte: <https://www.cineduc.org.br/rede-kino.html>

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.cinevi.uff.br/curso/historia>



Outra questão abordada pela autora, a partir de Bourdieu (2007), é a “competência de ver” Essa competência tem relação com o universo social e cultural dos indivíduos. Para a autora, a imagem em movimento está ligada diretamente com aquilo que somos, com identidades, compreendendo assim, o cinema como prática social. O cinema, segundo a autora, deve ser explorado na educação não somente como algo ilustrativo, de apoio didático e sim como contribuição no processo de “ensinar” a ver. Duarte (2002) apresenta ideias e trabalhos com filmes, principalmente de ficção, pois segundo a autora esses filmes possuem um sentido mais abrangente e por isso a necessidade de análise das imagens e das narrativas fílmicas.

O livro “A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola” do autor Alain Bergala (2008) se torna uma referência para educadores que trabalham com o cinema na escola pois apresenta metodologias de uso do cinema. O autor relata como foi a experiência de implantar a arte na escola no governo de Jack Lang<sup>30</sup>. Nesse governo foi lançado o projeto “Plano de cinco anos” do Ministério da Educação da França junto com o da Cultura que visava introduzir a arte na escola de modo inédito. Bergala realizou a consultoria do projeto na parte da arte cinematográfica nas escolas públicas. O autor desenvolveu uma hipótese que o cinema entraria na escola como um “outro”, provocando uma experiência à parte dela, ou seja, o cinema estaria na escola como algo fora da escola. O livro aborda o desenvolvimento desse projeto demonstrando a sua implantação nas escolas da França.

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 o caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim. (BERGALA, 2008, p.27)

A apresentação de ferramentas de como empregar o cinema na escola permitiu professores utilizarem o cinema de uma outra forma pois a arte se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso. O processo de ser tocado pelo filme é especificamente individual mesmo sendo uma experiência coletiva.

A escola possibilitaria o encontro do aluno com o cinema e também o ajudaria a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não podendo obrigar ninguém a ser tocado por determinado filme.

Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode

---

<sup>30</sup> Em 14 de dezembro de 2000 Jack Lang, desde o Ministério de Educação da França, junto com o Ministério da Cultura, representado por Catherine Tasca lançaram o chamado “Plano de cinco anos” para introduzir a arte na escola de um modo até então inédito, isto é, não como ensino da arte, mas como uma experiência de “fazer arte”. Bergala se desempenhou como consultor e conselheiro neste projeto da introdução da arte cinematográfica nas escolas públicas.

compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (2008, p. 33-34)

O outro aspecto dessa hipótese-cinema retrata a abordagem crítica dos filmes e a passagem ao ato da realização. Para Bergala (2008) não existe uma pedagogia do espectador nem uma pedagogia ao ato. Essa pedagogia generalizada da criação que precisaria ser implementada na educação para o cinema como arte, aprendendo a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação. A grande arte no cinema acontece cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo que não poderia existir se não através do cinema.

Outra parte da hipótese é o uso do DVD e a pedagogia do fragmento. O autor aponta a possibilidade que o DVD proporcionou em termo de inovação para o ensino de cinema com a combinação de fragmentos.

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor. (p. 125)

Esta “pedagogia do fragmento” considera o plano “a menor célula viva” de um filme. A análise dessa unidade do filme, permite extrapolar a narrativa, desenvolvendo o olhar sobre a criação.

Ensinar é compartilhar uma trajetória na bagunça (1999). Jogando com o caldeirão efervescente das urgências contemporâneas, no mafaú poderíamos ser mais livres, abraçando a incerteza e abdicando da ideia de posse e transmissão. (MIGLIORIN, 2015, p.199)

A linguagem cinematográfica está decodificada naturalmente, principalmente pelas crianças que são naturalizadas, desde que nascem, a esta linguagem. Bergala (2006) afirma que:

As culturas ‘jovens’ (produzidas em parte pela mídia e onde o cinema tem um papel decisivo de padronizar) se constituíram como culturas fortes, mas sobre a base de um aprisionamento de valores comunitários fechados, tanto em oposição aos valores culturais de seu meio de origem quanto àquelas veiculadas pela escola. (BERGALA, 2008)

Mesmo neste mundo contemporâneo onde a produção da imagem é naturalizada, não existe uma prática de reflexão e interpretação imagética, fora de circuitos específicos. A escola assim assume um papel de utilizar o cinema não como algo dentro de uma instituição, mas como um “elemento felizmente perturbador” (BERGALA, 2008).

A utilização da imagem, sobretudo do cinema, na educação, não é uma novidade e, com o avanço dos recursos tecnológicos, essa, que era só uma possibilidade, está se concretizando na maioria das escolas. A questão, no entanto, é a maneira como essa incorporação vem sendo

realizada, pois a análise meramente conteudística e o fetiche pela técnica contribuem para o ocultamento das relações que estão para além do visível e do aparente.

A utilização da imagem como ferramenta de educação não é algo inovador, no entanto, a imagem através do cinema vem se concretizando na maioria das escolas como único recurso tecnológico, deixando a opção de ser uma ferramenta para educação. A forma como essa incorporação é realizada é questionável à medida que a análise conteudística e o fetiche pela técnica contribuem para o ocultamento das relações que estão além do visível e do aparente.

O cinema como mero entretenimento, como um "tapa buraco" de aulas e também como mera ilustração de determinados conteúdos transmitidos: essa é uma frequente realidade que se enfrenta quando se pensa empiricamente o uso do audiovisual na escola. Com a "boa intenção" de ilustrar determinado conteúdo, os professores apresentam um filme e, muitas vezes, o discutem desconsiderando sua linguagem e sua produção e reprodução enquanto elementos artísticos. Pensar o audiovisual somente nestes aspectos é desconsiderar uma discussão que perpassa conceitos como Indústria Cultural, fetiche da mercadoria, sociedade do espetáculo e cultura do consumo, que, hoje, são ocultados pelo fascínio e pela sedução de um mundo em que as imagens cada vez mais têm se tornado autônomas.

Nesse sentido, a estética e a linguagem específicas dessa arte não podem ser vistas separadas daquilo que é mais imediato, o conteúdo. A imagem utilizada em um contexto pedagógico deve provocar questionamentos para se refletir sobre real, entendendo, assim, de maneira dialética forma e conteúdo. O fetiche tecnológico trazido pelas novas formas de produção de imagens não é somente característica do aluno, mas também do professor. Muitas vezes, escuta-se: "Eles são da geração da tecnologia, da imagem, da internet, sabem mexer em tudo. Produzem vídeos e colocam tudo no *YouTube*. Por isso, temos que utilizar essas ferramentas, que tornam o conteúdo mais atraente". Em outros casos: "O trabalho final da disciplina vai ser um vídeo porque é fácil e os alunos gostam de fazer isso".

Os professores, quando optam pela utilização do audiovisual, têm uma intenção pedagógica que está mais preocupada com o conteúdo dessas produções do que com um estudo ontológico desse novo objeto. A consequência desse processo é a homogeneização das imagens e uma reprodução da linguagem dominante da indústria cinematográfica, que dificulta uma reflexão sobre aquilo que é apresentado aos alunos, e produz uma tendência à reprodução das mesmas características técnicas e estéticas em suas produções audiovisuais.

Nessa perspectiva, deve-se propor uma forma de romper com o olhar naturalizado pela experiência estética proposta pelos meios de comunicação de massa, estimulando a saída dos espectadores (alunos e professores) da zona de conforto propiciada pelas imagens produzidas

nesses espaços. Nessa direção, são discutidas aqui as possibilidades de se pensar o cinema e a arte como elementos culturais de uma educação para a emancipação, para a liberdade e para um olhar crítico e criativo.

A escola e o cinema poderiam dizer respeito à invenção com aquilo que nos cerca, colocando-nos conscientes da abertura das escolhas no espaço e no tempo que habitamos (MIGLIORIN, 1995)

Todo espaço de produção de conhecimento é também um espaço de disputa por hegemonia. Através dessa premissa, é possível perceber a primeira aproximação entre cinema e escola, compreendendo-os como elementos essenciais da formação cultural contemporânea. Nesse sentido, faz-se clara a necessidade de se pensar as relações e implicações entre esses dois espaços e de se compreender de que forma é possível proporcionar ao aluno não só um olhar ativo, mas também uma *práxis* do cinema em sua formação.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa trouxe consigo o fetiche pela técnica, pela imagem em alta definição, pela forma, em detrimento do conteúdo, ratificando, assim, os discursos pertencentes àqueles que têm o poder sobre esse espaço de construção de verdades. Assim, o cinema e a televisão são atualmente dois dos maiores responsáveis pela zona de conforto estabelecida para o olhar do espectador.

É possível identificar facilmente a construção de diversos estereótipos pelos meios de produção e reprodução de imagens. No entanto, é necessário compreender o que são esses estereótipos, esses discursos de manutenção de uma ordem já imposta, que estabelecerão também diversas relações no imaginário de um espectador menos atento, conformando e orientando a ação, sendo produtos de relações sociais e assegurando que essas relações se reproduzam.

Para não se deter apenas à questão das imagens pré-concebidas, pode-se observar também que os mais diversos meios de comunicação não se importam em obter e repassar informações sobre um acontecimento enquanto fato pertencente a um momento histórico ou conhecimento para o seu espectador. Tudo se transforma em sensações, gostos e preferências e, dessa forma, ao assistir a uma entrevista, o espectador pode entrar na conversa sem nenhuma informação sobre o assunto e sair dela da mesma forma, pois tudo se resume à esfera privada do acontecimento.

Toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos. Essa definição nos lança no campo necessariamente político e estético da experiência do cinema, uma vez que a imagem é o mundo e uma opção de mundo, simultaneamente. O cinema é a transformação contínua do que há. Pelo menos nos bons filmes, o mundo não está separado de um desejo de mundo. (MIGLIORIN, 2015, p.35)

Nesse sentido, o que fazer quando os canais de informação, entretenimento e produção de conhecimento se convertem em barreiras para a formação cultural dos espectadores? Como buscar uma produção artística, para além da estetização da política, que não apare as arestas da imaginação e da criatividade? Qual o papel da escola na formação cultural, na formação do olhar dos alunos/espectadores?

Para rascunhar respostas, é necessário primeiramente compreender que, na sociedade capitalista, o sistema de ensino se torna um elemento de reprodução do pensamento hegemônico, legitimando as desigualdades sociais e congelando as relações sociais como que em um eterno presente. É também importante compreender que a indústria cultural está presente todo o tempo em uma educação em prol do capital.

Nessa perspectiva, sendo a educação um campo de disputa por hegemonia, sua construção enquanto elemento social e intermediador das relações sociais se dá cada vez mais a serviço do capital, e, conseqüentemente, subordinando-se progressivamente à padronização e à alienação que a indústria cultural institui na sociedade contemporânea.

Assim, a formação escolar burguesa tem caráter unilateral, prezando apenas por um plano do desenvolvimento dos homens - o intelectual ou o manual - sendo esse desenvolvimento submetido aos processos de mudança e às necessidades do sistema capitalista. É necessário ressaltar que embora haja o desenvolvimento do plano intelectual, isso não significa que de alguma forma o projeto burguês de educação preze pela autonomia.

A partir da compreensão do quadro social e dos conceitos apresentados, é possível retomar os questionamentos propostos inicialmente. Pensar na relação entre cinema e educação é propor a afirmação da escola como um espaço de contradição, a partir do momento em que se disponibilizam os elementos teóricos e práticos para a reflexão e produção dos efeitos da imagem na formação cultural contemporânea, abre-se a perspectiva de uma ampliação da formação do olhar e da sensibilidade do aluno, o que vai de encontro com uma formação que apara as possibilidades imaginativas de se pensar e se inserir na sociedade. O cinema como *práxis* nada mais é que propor aos alunos e aos professores um espaço para a construção coletiva do conhecimento, em que as trocas, as incertezas e o estímulo à imaginação e à sensibilização sejam as únicas promessas desse momento. Para Cezar Migliorin,

Assim, as imagens no cinema se formam a partir de duas presenças inseparáveis. Por um lado, a imagem é intrinsecamente ligada ao mundo, ela sofre o mundo, é afetada pelo real. No cinema, o que vemos – no documentário ou não ficção, não importa – existe. [...] Mas o cinema é mais do que isso, claro. O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, o cinema é uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. Eis o primeiro risco do cinema na

escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, e sim o abandono; a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação (MIGLIORIN, 2010, p. 106).

Essa proposta de educação audiovisual não almeja o esquecimento de toda a bagagem cultural adquirida pelo aluno com a televisão e com os *blockbusters hollywoodianos*, decretando que tipo de filme é bom e que tipo de filme é ruim ou o que faz parte de uma cultura superior e o que é considerado como cultura inferior. O que se pretende é que, a partir do contato com uma cultura diferente e com a experiência de produção audiovisual, esse aluno possa refletir criticamente sobre o que é proposto ao seu olhar e de que forma aquilo afeta seus sentidos, suas reflexões e orienta suas ações.

Nesse sentido, o uso do cinema na educação visa à crítica da realidade e a uma experiência de formação multilateral que proporciona ao aluno elementos para a emancipação do olhar, saltando da espectação passiva para ocupar um lugar ativo sobre sua formação. Dessa forma, deve-se compreender o cinema como uma experiência de criação e não como a transmissão vertical de conhecimentos ou de saberes audiovisuais ou artísticos.

Nessa direção, o cinema pode se estabelecer também como um gesto político ao passo que, para se propor como espaço de criação, imaginação e representação, ele demanda escolhas que estão ligadas a aspectos éticos e estéticos marcados pelos pontos de vista e pela montagem, por exemplo. Com a experiência da produção cinematográfica, o aluno pode entrar, assim, em um confronto entre imaginação, ética e recriação do real e, dessa forma, pode perceber e quebrar o paradigma da verdade absoluta proposto pelos *mass media*. É nesse momento que o espectador se coloca no papel do cineasta e pode, então, “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” (BERGALA, 2008, p.130). Para Cezar Migliorin,

O cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim pré-definido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si (MIGLIORIN, 2010, p. 108).

Alain Bergala, em seu livro *A Hipótese-Cinema*, faz também algumas reflexões sobre a relação entre cinema e escola e sobre o papel desses espaços na formação cultural do espectador cinematográfico. Pergunta ele:

Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela

representa hoje, para a maioria das crianças, o **único** lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. Pois, excluindo-se os **herdeiros** no sentido de Bourdieu<sup>31</sup>, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente **obrigatórias** (BERGALA, 2008, p. 33, grifos do autor).

Deve-se entender que nessa proposta de educação audiovisual o que está posta é a possibilidade de o aluno experimentar uma cultura cinematográfica que o permita, para além de reproduzir a estética hegemônica, fazer a crítica aos esquemas e valores éticos e estéticos difundidos pelos *mass media*. Se a escola não for o primeiro espaço para que o aluno tenha acesso às teorias e práticas audiovisuais contra hegemônicas, ele nem ao menos terá a chance de conhecê-las, o que o deixará na zona de conforto do filme que “não convoca a inteligência do espectador, que, ao contrário, se encontra mais uma vez circunscrito ao círculo vicioso de sua miséria cultural, tão bem alimentada pela indústria da imagem”. (LEANDRO, 2001, p. 30)

Dessa forma, é preciso compreender a potencialidade do cinema e de seus riscos e desafios no âmbito escolar, intensificando a relação existente entre a instituição burguesa de manutenção e reprodução de valores e relações sociais e o espaço para a criação, imaginação e politização do mundo que é o cinema. A escrita com as imagens pode se tornar um forte instrumento contra a ideologia da conformação e a padronização estética instituída pelos *mass media*, corroborando uma formação para a reflexão e a ação contra hegemônicas. Apostando em uma proposta de educação audiovisual crítica, pode-se compreender que:

O cinema que **educa** é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é **passar conteúdos**, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 15, grifos do autor).

A apropriação do cinema como elemento para uma educação para a emancipação e autonomia poderá ser realizada através da crença na dúvida, nas incertezas e nos sentidos propostos pela criação e pela imaginação da imagem cinematográfica. Como elemento da formação cultural que “mais interroga, vê e ouve do que explica” (MIGLIORIN, 2010, p. 106), o cinema pode se instituir como uma brecha para a luta contra a educação para o capital que

---

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu atenta para o fato de que a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, sendo indiferente às diferenças socioculturais. Dessa forma, o sistema de ensino privilegia os detentores não só de um elevado capital econômico, mas também os detentores de um capital cultural próprio da elite econômica, que é adquirido no ambiente familiar e de convívio e será demonstrado, por exemplo, na forma como se vive o corpo, a linguagem e pelos gostos. Os herdeiros desses valores padrões materiais e imateriais são, então, privilegiados pelo ensino escolar que se normaliza através desses mesmos valores padrões.

apaga os momentos de diferenciação, fortalecendo os produtos da indústria cultural e a ação da semiformação.

Há uma necessidade de criar na escola um ambiente que permita a discussão crítica sobre a imagem e conseqüentemente a produção de um “novo olhar” por parte do aluno e dos próprios professores, sobre as imagens e seu papel na sociedade contemporânea. Migliorin (2010) caracteriza bem essa opção, como a busca por não ensinar isso ou aquilo a partir do cinema, mas o abandono, a potência, o estranhamento, a instabilidade da criação.

na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (...) O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (MIGLIORIN, 2010, p. 108)

A potencialidade da Educação Audiovisual parte também da concepção de Benjamin (1987 *apud* GRAÇA, 1997), retiradas das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como os meios de comunicação em massa, poderia ser usado para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a “capacidade comunicativa e produção extensiva da Indústria Cultural, em uma intenção educativa e conscientizadora, contra a própria dominação e alienação capitalista” (BENJAMIN, 1987 *apud* GRAÇA, 1997, p.16). Uma educação que permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente a cultura e sim toda a estrutura da sociedade capitalista industrial.

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1987, p. 13).

Outra potencialidade pedagógica do audiovisual é marcada com o cineasta Glauber Rocha (1939-1981) que considerou o cinema como uma manifestação cultural da sociedade industrial transformando um problema estético em um impasse social. Um reflexo de uma determinada sociedade na qual alguns artistas abriram espaços de ruptura com o tempo histórico. Segundo Horkheimer, citado por Benjamin (1994) no texto “Sobre o conceito da História”, para o revolucionário, o mundo sempre foi maduro: o imperativo de dar fim ao horror estava em cada instante de atualidade. Ou seja, “a transformação radical da sociedade, o fim da exploração não são uma aceleração do progresso, mas um salto para fora do progresso” (BENJAMIN, 1994, p. 99).



Glauber produziu um cinema como instrumento de análise da história na qual privilegia o homem e não o lucro e que não desvincula a ideia de educação em uma perspectiva revolucionária, através da estética e apoiada em duas concepções concretas de cultura, a épica e a didática. Estas formas devem funcionar simultaneamente e dialeticamente para um processo revolucionário. “A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica”.

A didática será científica e significa alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas. A épica provoca o estímulo revolucionário, sendo prática poética que terá que ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético. (ROCHA, 2004, p.100).

Demonstrará a realidade subdesenvolvida, dominada pelo Complexo de impotência intelectual, pela admiração inconsciente de cultura colonial, a sua própria possibilidade de superar, pela prática revolucionária, a esterilidade criativa. A épica, precedendo e se processando revolucionariamente, estabelece a revolução como cultura natural. Arte passa a ser, pois, revolução. Neste instante, a cultura passa a ser norma, no instante em que a revolução é uma nova prática no mundo intelectualizado (ROCHA, 2004, p. 99).

O cinema estaria ligado a individualidades dos artistas que participaria pelo mesmo projeto estético, sociológico e ideológico, reflexo do cinema de autores. Para Glauber, as individualidades remeteriam aos indicadores socioculturais e políticos para compreensão de toda uma época e da existência de um movimento artístico. Porém, é preciso construir através destas individualidades uma realidade que não é um sistema estruturado em si, mas uma totalidade histórica socialmente construída. Dessa forma podemos entender o cinema na sua dimensão política e a sua relação com as políticas públicas.

Em uma sociedade onde a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como as condições em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. Pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social.

A potencialidade questionadora, transformadora e revolucionária da reflexão e da produção cultural, e em especial o cinema, podem possibilitar uma nova forma de ler do mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de se pensar a realidade contemporânea. A crítica da cultura se faz necessária para uma formação humana plena, capaz

de pensar saídas criativas e imaginativas através da sensibilidade que se colocam como sujeitos ativos na construção de seu mundo.

Como libertar os jovens do fetiche da imagem? A resposta perpassa primeiramente por uma educação audiovisual enquanto linguagem, conhecimento, experiência e compreensão do mundo. Historicamente o cinema e o audiovisual sempre estiveram presentes no ambiente escolar através da utilização de filmes pelos professores em suas aulas, seja como material “ilustrativo” de um período histórico para uma apresentação de conteúdo de uma maneira mais “atrativa”, seja como entretenimento durante as aulas ou em horários vagos. Mesmo com o aumento nas discussões e pesquisas que possibilitaram problematizar a relação do cinema e audiovisual com a educação, o uso meramente ilustrativo continua impulsionando em grande parte do cotidiano escolar.

Com o aumento do uso da linguagem audiovisual como recurso pedagógico dentro das salas de aula faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, sua história, sua narrativa e linguagem, bem como discutir a intencionalidade da construção de determinadas representações sociais da realidade, além do fenômeno da transformação do conhecimento histórico em imagem.

Ao mesmo tempo, necessitamos lançar um olhar crítico para as imagens, rompendo com a naturalização, o que pode ser feito quando se reconhece a necessidade de incorporar a discussão da cultura no âmbito da escola. O próximo passo, possivelmente, é fazer surgir o novo, é criar, entendendo que não há um uso de fórmula pronta.

Diante do contexto da experiência do audiovisual, é preciso, então, que a educação reflita o uso da imagem fora do lugar comum em que se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual (em que todas as imagens se equivalem). É necessário construir o conhecimento a partir da imagem, através do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, através do fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material.

Dessa forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender a construção histórica do atual modelo de sociedade. Sociedade essa cujas relações são estabelecidas por imagens, usadas política e ideologicamente pela classe dominante para a manutenção da ordem social assim como está dada. Nessa direção, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ideologia, compreendendo a importância de seu estudo e sua discussão enquanto elemento da educação.

Nesse sentido, a discussão aqui proposta se opõe a uma interpretação superficial da tese de que a função do cinema - da arte em geral - na sociedade contemporânea é proporcionar um “desfrute estético” ao mesmo tempo que contribui para “elevar o nível cultural do povo”. Compreende-se, nessa direção, que o papel da educação audiovisual não é ratificar o filme como apêndice pedagógico, reiterando fórmulas aditivas em que conteúdo “social” (o que se entende como o aspecto educativo, formador de uma consciência revolucionária e também, às vezes, a simples difusão de uma palavra de ordem) deva ser introduzido em uma forma atraente, devendo ser adornado, arrumado, de tal forma que se produza algo agradável ao paladar do espectador/consumidor.

Os vieses questionador, transformador e revolucionário da reflexão e da produção audiovisual podem, portanto, possibilitar ao aluno uma nova forma de ler do mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de se pensar a realidade contemporânea. Se educar para a contradição, sem se esquecer da reflexão crítica sobre os processos de dominação, disputa por hegemonia e opressão são características fundamentais para uma educação que se propõe politécnica, a crítica da cultura, da imagem e da própria educação também se faz necessária para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas através da sensibilidade de espectadores que se colocam como sujeitos ativos na construção de seu mundo.

### **3.1.3 - LEGISLAÇÃO CINEMA E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA**

O audiovisual como política pública pode ser visto em diversos momentos da história, porém principalmente através de legislações que estabeleciam diretrizes para o cinema e em alguns casos para a educação. O potencial educativo do cinema sempre foi visto na história como formativo e com capacidade de atingir a massa. Assim era preciso diretrizes para conduzir essa atuação, conforme podemos ver na lei de 1932 “oferece largas possibilidades de atuação em benefício da cultura popular, desde que convenientemente regulamentado; ”

1. Decreto nº 21.240 de 04 de abril de 1932
2. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937
3. Decreto-lei nº 8.536, de 1946
4. Decreto nº 43 de 18 de novembro de 1966
5. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967
6. Decreto-Lei nº 603, de 1969
7. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014

Figura 54- Linha histórica de leis e decretos



Fonte: o autor, 2021

O primeiro decreto, nº 21.240 de 04 de abril de 1932, é produzido com o objetivo de “nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos e cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências.” Suas considerações são sobre o cinema como meio de diversão e assim oferece grandes possibilidades de atuação em benefício da cultura popular através de regulamentação.

Outra consideração é sobre a concessão de favores fiscais solicitados pelos interessados na indústria e comércio cinematográfico. Esses favores são concedidos através de compensações de ordem educativa e que “virão incrementar de fato a feição cultural que o cinema deve ter”. O decreto considera ainda que a redução de direitos a importação de filmes irá permitir a abertura de grande número de casas de exibição, dando trabalho para numerosos desempregados.

O formato de documentário também é considerado como uma representação da atualidade, seja de caráter científico, histórico, artístico ou industrial. Dessa maneira é um “instrumento de inigualável vantagem, para a instrução do público e propaganda do país dentro e fora das fronteiras”.

O decreto ainda aborda o potencial de filmes educativos como assistência cultural. “Considerando que os filmes educativos são material de ensino, visto permitirem assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e,

mesmo, sobre analfabetos;” Nesse ponto percebemos a potencialidade do cinema em atingir o grande público devido a capacidade da imagem.<sup>32</sup>

O decreto ainda considera que no interesse da educação popular, “a censura dos filmes cinematográficos deve ter cunho acentuadamente cultural; e, no sentido da própria unidade de nação, como vantagens para o público “importadores e exibidores, deve funcionar como um serviço único, centralizado no capital do país. Define que serão considerados educativos “não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecabo musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura.”

Cinco anos depois é publicada a **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937** que define o Ministério da Educação e Saúde Pública como Ministério da Educação e Saúde. Compete a esse ministério exercer, na esfera federal, a administração das atividades relativas:

- a) a educação escolar e a educação extraescolar;
- b) a saúde pública e a assistência médico-social.

No seu artigo 40 fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral. (Vide Decreto-lei nº 8.536, de 1946).

A lei previa também atuação do Radiodifusão com caráter educativo como pode ser visto no artigo 50:

Fica instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de caráter educativo.

Parágrafo único. Uma vez organizado o Serviço de Radiodifusão Educativa, ficam as estações rádio difusoras, que funcionem em todo o país, obrigadas a transmitir, em cada dia, durante dez minutos, no mínimo, seguidos ou parcelados, textos educativos, elaborados pelo Ministério da educação e Saúde, sendo pelo menos metade do tempo de irradiação noturna.

Essa lei foi responsável pela organização do Instituto Nacional de Cinema Educativo, regulamentado no **Decreto-lei nº 8.536, de 1946** que “dá organização ao Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério da Educação e Saúde, criado pelo art. 40 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.” Suas funções são definidas no artigo primeiro “O Instituto Nacional de Cinema Educativo, criado pelo art. 40 da lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, terá por finalidade promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar de ensino e ainda como meio de educação em geral, competindo-lhe:

- a) editar filmes educativos escolares sub-standard e populares standard, fotografias e diafilmes para serem divulgados dentro e fora do território nacional;

---

<sup>32</sup> Essa discussão pode ser vista no Capítulo de Imagem Contemporânea e também em Audiovisual

- b) editar fonogramas para documentação artística e cultura do país;
- c) prestar assistência científica e técnica à iniciativa particular, desde que sua produção industrial ou comercial tenha finalidade educativa.

Sua finalidade é definida em toda extensão e deverá manter “uma filmoteca,” que “divulgará filmes da sua propriedade, cedendo-os por empréstimo às instituições culturais e de ensino, oficiais e particulares, nacionais e estrangeiras: e fará publicar uma revista consagrada especialmente à educação pelos processos técnicos modernos (cinema, fonografia, som, etc.).”

Vinte anos depois, o decreto o **decreto nº 43 de 18 de novembro de 1966**, cria o Instituto Nacional de Cinema que não atua diretamente sobre vídeos educativos mas é responsável por “formular e executar a política governamental relativa à produção, importação, distribuição e exibição de filmes, ao desenvolvimento da indústria cinematográfica brasileira, ao seu fomento cultural e à sua promoção no exterior.”

No seu artigo 4º, o compete ao INC “produzir e adquirir filmes e diafilmes educativos ou culturais, bem como adquirir equipamentos audiovisuais, para fornecimento ou distribuição a estabelecimentos de ensino e entidades congêneres. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 603, de 1969<sup>33</sup>)

A **lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**, “provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.” No artigo 12 define a “instalação de centros de educação social e cívica, para sociabilidade de adolescentes e adultos e fixação de hábitos e técnicas adquiridos, mediante a utilização dos meios de comunicação coletivos - livro, música, rádio, cinema, televisão, teatro e publicações periódicas.”

O **decreto-Lei nº 603, de 1969** estabelece no seu artigo IX sobre a produção e aquisição de filmes educativos: “Produzir e adquirir filmes e diafilmes educativos ou culturais, bem como adquirir equipamentos audiovisuais, para fornecimento ou distribuição a estabelecimentos de ensino e entidades congêneres.”

Somente em 2014, 45 anos depois da Lei nº603, que o cinema volta a ser pauta da legislação na **Lei nº 13.006, de 26 de Junho de 2014** que estabelece e acrescenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” Em seu perfil, Migliorin (2014) relata que existe

Múltiplas possibilidades para essa lei vigorar.

---

<sup>33</sup> Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-603-30-maio-1969-374567-publicacaooriginal-1-pe.html>

- 1 - Fica tudo como está. É fácil provar que em alguma aula de português, história ou geografia os professores exibem cinema nacional para discutir conteúdo.
- 2 - A escola assume a responsabilidade e faz ações inter-classes e interdisciplinares em que o cinema mobiliza a escola com exibição e debate. Um cineclube.
- 3 - O cinema entra como forma de conhecimento e experiência de mundo, chegando a escola de maneira ampla e qualificada. Com cineclubes e produção de imagens pelos alunos.

Para o autor o debate se estabelece nas experiências no país sobre cinema e educação, nos possibilitando a levar a sério a lei, tornando da obrigatoriedade a porta de entrada do cinema na escola, ajudando a qualificar a escola, potencializar o trabalho dos professores e conectar os estudantes com o universo inventivo.

É visível que o cinema aplicado na educação esteve presente na história da legislação através de leis e decretos, porém percebemos que não existiu nenhuma política pública adotasse o cinema como possibilidade educativa, sendo utilizado somente para atingir as massas. De qualquer maneira, a trajetória do campo se potencializou mesmo quem em ações individuais de professores e projetos.

#### 4 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL: O SER CULTURALMENTE CONSTRUÍDO E POLITICAMENTE CONTESTADOR



Figura 55 – Fonte: Desenho da (ex)aluna Nathalia Knopp (2021)”

Uma revolução só pode ser filha da cultura e das ideias<sup>34</sup>

A educação audiovisual <sup>35</sup>(definição da educação audiovisual no dicionário da Educação Audiovisual – APÊNDICE 6) surge para mim, como tema de estudo e prática, a partir da minha experiência e lugar como professor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). A escola possui, dentro do seu Projeto Político e Pedagógico, o conceito de politecnia. Então, contextualizar a educação audiovisual dentro da educação politécnica visa propor a questão do audiovisual não como separação entre a técnica e a concepção da produção. É entender a educação audiovisual na relação com a cultura e a política tendo como mediação a educação.

Para isso será discutido o que seria uma “imagem politécnica”, o audiovisual como princípio pedagógico e o audiovisual como formação cultural, além de apresentar a experiência da disciplina de audiovisual a partir do filme *Notre Music* do diretor Godard. O filme permite estabelecer a relação entre o inferno das imagens, que remeteria ao primeiro ano de formação, o purgatório em seu segundo ano e o paraíso das imagens no seu terceiro ano, quando acontece a produção audiovisual.

<sup>34</sup> Discurso proferido pelo Presidente do Conselho de Estado da República de Cuba, Fidel Castro Ruz, na Aula Magna da Universidade Central da Venezuela, no dia 3 de Fevereiro de 1999. Disponível em < <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/por/f030299p.html>> Acesso em 19 jan 21

<sup>35</sup> Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/educacao-audiovisual.html>



O conceito de politecnia, segundo Saviani (2002, p.132), tem sua origem basicamente na problemática do trabalho como definidor da existência humana. O homem se constitui como homem a partir da necessidade de produzir sua existência através do trabalho, diferenciando-se dos animais que se adaptam à natureza como forma de garantia da sua existência. Ou seja, o homem

se constitui no momento que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. Essa ação transformadora sobre a natureza é guiada por objetivos (SAVIANI, 2002, p. 133)

A partir da construção da sua realidade humana através do trabalho, o homem produz sua existência e sua condição histórica, transformando a natureza em cultura e mundo humano. Esse mundo é modificado ao longo do tempo a partir do modo de produção da existência humana, isto é, o trabalho. Quando essas formas de trabalho se transformam, mudam-se as formas pelas quais os homens existem.

O homem ao mesmo tempo que transforma a natureza de acordo com suas necessidades relaciona-se com outros homens. "Os homens não transformam a natureza individualmente, isoladamente, mas relacionando-se entre si." (SAVIANI, 2002, p.135).

Na sociedade moderna, dentro do contexto do capitalismo, o modo de produção se modifica quando passa a incorporar técnicas de produção e de conhecimentos, transformando-os em força produtiva. Assim, através da indústria, realiza-se uma conversão da ciência de uma potência espiritual em material.

Com a Revolução Industrial as relações sociais capitalistas de produção passam a ter a organização do trabalho e a ciência como elemento material e intelectual primordial para o desenvolvimento das forças produtivas. Com a divisão social do trabalho, ocorre a separação daqueles que dominam a ciência daqueles que executam, trabalhadores, e as classes sociais em que as sociedades capitalistas estão organizadas.

A sociedade capitalista urbana incorpora em sua organização códigos escritos que surgem a partir da passagem do direito consuetudinário para o direito positivo<sup>36</sup>. Neste tipo de sociedade estes códigos precisam ser universalizados e toda a população precisa dominá-los. Com este pressuposto há uma necessidade de universalização das escolas, as quais, em sociedade anteriores, eram restritas a uma pequena parcela da população. Nesta condição,

---

<sup>36</sup> "O direito positivo significa que a sociedade se organiza segundo normas formais estabelecidas por convenções, conforme se explicita nas teorias que a sociedade moderna foi produzindo com referência na noção de Contrato Social que, significativamente, é o título de uma das principais obras de Rousseau" (SAVIANI, 2002, p.134)

segundo Saviani (2002), a escola e o currículo, desde sua origem, são guiados pelo princípio do trabalho.

Os currículos são estruturados, com a proposta de universalização da escola, a partir de conhecimentos científicos<sup>37</sup> sobre a natureza e também sobre o próprio homem.

Uma vez que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. Surge, então, a necessidade de um outro bloco do currículo da escola elementar que se poderia denominar ciências sociais, em contraposição ao de ciências naturais. (SAVIANI, 2002, p.135).

No ensino fundamental, o princípio do trabalho aparece de forma implícita, atendendo e incorporando as exigências da vida em sociedade, ou seja, aprender a ler, escrever, contar e alguns conhecimentos da ciência. No ensino médio, à medida que o processo escolar se desenvolve, o princípio do trabalho

já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma de sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. (SAVIANI, 2002, p. 136).

Contudo, a sociedade moderna capitalista possui seu alicerce na propriedade privada, ou seja, "os meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem são acionados em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho". (SAVIANI, 2002, p.137) Neste sentido, o conhecimento convertido em força produtiva, isto é, meio de produção, deveria ser somente uma propriedade privada da classe dominante. Porém

os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Deste modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e desenvolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2002, p.137)

No contexto da divisão social do trabalho, Marx realiza a sua crítica às relações sociais capitalistas, demonstrando suas contradições a partir desta separação entre trabalho intelectual e manual. Marx faz a análise destas contradições, partindo do pressuposto de uma luta política

---

<sup>37</sup> "Esses conhecimentos que compõem o currículo escolar são chamados de científicos, porque são obtidos por métodos, por processos sistemáticos. E não existe o sistemático, o elaborado, fora de registros escritos. O oral é espontâneo, e assistemático; o sistemático supõe escritos e, por isso, a linguagem da ciência se expressa por escrito." (SAVIANI, 2002, p.135)

dos trabalhadores e estabelece o termo 'educação tecnológica' como princípio da "união da Instrução com o trabalho material produtivo (no sentido geral de trabalho social útil), o que para Marx, seria o germe da educação do futuro". (CAMPELLO, 2009, p.190) A educação tecnológica “é desejada pelos autores proletários, deve compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento aprofundado de seus ofícios”. (MANACORDA, 2010, p.103)

O conceito de "educação tecnológica", segundo Campello (2009, p.193), tem como base uma formação integral e omnilateral no qual a "integração do saber, do fazer e repensar o saber e o fazer, enquanto permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação". Para a autora, o significado da tecnologia é entendido como extensão da possibilidade e potencialidades humanas da produção social e o seu desenvolvimento juntamente com a ciência permite a apropriação "contínua de saberes e práticas pelo ser social no devir histórico da humanidade". (CAMPELLO, 2009, p.193) Como processo social, a ciência e a tecnologia são construções sociais complexas e forças intelectuais que participam e condicionam as mediações sociais, porém "não determinam por si só a realidade" por não serem autônomas e nem neutras e sim "saberes, trabalhos e relações sociais objetivadas". (CAMPELLO, 2009, p.193)

Para Manacorda (2010), Marx utiliza os termos 'educação tecnológica' e 'educação politécnica' como sinônimos, desenvolvendo seu conceito no texto 'Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores' de 1968. Neste texto a educação é entendida por três coisas

Educação intelectual; Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1983, p. 60)

O ensino tecnológico, para Marx, não se limitaria à concepção burguesa “que consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou mudanças na divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2010, p.106) O ensino tecnológico “exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.” (MANACORDA, 2010, p. 107)

O conceito da politecnia caminha em direção, segundo Saviani (2002, p. 136), à superação da dicotomia do trabalho manual e intelectual, ou seja, entre a educação profissional e a educação geral. Politecnia significa literalmente múltiplas técnicas e multiplicidade de

técnicas, porém a concepção marxista caminha contra esta visão fragmentada do conceito. "Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno."(SAVIANI, 2002, p.140)

No Brasil a educação politécnica se dá na década de 1980,

com o desenvolvimento de alguns cursos de pós-graduação dos estudos da obra de Marx, Engels, Gramsci e Lenin, e constitui claro contraponto às concepções de educação e formação profissional protagonizadas, ao longo da ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970 e nos embates quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional da Educação, nas décadas de 1980 e 1990, pela noção ideológica economicista de capital humano. (FRIGOTTO, 2012, p. 277)

Nesta perspectiva, a educação politécnica busca, segundo Saviani (2002), superar a concepção burguesa da educação na sociedade em que o conhecimento se converte em meios de produção ao incorporar a ciência ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. "Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho." (SAVIANI, 2002, p.138) O objetivo é da superação da alienação humana que passa a ser reforçada pelas exigências de especialização extrema e de unilateralidade de um trabalho subsumido ao capital.

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2002, p.140)

A propriedade privada, analisada por Marx (2010a), permite definir a dinâmica de vida social com base na unilateralidade a partir de sua condensação do trabalho humano alienado. Para o autor, a propriedade privada nos converteu em estúpidos e unilaterais a partir do momento da necessidade de termos e usarmos os objetos como condição de sua existência.

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização. (MARX, 2010a, p. 108)

A educação politécnica deve conduzir à conquista da emancipação do ser humano. Mas este não é um fenômeno simples. Marx o trata em relação com a propriedade privada. Para

Marx (2010b)<sup>38</sup> o processo de emancipação política torna o Estado moderno uma comunidade de cidadãos iguais. Contudo, a emancipação política coincide com a emancipação da propriedade privada, ou seja, o direito de desfrutar o seu patrimônio privado sem atender a outros homens, possuindo assim uma liberdade individual, constituinte da sociedade burguesa. O Estado possuiria a finalidade de garantir os interesses comuns, mas também aos interesses individuais dos proprietários permitindo assim a Marx definir o Estado como uma "comunidade ilusória".

Utilizando a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão Marx aponta a natureza egoísta e de defesa aos interesses individuais, do direito de liberdade, de igualdade e de propriedade. A liberdade equivalente

ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo a não prejudicar o outro é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca. Trata-se da liberdade do homem como mônada isolada recolhida dentro de si mesma. Por que o judeu, segundo Bauer, é incapaz de acolher os direitos humanos? (MARX, 2010b, p.49)

Isto é, o direito à liberdade do homem equivale ao direito de propriedade privada

O direito humano à propriedade privada, portanto, é o direito de desfrutar a seu bel prazer (*à son gré*), sem levar outros em consideração, independentemente da sociedade, de seu patrimônio e dispor sobre ele, é o direito ao proveito próprio. Aquela liberdade individual junto com esta sua aplicação prática compõem a base da sociedade burguesa. (MARX, 2010b, p.49)

O homem tornou-se um membro da sociedade burguesa, um cidadão, uma pessoa moral, porém não libertado da religião, da propriedade e do comércio. "O homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio." (MARX, 2010b, p.53) A emancipação humana

só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" (forças próprias) como forças sociais e, em conseqüência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010b, p.54)

---

<sup>38</sup> O livro "A questão Judaica" foi publicado em 1844 nos Anais Franco-Alemães, em resposta aos seguintes artigos de Bruno Bauer dedicados ao tema: "A questão judaica", publicado nos Anais Franco-Alemães de 17 a 29 de novembro de 1842, e "Sobre a capacidade de judeus e de cristãos atuais ascenderem à liberdade", publicado nas Vinte e uma folhas de Georg Herwegh, em maio de 1843. O texto de Marx começa com um questionamento sobre a emancipação do povo judeu. "Os judeus alemães almejam a emancipação. Que emancipação? A emancipação cidadã, a emancipação política." (MARX, 2010b, p.33).

A ruptura dessa unilateralidade burguesa é realizada de forma ampla e na totalidade do desenvolvimento humano através da omnilateralidade, que deve fazer parte da educação politécnica, que visa a superação do homem fragmentado e limitado da sociedade capitalista, devendo, portanto, atingir uma formação do ser social plena, com expressões no campo do fazer prático, político, intelectual, artístico, sensibilidade, ética, etc. O seu objetivo não é somente a formação de indivíduos capacitados em diversos campos e sim indivíduos que se reconheçam historicamente e superem a separação do trabalho manual e intelectual.

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desse sentido e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. (MARX, 2010a, p. 109)

Neste sentido, a politecnicidade e a omnilateralidade, na formação do indivíduo tem o sentido emancipatório. É por meio da ideologia que os homens tomam consciência do conflito entre as forças produtivas e as relações de produção e lutam para resolvê-lo, ou seja, é

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p.96).

A educação politécnica e a omnilateralidade têm a função de ruptura da alienação imposta pela divisão social do trabalho em uma perspectiva de formação emancipatória do homem como humano e sua construção de ser social plena.

Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo. (MARX, 1859, Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política")<sup>39</sup>

Pensar a imagem dentro do contexto da politécnica nos permite pensá-la para além de uma formação tecnicista e de separação entre a elaboração e a produção.

---

<sup>39</sup> Londres, Janeiro de 1859. Publicado no livro de K. Marx Contribuição à Crítica da Economia Política. editado em Berlim em 1859. Publica-se de acordo com a edição soviética de 1931, em espanhol, cujo texto foi traduzido da edição de 1859. Traduzido do espanhol. Disponível em <<http://www.vermelho.org.br/biblioteca.php?pagina=critica.htm>> . Acesso em 10 dez 12.

#### 4.1 Lugar de memória

O registro audiovisual realizado por fotografia e vídeos é utilizado como forma de memória e de comprovação da experiência, além da sua exposição, atualmente, em redes sociais. As imagens de arquivo são utilizadas em pesquisas e documentário como forma de resgate e reconstrução da memória, para além de sua aparência expositiva.

No documentário *Pacific* (2009), de Marcelo Pedroso, imagens amadoras de registro e arquivos dos passageiros em um cruzeiro que tem direção a Fernando de Noronha, ganham outro sentido na montagem do documentário. São sete dias de viagem onde as imagens são produzidas pelos passageiros como forma de registro da viagem e exposição da viagem. Após esse registro, o diretor do documentário e sua equipe se apropriaram dessas imagens e através da montagem, deram o sentido do filme.

O interessante das imagens é, além do próprio registro da viagem, passageiros que se representam de determinadas formas para as suas próprias câmeras, sem saber que seria utilizada depois no filme. A encenação para a câmera ultrapassa a questão do registro e da memória do audiovisual, significando relações sociais de um grupo social da sociedade brasileira. Além da cena com um casal em um salão tocando uma música e representando uma peça de teatro para a própria câmera, existe a imagem do aniversário de uma criança que sorri somente para tirar uma foto, e um lugar em Fernando de Noronha que é somente para tirar foto, nada mais.



Figura 56 - Cena do filme *Pacific* – Fonte: Internet, 2021

A cena inicial do filme é um registro do momento que o barco de passageiros encontra com golfinhos. “Agora sim!” “Filmei! Lógico!”. A afirmação reflete o lugar de memória e comprovação do audiovisual. Estar vivendo aquele momento não “existe” sem a comprovação pelo audiovisual.

O audiovisual é um lugar de memória, principalmente, visual. Sua representação e criação da realidade proporcionam memórias que permitem uma análise histórica e social do que está representando, o como, o porquê e de que maneira foi representado. O audiovisual passa assim a ser uma representação síntese de um conjunto de determinações que precisam ser reveladas de sua essência, indo para além de sua aparência. A utilização das categorias de análise de Kosik (2011), "essência" e "aparência", no audiovisual permitindo revelar o que é ocultado ou enquadrado, indo para além da aparência e sedução da imagem.<sup>40</sup>

Para Kosik (2011), a "aparência" é a expressão da "essência", mas não é a coisa em si, ou seja, uma forma imediatista do fenômeno que constitui o mundo da pseudoconcreticidade. O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano, no caso do audiovisual, o que é enquadrado e o que é deixado de fora. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isto o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 2011, p.15)

No contato imediato com a realidade, é preciso distinguir a aparência da coisa em si. Para realizar esta distinção, segundo Kosik (2011), é necessário um *détour*, ou seja, distinguir entre a representação e o conceito da coisa, entendendo o indivíduo como um sujeito histórico. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 2011, p.13)

Para a destruição da pseudoconcreticidade, Kosik (2011) utiliza o método dialético-crítico como um método de transformação da realidade no sentido que "para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da *praxis* revolucionária". (KOSIK, 2011, p. 22). A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode

---

<sup>40</sup> Pode ser visto também no capítulo 1 – Karel Kosik



mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade. (KOSIK, 2011, p. 22)

São relações dos processos sociais que, reconstruídas em nível histórico, determinam a totalidade social. Nestas relações, as mediações, não em seu sentido de meio ou de uma variável analítica, permitem a especificidade histórica do fenômeno, ou seja, é “o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina”. (ZEMELMAN *apud* CIAVATTA, 2001, p. 132)

O aceleramento do tempo e da história para além de uma metáfora e sob a perspectiva da memória é discutida por Pierre Nora (1993). O autor discute a aceleração do descarte do passado que permite uma perda na visão da totalidade, ou seja,

uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida - uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo." (NORA, 1993, p. 7).

Para Nora (1981) no momento de aceleração do tempo, do fenômeno da mundialização, da democratização, da massificação e da mediatização ocorre um movimento de fim das sociedades-memória que

asseguravam à conservação e a transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado. Fim das ideologias-memórias, como todas aquelas que asseguravam a passagem regular o passado, para o futuro, ou indicavam o que se deveria reter do passado para preparar o futuro; quer se trate da reação, do progresso ou mesmo da revolução. (NORA, 1993, p. 8)

Neste sentido, o autor desenvolve uma reflexão sobre os *lugares de memória* que são reflexos do movimento de representação da memória na história. Estes lugares seriam os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, assim como as comemorações, as festas, os monumentos, santuários, associações, testemunhos de outro tempo, ou seja,

são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. (NORA, 1993, p. 21)

Esses lugares seriam onde a memória se cristaliza e se refugia no momento de articulação onde a "consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. (NORA, 1993, p. 7)

Nora (1993), não cita a escola como um lugar de memória, contudo Ciavatta (2005, p.96) estabelece a escola como um lugar de memória porque o sentimento de memória

aflora com o passar do tempo, e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos lugares de memória, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com marcas deste tempo.

Michael Pollack (1989) aborda o tema da memória e do esquecimento na construção da identidade de grupos. Sua pesquisa analisa diversos grupos sociais tais como os sobreviventes dos campos de concentração que retornaram a Alemanha da Segunda Guerra Mundial e o mito histórico do "Stalin pai dos pobres". Para o autor, as memórias subterrâneas ou marginalizadas competem na consolidação, da preservação ou do esquecimento da história de determinados grupos sociais.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (POLLAK, 1989, p. 7)

Pollack (1989) aborda também sobre a questão do "enquadramento" da memória que tem a função de reinterpretar o passado em função do presente e das identidades de grupos detentores dessa memória.

Assim também com os cheiros: dos explosivos, de enxofre, de fósforo, de poeira ou de queimado, registrados com precisão. Ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo: donde seu papel crescente na formação e reorganização, e portanto no enquadramento da memória. Ele se dirige não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções. (POLLAK, 1989, p. 9)

Uma memória no nível "individual, indissociável da organização social da vida" (POLLAK, 1989, p.12) e uma memória coletiva do audiovisual que é passada simbolicamente pelas fotografias produzidas, postadas e curtidas. Essa reformulação metodológica devido ao contexto de saúde pandêmico permitiu ampliar o estudo das potencialidades do audiovisual. Nesse cenário, o audiovisual ganhou mais espaços nas relações sociais ao permitir “contato” entre as pessoas via internet de diversas maneiras.

O audiovisual como um lugar de memória é resultado e síntese de múltiplas determinações; o que é enquadrado, esquecido, lembrado.

## 4.2 Princípio pedagógico

As incertezas e as instabilidades do mercado de trabalho diante da desregulamentação da economia e flexibilização dos direitos sociais nos anos de 1990, possibilitaram o desenvolvimento de um projeto de ensino médio que visava desenvolver competências genéricas e flexíveis de maneira a adaptar as pessoas ao mundo de trabalho, em contraposição ao descrito na LDB. O sentido do ensino médio era o aprimoramento da pessoa humana, ou seja, colocava o projeto educacional a partir dos sujeitos “singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva de emancipação humana.” (RAMOS, 2010, p.48)

Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo absolutamente corriqueiro, a prática da reflexão e interpretação imagética não acompanha este momento, ocorrendo apenas fora dos circuitos de estudo específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção, por mais que o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo sejam formados por imagens.

Com o aumento do uso da linguagem audiovisual como recurso pedagógico dentro das salas de aula, faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, sua história, sua narrativa e linguagem, bem como discutir a intencionalidade da construção de determinadas representações sociais da realidade, além do fenômeno da transformação do conhecimento histórico em imagem.

A partir da década de 70 do século XX, as transformações ocorridas na base material da sociedade capitalista denominadas de "Terceira Revolução Industrial", "Revolução da informática", "Revolução microeletrônica" ou "Revolução da automação", segundo Saviani (2002), promovem não apenas a transferência das funções manuais para as máquinas, ocorrida na Primeira Revolução Industrial, como também as funções intelectuais.

Do mesmo modo que, com a Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. (SAVIANI, 2002, p.148)

Segundo o autor, as tecnologias acenam para a possibilidade de ampliação do tempo livre, libertando o trabalhador de todo trabalho manual e colocando-os no limiar do reino da liberdade. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, auto-regulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho. Generaliza-se, assim, o direito ao

lazer, o tempo livre, atingindo-se o “reino da liberdade”. (SAVIANI, 2002, p.148) No entanto, as tecnologias permitiram maximizar a exploração deste trabalhador, ajustando-o ao ritmo acelerado das máquinas.

Assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nesta condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação às custas da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão. (SAVIANI, 2002, p.150)

A atual fase do progresso tecnológico, segundo Manacorda (2010), aproxima-se da união entre ciência e trabalho, porém este processo é contraditório na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido ao moderno produtor.

Apoiada na cibernética e na automação, exige cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas - disciplinas, aparelhamentos - e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem. (MANACORDA, 2010, p. 138)

Diante deste contexto social e histórico, os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo destas imagens. A indústria cultural percebeu que os jovens começaram a aumentar o seu poder de compra, além da facilidade de adaptação frente ao uso das novas tecnologias que apareciam, levando vantagem sobre as pessoas de grupos etários mais conservadores.

A indústria cultural delinea uma cultura baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série e de que as obras de arte funcionam como mercadorias. Por esta lógica, adormece a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação que deveriam despertar as obras de arte. Daí, os autores falarem na arte sem sonho destinada ao povo.

Para atingir seu objetivo, a indústria cultural promove um processo de padronização de formas estéticas de grande aceitação, dando a elas novas configurações para não correr o risco de exaustão, além de dar ao produto efeitos que o fazem parecer particular e individual: a máquina deve girar sem sair do lugar. Esse artifício é uma das primeiras medidas tomadas quando se visa atingir o êxito num mercado cada vez mais disputado.

A imagem se torna o real, deixando de ser somente o seu recorte, escolhido e produzido intencionalmente por relações sociais capitalistas. A partir da 3ª Revolução Técnico-Científica, o fetichismo pela tecnologia permitira uma maior reprodutibilidade das imagens aumentando, assim,

a denominação da sociedade por ‘coisas supra-sensíveis embora sensíveis’, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência. (DEBORD, 1997, p. 28)

Os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo destas imagens. As décadas de 50 e 60 expressavam uma autonomia da juventude. (HOBSBAWM, 2008) Grandes figuras, como Janis Joplin, Bob Marley, Jimi Hendrix, morreram jovens e representavam como a juventude tinha uma capacidade de questionar sua realidade e principalmente ter uma característica de desejo de mudança.

Este reconhecimento de um adolescente consciente, preparado para o mundo adulto começou a ser admirado cada vez mais pela indústria que se formava, criando mecanismos para transformar este jovem questionador em um provável consumidor. Um consumidor de ideal romântico, herói revolucionário construído em diversos filmes cinematográficos.

Assim, a imagem do herói jovem, revolucionário, questionador do sistema, referenciado nas grandes figuras das décadas de 50 e 60, transforma-se na imagem do jovem americano com calça *blue jeans*. O objetivo era transmitir uma imagem jovial para quem usasse aquilo, diferenciando o jovem dos seus pais, e proporcionando uma imagem de um indivíduo “avançado no seu tempo”. Ou seja, a imagem cultural do jovem começa a ser igual a da hegemonia cultural dos EUA. Para atingir a grande massa de jovens, os EUA utilizaram também a indústria cinematográfica.

### 4.3 Formação Cultural

A vinculação entre a educação e a prática social estabelecida por meio dos eixos estruturantes do “trabalho”, como princípio pedagógico e produção da existência humana; da “ciência”, como conhecimento que se produz pela humanidade; e da “cultura”, como dimensão simbólica da vida social possibilitou ao projeto político pedagógico do ensino médio proposto nas versões originais de LDB a garantia ao aluno de um processo de aprimoramento e de desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade, através do acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, resgatando o processo histórico deste conhecimento.

A formação humana e integrada buscou, neste caso,

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA apud RAMOS, 2005, p. 106).

Democratizar o acesso aos alunos a atividades de integração, potencializando e problematizando a união entre a arte, a ciência e a cultura como produções humanas sob o princípio do trabalho é uma possibilidade de gerar conhecimento como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz. Assim se manifesta o princípio pedagógico do trabalho, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho.

Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (CIAVATTA, 2010, p. 101)

A formação cultural dentro da concepção educativa integrada e humana tem como finalidade a crítica e a compreensão da cultura, como instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a sua especificidade oriunda da linguagem imagética. A crítica da cultura, em tempos da sociedade do espetáculo e do fetiche da imagem, cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração e sensibilidade de crítica sobre a realidade. A formação cultural problematiza a realidade do educando a partir do entendimento da totalidade social no qual o aluno está inserido, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

É preciso que a educação cultural reflita o uso da imagem fora do lugar comum em que se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual. É necessário construir o conhecimento a partir da imagem, através do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, através do fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material.

Desta forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender historicamente a construção do atual modelo de sociedade, cujas relações são estabelecidas por imagens, usadas política e ideologicamente pelas classes dominantes. É possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ideologia.

Em que linguagem está escrito o livro do mundo humano e da realidade humano-social? Como e para quem se desvenda tal realidade? Se a realidade humano-social fosse conhecida na sua realidade por si mesma e na consciência ingênua cotidiana, neste caso a filosofia e a arte se tornariam um luxo inútil que, segundo as exigências, pode ser levado em consideração ou rejeitado. (KOSIK, 2011, p.129)

Diante disto, há uma necessidade de criar na escola um ambiente que permita a discussão crítica sobre a imagem e conseqüentemente a produção de um “novo olhar” por parte

do aluno e dos próprios professores, sobre as imagens e seu papel na sociedade contemporânea. Migliorin (2010) caracteriza bem essa opção, como a busca por não ensinar isso ou aquilo a partir do cinema, mas o abandono, a potência, o estranhamento, a instabilidade da criação.

na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (...) O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. (MIGLIORIN, 2010, p. 108)

Ao mesmo tempo, entendendo as diversas produções audiovisuais como partes da cultura, é preciso ainda superar a cristalização de conceitos históricos como dogmas e ultrapassar o senso comum, trabalhando o conceito de cultura como âmbito que compreende

as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade. (RAMOS, 2004, p. 9).

Uma proposta de **educação audiovisual** crítica permite ainda evidenciar o caráter produtivo da cultura: partindo do pressuposto de que os significados são cultural e socialmente produzidos, a escola e o currículo também estão envolvidos na produção de sentidos, em relação constante com os outros espaços em que o aluno circula.

A linguagem audiovisual proporciona ainda ao aluno um conhecimento acerca das interfaces entre comunicação, informação e saúde, a partir de uma educação baseada na técnica, no olhar e na crítica, além de estimular novas formas de comunicação. Portanto, a realização de uma produção audiovisual com os jovens do Ensino Médio, tendo como referência a educação integral, não passa apenas pelo domínio das tecnologias de produção, reprodução e difusão das imagens, mas fundamentalmente pela compreensão do papel da proliferação das imagens no mundo real.

A questão da imagem dentro da concepção da cultura tem como finalidade a crítica social além de ser um instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a sua especificidade oriunda da linguagem imagética. Em tempos de semiformação mitificada pela sociedade espetacular, a crítica da cultura cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade.

Portanto, entender o audiovisual como princípio pedagógico na educação vai além de se realizar como crítica da sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana, características presentes no projeto de uma educação politécnica. Na contemporaneidade, é discutida a questão

da “mentira” da imagem fotografia. Com os avanços tecnológicos da informática a fotografia pode sofrer manipulações, transformando a “realidade” fotografada. Para Mauad “não importa se a imagem mente; o importante é saber por que mentiu e como mentiu” (2008, p.36)

A educação crítica através das imagens não pode ser pensada somente no que diz respeito à operação de máquinas, mas sim problematizar a realidade do educando com a totalidade social na qual está inserido. É a produção de significados e sentidos na educação do olhar do aluno diante do processo de produção das imagens na qual “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”. (MAUAD, 2008, p.36). Segundo o autor Albuquerque (2017)

O aluno já entra na escola com uma carga de imagens naturalizadas e com significados que são posições específicas de poder. É preciso pensar uma educação audiovisual com base no pensamento educacional crítico, bem como nos projetos políticos pedagógicos, buscando condições e maturidade de oferecer aos alunos autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea. Entende-se que a escola não tem o objetivo de somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim uma formação do olhar e desenvolvimento de espírito crítico. O objetivo não é formar técnicos alienados no processo de produção para suprir a carência de mão-de-obra qualificada e sim “quadros técnicos e artísticos capazes de gerar um discurso imagético considerado como próprio”. *O como* estou produzindo não se separa *do que* estou produzindo, ou seja, a forma como produzo não se separa do conteúdo da produção. É preciso, então, que a educação reflita o uso da imagem fora do lugar comum em que se apresenta como uma suposta “neutralidade” ilustrativa e de democratização visual (em que todas as imagens se equivalem). É necessário construir o conhecimento a partir da imagem, através do entendimento e do questionamento do imaginário social imposto pela estética dominante que, através do fetiche da mercadoria, desdobrado hoje em fetiche da imagem, “oculta” a barbárie das relações sociais e o modo de produção da vida material. Desta forma, é possível permitir ao aluno uma construção de um olhar crítico que busque entender historicamente a construção do atual modelo de sociedade. Sociedade esta cujas relações são estabelecidas por imagens, usadas política e ideologicamente pela classe dominante. Assim, é possível reconhecer a imagem como conhecimento, seja como mediadora de um contexto histórico social ou como produtora de sentidos e retrato de uma ideologia.

#### **4.4 Componente curricular**

Para que ocorra a inserção do audiovisual no currículo escolar do ensino médio como formação cultural, política e de linguagem, é necessário considerar primeiramente que o jovem encontra-se em um momento em que “estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, enquanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores.” (RAMOS, 2011) É preciso que a educação audiovisual, na relação com o trabalho, a cultura e a ciência,



estabeleça afinidades com a realidade do aluno, ou seja, o aluno entenda a potencialidade de criação e subjetividade, mas também as possibilidades reais de seu uso.

Na sociedade contemporânea da imagem o aluno tem a possibilidade de visualizar um trabalho como fotógrafo e produção de vídeos de eventos. “Professor falei com a família que estava fazendo curso de audiovisual e essa aula de fotografia vai me ajudar a tirar foto do casamento da minha irmã”. Campos de trabalhos que não eram pensados, agora passar a ser opção e também início de carreiras.

A educação audiovisual dentro do currículo escolar produz um espaço próprio que deixa a “disputa” com disciplinas historicamente valorizadas e que caem no vestibular, menos desigual. Contudo, mesmo criando esse espaço é possível que se escute “professor ontem eu faltei porque tinha prova de matemática e de física”. Sem esse espaço é possível que nem isso se escute e simplesmente a sala fique esvaziada. A obrigatoriedade de presença ainda continua sendo um quesito de importância para o aluno.

Além do trabalho diretamente com o audiovisual, é possível escutar “professor essas aulas vão fazer meu canal bombar”. Ou seja, o uso do audiovisual vai além do campo do trabalho em seu sentido restrito.

Pensando o currículo como uma relação entre partes e totalidade, segundo Ramos (2011), ele organiza o conhecimento, desenvolvendo “o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta.”

Na concepção da autora, as disciplinas escolares permitem apreender os conhecimentos já “construídos em sua especificidade conceitual e histórica”, estabelecendo determinações mais particulares dos fenômenos, permitindo assim compreendê-los nas relações entre si. O trabalho, a ciência e a cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas no currículo segundo a autora.

A produção humana, segundo Ramos (2011), se realiza sempre “sob condições sociais e histórica determinadas pelas relações sociais”. Dessa forma, o audiovisual como mediação do princípio pedagógico implica na formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana.

O currículo integrado, segundo a autora, não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências “mas [os] problematiza em suas historicidades, relações e contradições”. A disciplina de audiovisual, sendo problematizada dessa forma, possivelmente, não teria de imediato o interesse do aluno porque suas expectativas geram em torno da prática e da produção, pois o produto delas que possuem visibilidade. Contudo, partindo da prática para

o conhecimento sistematizado do campo, acarretaria uma leitura interessada do conteúdo, levando-o em um movimento de questionamento, de pesquisa, estabelecendo as relações que o processo de aprendizagem significativo permite, pois vincula o formal e/ou artificial com situações cotidianas.

A capacidade explicativa do real através do audiovisual permite que a intenção de ensino e aprendizagem se potencialize, correspondendo teoria e capacidade de explicação do real. Outra importância é o acesso ao conhecimento produzido socialmente e historicamente. Esse conhecimento, segundo a autora, “não é negado às elites, mas com frequência parece estar ameaçado para a classe trabalhadora.”

Mesmo com o Programa Ensino Médio Inovador em 2009, o audiovisual não foi pensado como proposta de implementação curricular. O programa tinha como proposta

(...) apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (Art. 2º, Portaria n. 971/2009)

O audiovisual pode ser entendido como “utilização de novas tecnologias”, ou seja, meramente a parte técnica do programa. O objetivo foi “a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

A definição de **trabalho** é feita a partir da sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, “como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.” A **ciência** como “o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.” A **tecnologia** sendo conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.” E a **cultura** como “o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade”. O audiovisual como tecnologia, seria a expressão da cultura e da ciência da sociedade, tendo o trabalho como mediação na produção da existência.

O ensino médio, segundo o Art.5º<sup>41</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio anteriores à Lei 13.415/2017, apregoa a “integração entre educação e as dimensões do

---

<sup>41</sup> Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Brasil, 2012, p. 2

trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular”.

Contudo, como definir o audiovisual como trabalho diante de espaços já construídos historicamente? “Mãe vou ser youtuber”, “ganho dinheiro com meu canal, sendo *influencer*” são afirmações que ampliam o campo do trabalho de forma prática e teórica. O audiovisual, para além de uma arte burguesa, permite novos campos e definições de trabalho, os quais precisam se analisados dialeticamente na sociedade capitalista.

#### **4.5 Política pública**

A inserção do audiovisual na educação, na grande maioria das situações, está ligado diretamente a presença de um professor que se interessa pelas novas tecnologias e acaba começando a produzir com os alunos. São ações individuais que acabam se disseminando para o resto da escola e outros professores.

Uma apresentação de trabalho em formato de vídeo se torna o início de um projeto individual do professor sobre esse formato. Não acontece somente em disciplinas como teatro e artes, mas também em outras disciplinas que querem “dinamizar” o conteúdo. Um aluno acaba se destacando com o uso das tecnologias e programas de edição enquanto outros fazem o trabalho porque vale nota. Outra forma de inserção do audiovisual são projetos, geralmente, no contraturno do horário escolar ou em horários de alguma aula que ensinam por um espaço de tempo a linguagem e como produzir.

Ambas são ações dos professores que surgem também por incentivos como mostras de vídeos pela rede das escolas que acabam fomentando a necessidade de inserir o audiovisual na escola. Professores começam a produzir como forma de participação dessas mostras e assim começa um projeto de produção audiovisual.

Todas essas ações são de extrema importância para a construção de uma educação audiovisual, porém são ações individuais e que muitas vezes se perdem com a saída do professor, término de projeto, mudança de horário ou outra dificuldade do cotidiano escolar. Assim, é necessária uma política pública que possibilite o audiovisual dentro do currículo escolar, seja por meio de disciplina, seja por ações que permitam uma interação escolar e a continuidade do projeto. Iniciar um projeto de Educação Audiovisual é retirar a escola de uma zona de conforto com o seu uso.

O audiovisual permite potencializar a criatividade e a subjetividade dos alunos e os tornam autores do seu aprendizado, dando-lhes lugar de fala. É preciso pensar o audiovisual para além de uma didatização tecnológica e sim como mediação do princípio pedagógico dentro de um currículo escolar.

A educação audiovisual, como componente curricular, provoca uma necessidade de uma política pública que oficialize sua inserção no currículo e também possibilite ações de sua realização, não sendo somente aquisição de tecnologia, mas também práticas de cineclubes, aquisição de filmes, e principalmente capacitação de professores. Existem projetos nacionais e internacionais já desenvolvidos nesse campo, com atividades de educação audiovisual, cineclubes e formação de professores.

#### **4.4 Um panorama sobre experiências internacionais**

##### **4.4.1 Argentina – Escola vai ao Cinema**

A Argentina, diferentemente de outros países que criaram planos e políticas para a educação audiovisual, inseriu o cinema no currículo de educação infantil. Esse formato vai ao encontro com a proposta e a experiência da educação audiovisual. A possibilidade de inserção do audiovisual dentro do currículo potencializa a criação de espaços e atividades no cotidiano escolar sem “disputas” com outras disciplinas. O principal ponto positivo é a continuidade do projeto que não é finalizado a qualquer momento com a saída de algum coordenador ou até trocas políticas.

O Instituto Nacional de Cinema e Artes Audiovisuais (INCAA)<sup>42</sup> é responsável pelo programa “As Escolas vão ao cinema”. Pelo artigo 3º do decreto 1536/2002 é definido o Presidente do Instituto Nacional de Cinema e artes audiovisuais e sua estrutura de quadro pessoal além de funções e atribuições. De acordo com a resolução, compete ao INCAA desenvolver e promover articulações para o fortalecimento da Instituição com a comunidade.

A partir do Instituto é possível ter acesso a resolução 1533/2019<sup>43</sup> que define que

o programa “As Escolas vão ao Cinema” visa formar o público, fortalecendo a relação dos alunos do ensino fundamental e médio com o cinema em geral e com a Argentina em particular, promovendo diversas iniciativas, como projeções e capacitações para que os mais jovens se apropriem do filme. Capital cultural nacional.

---

<sup>42</sup> Disponível em <http://www.incaa.gov.ar/>. Acesso em 30 set 2020

<sup>43</sup> Disponível em <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/218858/20191016> Acesso em 29 set 2020. (Tradução livre do autor. Disponível em língua original em anexo.)

O programa “Escola vai ao Cinema” inclui o cinema no currículo da educação infantil. A proposta é aumentar o número de espectadores de filmes argentinos através de uma política de formação de espectadores. Essa política é baseada na política existente na França e surgiu a partir de um acordo entre o presidente francês François Hollande, durante visita à Argentina. A iniciativa tem parceria com “*Collège au Cinéma*”.

O programa pretende aproximar o cinema do público infantil, e com isso aumentar as audiências nos cinemas locais e incentivar o mercado de filmes argentino. A França, onde a política foi implementada em 1989, tem um dos maiores mercados nacionais de qualquer cinema europeu.<sup>44</sup>

O programa introduz a disciplina de Cinema no currículo escolar primário, tendo como objetivo “incentivar o consumo de filmes nos cinemas, principalmente produções nacionais.” Além de criação de mecanismos de democratização e circulação de conteúdos audiovisuais nas escolas públicas e privadas de todo o país. As ações são pensadas a nível local e programadas em coordenação com as instituições educacionais e culturais de nível nacional e provincial.

Que o Programa realize diversas ações, sendo a projeção de filmes em salas de cinema uma das suas principais características, contribuindo para a promoção da difusão do cinema nacional. Essas exibições de filmes serão realizadas com cinemobiles de forma a poderem chegar a áreas onde a população não tem possibilidade de frequentar cinemas, garantindo uma proposta inclusiva.

A seleção dos filmes é realizada por uma Comissão constituída por membro da área pedagógica e do audiovisual na articulação com o programa.

A referida Comissão receberá do programa uma lista de filmes que deve ver e dos quais deve selecionar dois para cada faixa etária. Para efeitos da elaboração da referida lista, serão tidas em consideração as opiniões de referentes regionais, que sugerirão filmes de produção e / ou realização local.

Além da seleção, é elaborado material pedagógico de acompanhamento e também formação de professores do ensino básico e secundário. Para os alunos do ensino secundários dos últimos ciclos,

será constituída por várias modalidades, nomeadamente: análise de filmes, linguagem cinematográfica, utilização pedagógica de filmes nas aulas, história do cinema argentino e latino-americano, roteiro de cinema, drama, direção de fotografia, entre outros.

O cinema argentino sofre com problemas de distribuição e exibição de filmes nacionais e a criação do programa visa atuar neste sentido. Todavia as consequências para além de expectadores podem ser vistas em produções premiadas como um Conto Chinês<sup>45</sup>(Sebastián

<sup>44</sup> Disponível em <http://www.assistebrasil.com.br/2016/09/argentina-inclui-cinema-no-curriculo-escolar-primario/> Acesso em 29 set 2020.

<sup>45</sup> O ranzinza Roberto trabalha numa loja de ferragens, e vive de maneira metódica. Mas sua rotina muda quando um chinês que não fala uma palavra de espanhol aparece em seu caminho, e ele decide ajudar o adorável forasteiro. (fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Un\\_cuento\\_chino](https://pt.wikipedia.org/wiki/Un_cuento_chino))

Borensztein, 2011), *Medianeras*<sup>46</sup>(Gustavo Taretto, 2011), *Relatos Salvajes* <sup>47</sup>(Damián Szifron,2014) e o *Segredo dos seus olhos* <sup>48</sup>(Juan José Campanella, 2010).



Figura 57- Cartaz do filme o Segredo dos seus olhos

Fonte: Internet, 2021



Figura 58 - Cartaz do filme Medianeras



Figura 59 - Cartaz do filme Relatos Salvajes



Figura 60- Cartaz do filme Um conto chinês

#### 4.4.2 Portugal – Plano Nacional de Cinema

Ter a educação audiovisual como política pública não o exime de críticas pois é um processo contínuo de construção e adaptação que estabelece diretrizes conjuntas e possibilidades orçamentárias, como pode ser visto em outros países que exercitam o cinema como política pública. Um exemplo é o Plano Nacional de Cinema em Portugal (PNC).

O Plano Nacional de Cinema (PNC) é uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através dos Gabinetes do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação, pelo Gabinete do Secretário de Estado da Educação, operacionalizada pela Direção-Geral da Educação (DGE), pelo Instituto do Cinema e Audiovisual (ICA) e pela Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (CP-MC).<sup>49</sup>

O plano constituiu-se, em março de 2015, segundo “Informação n.º 1 - 2019-2020”, como um Protocolo Institucional entre os órgãos citados, afirmando-se “num quadro alargado de valorização da literacia<sup>50</sup> para os media e de promoção do conhecimento de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto instrumentos de expressão e diversidade culturais, e promoção da língua e da cultura portuguesas. ”

<sup>46</sup> Martín e Mariana são seres solitários que moram em Buenos Aires e têm dificuldades em se relacionar com o mundo. Por mais que sempre se cruzem nas ruas, nunca se viram. Na busca de alguém que os compreenda, eles afogam mágoas e alegrias.

<sup>47</sup> O filme reúne seis histórias de vingança vividas por personagens que são confrontados com situações que os deixa à beira de perder o controle.

<sup>48</sup> Benjamín se aposenta do cargo de oficial de justiça e decide escrever um livro. Sua inspiração é um caso real de estupro e assassinato de uma jovem. Em sua jornada, o aposentado conhece o marido da vítima e promete ajudá-lo a encontrar o culpado.

<sup>49</sup> Fonte: <<https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>> Acesso em 22 set 2020.

<sup>50</sup> Tradução para alfabetização

O plano nacional de cinema assume-se como um projeto nacional, dirigindo-se a escolas de forma involuntária através de uma candidatura universal, tendo como objetivo a “valorização de uma cultura audiovisual junto das comunidades educativas, propõe-se dar mais visibilidade à arte do cinema em contextos pedagógicos, e valoriza, quer a adoção de processos de trabalho colaborativo, quer a implementação de projetos/iniciativas de integração curricular” tendo como prioridades:

- Formar professores;
- Divulgar o cinema português;
- Dinamizar as sessões de cinema «O Cinema está à tua espera» e promover iniciativas cinematográficas;
- Valorizar os processos de criação cinematográfica e a análise fílmicas nas aprendizagens.<sup>51</sup>

A formação de professores é um eixo fundamental para a Educação Audiovisual, além das atividades de exibição e debate de filmes. O PNC português visa a valorização de “uma cultura audiovisual junto das comunidades educativas, propõe se dar mais visibilidade à arte do cinema em contextos pedagógicos, e valoriza, quer a adoção de processos de trabalho colaborativo, quer a implementação de projetos/iniciativas de integração curricular”

O PNC dá continuidade ao “planeamento de um conjunto de ações e atividades dinamizadas com o objetivo de promover o acesso dos alunos da Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário ao património cinematográfico nacional e mundial. ” Seus propósitos são de

- implementação da literacia para o cinema junto do público escolar e de divulgação de obras cinematográficas nacionais, nos termos do artigo 23º da Lei nº 55/2012, de 6 de setembro, alterada pela Lei n.º 28/2014, de 19 de maio; -
- formação de públicos escolares para o cinema, garantindo-lhes os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando nos jovens o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida, bem como a valorização do cinema enquanto arte, junto das escolas e respetivas comunidades educativas.

Outro ponto do plano são as obras cinematográficas que são listadas como propostas, divulgadas na página da DGE (Direção Geral da Educação)<sup>52</sup> e enviadas no início do ano letivo para as escolas. A escolha dos filmes<sup>53</sup> integra-se numa estratégia cultural que visa:

- Respeitar critérios de abrangência, garantindo diferentes opções e contemplando a oferta de diferentes categorias, géneros e cinematografias. 2

<sup>51</sup> Fonte: Plano Nacional de Cinema - <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

<sup>52</sup> <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

<sup>53</sup> Lista de filmes de referência 2019-2020

Lista de filmes de referência 2018-2019

Lista de filmes de referência 2017-2018

Lista de filmes de referência 2016-2017

- Sugerir o visionamento de um conjunto homogêneo de opções de obras consideradas relevantes para serem estudadas a nível nacional.
- A cautelar que os alunos, em cada ano de escolaridade, possam visionar e analisar produções consideradas relevantes no contexto da produção cinematográfica e da História do Cinema, nos formatos e géneros seguintes: curtas e longas-metragens de animação e/ou documentário e ficção, valorizando-se a divulgação de obras da produção nacional.
- Constituir-se como um ponto de partida de um plano mais vasto de literacia fílmica, a implementar faseadamente.
- Respeitar o parecer, não só de entidades relevantes na área do cinema e do audiovisual, designadamente o ICA e a CP-MC, mas também o de associações de realizadores e produtores, de críticos e outros agentes e profissionais dos setores em questão, submetendo a lista de obras à sua apreciação e deixando-a aberta à eventual apresentação de sugestões e/ou outras propostas de inclusão.
- Ampliar, sempre que possível, o leque de possibilidades de cruzamento e integração de conteúdos entre disciplinas das diversas áreas científicas do currículo, no sentido de proporcionar experiências culturais enriquecedoras aos alunos e às comunidades educativas.
- Privilegiar a exibição de obras cinematográficas em sala de cinema.
- Respeitar a faixa etária a que se destina o visionamento da (s) obra (s), de acordo com o respetivo enquadramento legal.

Como pode ser visto, há uma preocupação com a abrangência cultural dos filmes, se constituindo como um ponto de partida para outras escolhas. A lista integra uma estratégia de divulgação cultural que visa

- Respeitar critérios de abrangência, garantindo opções possíveis num quadro do estudo de produções cinematográficas diversificadas, contemplando diferentes categorias, géneros e cinematografias, de modo a desenvolver o nível de literacia cultural por parte dos alunos de forma sustentada.
- Fornecer aos professores uma linha orientadora que inclui um conjunto diversificado de filmes considerados significativos para serem conhecidos a nível nacional, razão pela qual a lista é idêntica para todas as escolas inscritas no projeto do PNC, sem prejuízo do visionamento de outros filmes além dos que constam dela, no caso de escolas que, apesar de integrarem o PNC, já tenham programas anteriores de educação para o cinema e/ou planos de atividades aprovados e/ou parcerias com associações e/ou organismos nacionais e/ou internacionais que incluam o visionamento de outras obras cinematográficas de interesse pedagógico.
- Divulgar junto das escolas obras marcantes e representativas de diversas fases da História do Cinema.
- Possibilitar, a partir de um conjunto de obras representativas em função dos critérios anteriormente definidos, o desenvolvimento da análise fílmica a partir das potencialidades intrínsecas da linguagem cinematográfica (fotogramas, planos)

## O Plano Nacional de Cinema

colabora com entidades relacionadas com a divulgação, a investigação, o ensino, a produção, a distribuição e a exibição de cinema, bem como com as entidades autárquicas, bibliotecas públicas, associações privadas sem fins lucrativos, cineclubes e outras entidades e/ou iniciativas públicas e privadas, com vista à articulação profícua de todos os intervenientes, em prol do ensino e da aprendizagem do cinema e para a formação de públicos de cinema.

Os filmes são disponibilizados por entidades que colaboram com a divulgação, a investigação, o ensino, a distribuição e a exibição de cinema. Além de entidades autárquicas, “bibliotecas públicas, associações privadas sem fins lucrativos, cineclubes outras entidades autárquicas, bibliotecas públicas, associações privadas sem fins lucrativos, cineclubes e outras entidades e/ou iniciativas públicas e privadas, com vista à articulação profícua de todos os



intervenientes, em prol do ensino e da aprendizagem do cinema e para a formação de públicos de cinema.” Além desses lugares, o PNC disponibiliza plataformas e canais digitais de entidades como a Cinemateca Digital<sup>54</sup> e a Cinemateca Portuguesa Museu do Cinema.

Como se observa, a construção da lista de filmes garante a diversidade cultural, de formato, permitindo o desenvolvimento de análises fílmicas e ampliando as possibilidades do currículo de proporcionar diferentes experiências culturais aos alunos. Os filmes visam articular o perfil cultural do aluno e suas experiências na área da Educação, flexibilizando a autonomia do aluno dentro do currículo.

O Plano Nacional de Cinema possui princípios estruturantes para a formação integral dos alunos na perspectiva do exercício crítico do seu direito à liberdade de expressão, informação e participação nas atividades sociais e culturais. Esse pressuposto ganha consistência a partir da pedagogia da experiência artística defendida por Alain Bergala no livro “Hipótese do cinema”. Para o autor, a análise do filme pode ser vista a partir de escolhas feitas pelo realizador e sua equipe, não apenas como finalidade de conteúdos e temas do filme mas uma compreensão do processo criativo do autor e ampliando “o próprio olhar do espectador, nomeadamente do espectador jovem, levando-a consciencializar-se de que está perante um conjunto de opções estéticas.”

---

<sup>54</sup> <http://www.cinemateca.pt/Cinemateca-Digital/Outras-Paginas/Pesquisa.aspx?searchtext=aur%c3%a9lio&searchmode=allwords>

## Prioridades do PNC

**Dinamizar as sessões de cinema «O Cinema está à tua espera» e promover iniciativas cinematográficas**



**Formar professores**



**Divulgar o cinema português**



**Valorizar os processos de criação cinematográfica e a análise filmica nas aprendizagens**



Fonte – PNC/DGE/2019

A articulação das aprendizagens com as experiências em torno do cinema, valoriza o papel da escola, segundo o PNC.

Constata-se que uma larga maioria das escolas se apropria do cinema e parte do audiovisual não como quem se aproxima de formas de arte que pensam novas relações entre espaço e tempo e que acarretam um conjunto de escolhas éticas e estéticas importantes, mas como meios que servem para dar seguimento a um processo educativo/aprendizagem de determinadas matérias, ou seja, a imagem em movimento não é ainda apresentada /apropriada como um elemento transformador da nossa percepção do mundo (...)

Um dos pilares do plano é a ideia que o “cinema deve ser visto pelas crianças e pelos jovens como forma de sensibilização para esta forma de arte e comunicação. Acreditam que o cinema pode abordar obras que as crianças estão menos familiarizadas pois assim eles descobrem o cinema para além de entretenimento. A potência do cinema está na percepção do jovem que o cinema “incorpora métodos de criação próprios e possui códigos específicos que podem ser comentados e praticados”.

O trabalho pedagógico adota o filme com o propósito de integrar tanto a dimensão de iniciação de um currículo mais próximo da experiência artística do cinema, quanto da dimensão

de aprendizagem e iniciação ao campo dos Estudos Fílmicos. Transformando, assim, o método de trabalho com filmes em trabalho sobre o filme.

Segundo o PNC,

A experiência do cinema em contexto educativo deve integrar de forma construtiva a incursão nos processos criativos artísticos próprios do cinema e o encontro com o lugar de contaminação e reflexão permanente que o cinema instaura entre as artes, a cultura e as grandes questões civilizacionais.

Neste sentido, a abordagem do cinema em ambientes educativos deve ser o mais abrangente possível, possibilitando ao aluno a presença de múltiplas referências culturais, reveladas pelo cinema.

Além dessas definições, o PNC também estabelece ações que serão desenvolvidas nas escolas. A primeira é a definição do Plano de atividades com o estabelecimento de um coordenador do PNC a nível da escola que:

- a) Planifica e executa as atividades programadas pela Escola no âmbito do PNC (exemplos: um ciclo de filmes na Escola, visionamento de um filme/excerto de filme em aula/parte de aula, com preenchimento de guião de exploração, realização de uma exposição de trabalhos, conferências e/ou outras atividades com a presença de um realizador e/ou professor de cinema ou ator);
- b) Organiza as sessões de cinema «O Cinema está à tua espera» (Auditório, Cineclube, Cineteatro);
- c) Estabelece os contatos diretos com a equipe do PNC;
- d) Recolhe dados sobre o grau de satisfação dos alunos/turmas envolvidos no PNC.
  - Integrar as atividades da Escola relacionadas com o PNC no Plano de Turma (PT) das turmas envolvidas.
  - Garantir o envolvimento de alguns professores da escola no PNC, de modo a acompanharem as diversas atividades planificadas, em estreita colaboração com o coordenador do PNC na Escola
 Estabelecer contatos/protocolos/parcerias a celebrar com autarquias e/ou outras entidades locais, nomeadamente cineclubes/auditórios e/ou outros.

No decorrer do ano letivo são necessárias atividades, tais como

- Organizar e operacionalizar em sala própria para o efeito, a deslocação das turmas envolvidas no projeto à ou às sessões «O Cinema está à tua espera» (projeção de filmes autorizados para serem exibidos no âmbito do PNC), planeando a cedência do espaço e do equipamento, bem como a calendarização da projeção e filme (s) a exibir, em articulação com a equipa nacional do PNC. Essa sessão de cinema deve ser: - Preparada numa aula anterior com os alunos; - Apresentada no local de exibição (coordenador do PNC na escola, um dos professores que esteja a fazer a formação, ou um convidado externo); - Objeto de um balanço/reflexão posterior. Nota — A Escola pode optar pela deslocação a uma iniciativa ou festival com programação local própria, devendo, também nesse caso, articular a atividade com a equipa nacional do PNC.
- Assegurar de forma autónoma o transporte de alunos para as sessões de cinema e/ou outras atividades desenvolvidas no âmbito do PNC e que sejam realizadas fora da Escola.
- Elaborar e enviar um levantamento de alunos envolvidos em atividades em finais do 1.º período e um relatório final, até finais do mês de junho, do qual constem:
  - Plano de Atividades desenvolvido (equipa de professores e alunos participantes/envolvidos; presença de docentes em Ações de Formação sobre Literacia Fílmica e/educação cinematográfica; breve síntese de atividades realizadas a nível de escola e/ou fora da escola, com destaque para filmes visionados);
  - Sugestões para um próximo ano letivo.

O último item do documento é a formação de professores que constitui um eixo prioritário, segundo o PNC, de intervenção no conjunto das ações. As turmas são de formação (nível inicial) e outras dependendo da necessidade da área geográfica.

As modalidades de formação a implementar no âmbito do PNC conferem créditos e destinam-se a docentes da Educação Pré-Escolar e de todos os ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. A sua frequência é gratuita. Caso exista número suficiente de formandos em determinadas áreas geográficas, a equipa nacional do PNC contacta as escolas para se definir a calendarização, local de formação e outros aspetos logísticos relacionados com a formação. A formação de professores pode também decorrer ao abrigo de colaborações estabelecidas entre o PNC e outras entidades.

O acompanhamento das atividades é realizado por email, telefone, Skype, videoconferência, disponibilizados pela Direção Geral da Educação (DGE). As equipas do PNC a nível da escola podem entrar em contato com a coordenação nacional do PNC.

A admissão das escolas, segundo o informativo<sup>55</sup> pelo PNC, em 2014-2015, foi de 68 estabelecimentos de ensino. Em 2018-2019 foram mais de 200, tendo como participantes mais de 870 professores e cerca de 60.000 alunos em todo país (incluindo alunos e professores das Regiões Autónomas e de Escolas Portuguesas no Estrangeiro), e foram mobilizadas mais de 60 salas (cineclubes/auditórios/cineteatros) para a exibição de filmes.

O Plano Nacional de Cinema em Portugal deixa claro que sua função não é “salvar” a educação. Quando uma nova tecnologia aparece, o discurso é sempre que com o seu uso a educação irá melhorar e o caminho apresentado no plano não é assim. São ações paralelas ao cotidiano escolar que permitem ao aluno ir além da sala de aula.

#### 4.4.3 França – Plano de Cinco Anos – Bergala

A experiência francesa com Cinema e Educação é relatada a partir do livro do Alain Bergala, A hipótese-cinema - Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. O livro é fruto do relato do autor sobre sua experiência na implantação do cinema nas escolas francesas.

Em 14 de dezembro de 2000, o governo de Jack Lang lançou o “plano de cinco anos” com a participação do Ministério da Educação e Cultura da França. Representado por Catherine Tasca, lançam a proposta de introduzir a arte na escola de forma inédita e não somente como uma experiência de “fazer arte”. A proposta visava sobretudo propor mudanças nas práticas tradicionais enraizadas no currículo escolar a partir da entrada do “outro”, neste caso o cinema,

---

<sup>55</sup> Fonte: Ano Letivo 2019-2020 Informação n.º 1 para as Escolas  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_informacao\\_1\\_2019\\_20.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_informacao_1_2019_20.pdf)

na escola. Para o autor é preciso ir além da “funcionalidade” estabelecida pela Pedagogia e sim na apropriação do professor com o cinema.

O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote boa postura, a boa relação com o objeto-cinema. (Bergala, 2008, p.27)

O objetivo do livro, segundo o autor, é demonstrar como foi a implementação do cinema nas escolas francesas, sendo o cinema a arte que deve entrar na escola como algo externo, não localizado. O motivo desse lugar “de fora” da arte na escola deve-se o motivo da normatização que a instituição normalmente transforma o que é externo. Para afirmar essa questão, Bergala se apropria do trecho do filme de auto-retrato do Gordan como forma de problematizar a questão. “Porque se existe a regra, existe a exceção. Existe a cultura, que é de regra, e existe a exceção, que é a arte.” (Bergala, 2008, p. 30)

A arte na escola seria um encontro que permitisse experimentá-la para além do discurso, permitindo ao aluno entendê-la como arte, sem obrigação de ser tocada por um determinado filme, pois é um processo individual que acontece. O cinema na sala de aula é reduzido e usado como instrumento didático-pedagógico e ilustrativo. Para o autor é preciso pensar o filme não como objeto, mas sim como o final de um processo criativo como arte.

O segundo aspecto da hipótese é a relação entre a abordagem crítica, a leitura do filme e a passagem ao ato de realização. Para o autor, seria uma pedagogia da criação que a partir de um cinema como arte, o espectador vivenciaria as emoções da própria criação. Para que isso ocorra seria necessário a criação de uma coletânea de DVDs de filmes que estabelecesse uma relação dos filmes e sua linguagem com a possibilidade de acesso aos filmes tanto para aluno quanto por parte do professor.

O pressuposto é a criação de uma cultura cinematográfica que se torne “alternativa” ao que é visto pelos alunos. Bergala (2008) rejeita a possibilidade dos filmes que as crianças gostam mais porque elas são bombardeadas com modelos e padrões publicitários e por isso o encontro com a arte desencadearia a mesma experiência já automatizada. O encontro com a obra de arte só seria possível com uma experiência real, proporcionada pelo sentimento de questionamento dos nossos modos de ver padronizados.

Para o autor, a possibilidade do DVD combina com a pedagogia da articulação e dos fragmentos. Um plano do filme pode retratar o momento da história do cinema, ao mesmo tempo, a estética inscrita na época e também o estilo do autor. (Bergala, 2008, p. 125). O autor diferencia uma análise fílmica clássica de uma análise de criação. A análise fílmica seria uma decodificação do filme, enquanto a análise de criação tem uma característica transitória,

constituindo como o início da passagem ao ato. Seria a tentativa de retorno ao momento de criação do autor com suas escolhas e imaginação.

O ato de criação envolve três operações mentais realizadas a partir da eleição (escolha), disposição (posição) e o ataque (decisão). As três operações acontecem antes das operações técnicas e não devem ser visualizadas cronologicamente porque elas se combinam a cada momento durante as etapas do trabalho.

A qualidade da experiência está diretamente ligada à questão de o autor duvidar se a criação em sala de aula está se confrontando efetivamente ao cinema. A realização da experiência do cinema no contexto escolar pressupõe da sua exibição e apreciação coletiva, indo contra o lugar do “espetáculo de fim de ano”, quando o produto acabado é aplaudido e não o processo de aprendizagem. Para Bergala (2008) “o que não foi filmado enriquece o que foi”, ou seja, as condições do real não garantem a filmagem a simulação ao ato. Essa simulação remete a percepção da luz, das matérias, dos ritmos internos, do som

A experiência francesa caminha para uma direção para além de apenas um decreto ou lei. A experiência mostrada por Bergala representa um resultado de uma construção histórica, cultural da sociedade francesa na relação com a arte.

#### **4.5 Um panorama sobre a experiência nacional**

No Brasil não existe um plano nacional para o cinema e o audiovisual na educação. Existem projetos, programas e núcleos que possibilitam ações neste sentido. Cabe ressaltar que as ações apresentadas aqui não são únicas, existindo outras que não são divulgadas ou conhecidas. As ações apresentadas são escolhidas a partir de redes e listas de email (Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e Seminário de Audiovisual e Educação). Esta busca visou encontrar ações no campo do cinema, audiovisual e educação, mas que sejam ligadas de alguma maneira com políticas públicas, lembrando que não são as únicas. Cabe ressaltar que o panorama apresentado não representa a totalidade de ações e experiências brasileiras.

A seleção dessas instituições é realizada a partir da aproximação com a definição de Educação Audiovisual defendida na pesquisa. Significa que escolas de apenas formações técnicas, sem uma proposta de educação do olhar através da cultura e da política, não foram apresentadas.

A região sul do país possui atividades na direção do audiovisual como política pública, possuindo o Programa de Alfabetização Audiovisual e o Núcleo de Educação Audiovisual

(NEA-São Leopoldo) além de um laboratório na Universidade Federal de Pelotas chamado de “Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo”<sup>56</sup>

#### 4.5.1 Programa de Alfabetização Audiovisual



Figura 61- Logo do Programa de Alfabetização Audiovisual. Fonte: Internet, 2021

#### O Programa de Alfabetização Audiovisual

realiza ações de exibição de filmes para estudantes e professores da Educação Básica, formações docentes e cursos de extensão universitária, oficinas de introdução à realização audiovisual, mostras de cinema estudantil, além de produzir pesquisa, reflexão teórica e publicações na área do cinema, audiovisual, educação e formação de público para o cinema nacional. O projeto é realizado através da parceria entre a Secretaria Municipal de Cultura, Cinemateca Capitólio, o Ministério da Cidadania do Governo Federal e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.<sup>57</sup>

Os seus eixos metodológicos são: **exibição**, **produção** e **reflexão**. O eixo exibição fomenta diversas mostras e cineclubes. Um exemplo é a Mostra Olhares da Escola. É

Uma mostra da produção dos alunos da Rede Pública de Ensino, desenvolvida através de projetos pedagógicos envolvendo audiovisual e fotografia durante o ano letivo de 2013. (...) O projeto Olhares da Escola destina-se a dar visibilidade aos trabalhos com imagem, com ou sem som, produzidos nas escolas. Além da mostra não competitiva está previsto o debate sobre cada um dos trabalhos apresentados, incentivando a reflexão sobre a produção audiovisual no contexto escolar.<sup>58</sup>

O eixo de **Produção** fornece assessoria, através de editais, a projetos de produção audiovisual na escola, além de Oficinas de Realização Audiovisual.

Tens algum projeto de produção audiovisual na escola, mas está tendo dificuldade na sua realização? (...) A assessoria consistirá em um auxílio para projetos já em fase de realização, em alguma das suas etapas, seja filmagem, na edição ou mesmo uma consultoria teórica.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/labpve/>> Acesso em 26 set 2020.

<sup>57</sup> Disponível em <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>> Acesso em 26 set 2020.

<sup>58</sup> Disponível em <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/2016/10/de-10-de-outubro-07-de-novembro-estarao.html> Acesso em 26 set 2020

<sup>59</sup> Disponível em < <https://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/2019/09/7-mostra-olhares-da-escola-assessoria.html?fbclid=IwAR0YoMfTevrESrDSaINZRxKfnFRwRnN82p33MgHZm-xvWfGL4rkDp5A10Wg>>. Acesso em 28 set 2020.

O eixo de **Reflexão** consiste em seminários, publicações, workshop, livros<sup>60</sup>, anais dos seminários<sup>61</sup> que refletem a experiência e os referenciais. O eixo **exibição** é o eixo metodológico dos festivais e cineclubes escolar. “O Festival Escolar de Cinema que ocorre desde 2008 e já atendeu mais de 70 mil alunos e professores das redes pública e privada de ensino.” A partir do festival, surge, em seu décimo primeiro ano de atividades, o Projeto Kino Clube<sup>62</sup>.

O Kino Clube é um cineclube escolar, que tem como objetivo ampliar as ações de exibição de filmes proporcionando ao público - além da experiência de ir ao cinema assistir um filme - um espaço de conversa e troca a partir de uma programação pensada para o público infanto-juvenil. Voltado especialmente para o público escolar, oferecerá uma sessão mensal GRATUITA que será precedida de uma breve apresentação do filme e uma conversa posterior. Com agendamento prévio e com programação especial, o Kino Clube visa acolher grupos escolares em busca da experiência de assistir a filmes na sala de cinema, em consonância com o desejo de expressão e sociabilidade que se firmam no ritual cineclubista que caracteriza o Kino Clube

Os eixos metodológicos permitem a atuação em todas as etapas da educação audiovisual, permitindo a criação de espaços de trocas de experiências entre os alunos produtores e professores, como as mostras e cineclubes.

#### 4.5.2 Núcleo de Educação Audiovisual – NEA – São Leopoldo<sup>63</sup>



Figura 62- Logo do Núcleo de Educação Audiovisual – Fonte: Internet, 2021.

O NEA é

um segmento da Gestão da Educação Básica, que atua junto ao setor pedagógico da Smed/SL responsável em coordenar o conjunto de ações que compõem uma política pública de fomento à produção audiovisual estudantil em São Leopoldo. Entre seus objetivos, está o de colaborar na promoção do protagonismo, da autoria e da participação do estudante da escola pública, para que o mesmo se aproprie criticamente da linguagem videográfica e suas possibilidades de expressão e inserção social. Em 2017 o Núcleo atuou em duas frentes: através da Casa de Cinema Estudantil de São Leopoldo e promovendo o "Festival de Cinema Estudantil São Leo em Cine". Já em 2018, o Núcleo realizou, além do São Leo em Cine, os festivais "Minuto Mudo" e "Desafio 194 Segundos", juntamente com cine debates e oficinas em escolas.

<sup>60</sup> Reflexão Disponível em <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/search/label/Reflex%C3%A3o>> Acesso em 28 set 2020.

<sup>61</sup> Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação Disponível em <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/01/000992418-4.pdf>> Acesso em 28 set 2020.

<sup>62</sup> Disponível em <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/2019/04/kino-clube-cineclube-escolar.html>> Acesso em 28 se 2020.

<sup>63</sup> Disponível em <<https://nucleo-de-educacao-audiovisual.jimdosite.com/>> Acesso em 28 set 2020.



Sua definição deixa claro seu papel em compor uma política pública “de fomento à produção audiovisual estudantil” como ações coordenadas que possuam a promoção ao protagonismo do aluno.

As ações para o ano de 2019 estão definidas a partir de três eixos principais.

- 1 – Formação de espectador/espectadora de filmes;
- 2 – Exibidor/Exibidora de produções independentes;
- 3 – Realizador/realizadora de produção audiovisual estudantil.

Podemos apontar também, através dos informativos do mês de abril de 2019, a formação de professores além de indicações de programas para edição de vídeo (junho 2019). No mês de setembro de 2019 é divulgado o artigo “A importância do cinema por meio do cine clube na escola”.

Essas ações demonstram a importância de pensar a educação audiovisual para além da sala de aula. Uma das consequências das políticas de educação audiovisual é a concentração de Mostras e Festivais Estudantis na Região Sul. São exemplos de grandes festivais o Cinest<sup>64</sup> e o Festival de Cinema Estudantil de Guaíba <sup>65</sup> que selecionam e premiam vídeos produzidos por alunos do país inteiro.

#### 4.5.3 Semente Escola de Educação Audiovisual<sup>66</sup>



Figura 63- Logo do Semente Educação Audiovisual – Fonte: Internet, 2021

Semente – Educação Audiovisual é uma iniciativa realizada em João Pessoa (PB) de “impacto social voltada para a pesquisa e o desenvolvimento de práticas de educação audiovisual nas escolas. Possui o objetivo de “inspirar transformações educacionais através da potencialização do processo educativo e do fomento de comunidades de aprendizagem por meio da tecnologia e da linguagem audiovisual.”<sup>67</sup> Seu trabalho é realizado em “parceria com instituições e educadores interessados em introduzir a tecnologia e a linguagem audiovisual em suas práticas como forma de inovação do processo de ensino-aprendizagem.”

<sup>64</sup> Disponível em <<https://www.cinest.org/>> Acesso em 28 set 2020.

<sup>65</sup> Disponível em <<https://m.facebook.com/cinestudantil/>> Acesso em 28 set 2020

<sup>66</sup> Disponível em <<http://www.sementecinematografica.com.br/>> Acesso em 01 out 2020.

<sup>67</sup> Fonte: <<https://semente.educacaoaudiovisual.com.br/quem-somos/>> Acesso em 15 maio 2021.

A Semente define a educação audiovisual, como

antes de ser uma inovação das práticas de ensino-aprendizagem, é uma possibilidade de promover encontros... dos estudantes consigo mesmos, com o outro e com o mundo, encontros com a comunidade escolar, com o território e a natureza, com os valores da cidadania, da ética e do humanismo... encontros com os seus próprios saberes e os saberes que estão no mundo.

Sua metodologia ocorre

através de uma metodologia que incorpora a linguagem audiovisual na cultura escolar e nas práticas de ensino-aprendizagem, propomos uma concepção de educação baseada na afetividade, no comprometimento com o mundo e com o desenvolvimento integral do ser humano.

#### 4.5.4 Colégio Estadual Pedro II (Formação Técnica)



Figura 64 - Logo do Ensino Médio Integrado em Produção de áudio e vídeo. Fonte: Internet, 2021

Na experiência do Ensino Médio Vocacional Profissionalizante em Produção de Áudio e Vídeo (EMI-AV), realizada pelo colégio Estadual Pedro II na cidade de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, a educação audiovisual entra no currículo como formação técnica integrada à formação geral. Sua criação conciliou com a

proposta do governo federal, por meio do Ministério da Educação, voltada para a busca de alternativas pedagógicas aos modelos de formação em nível médio diante das transformações e demandas da realidade contemporânea, tendo em vista ajustar as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas em consonância com as necessidades do mundo do trabalho. (retirado do Projeto Político Pedagógico do curso)

Segundo o documento o ensino médio está estruturado a partir de três princípios: ciência, cultura e trabalho<sup>68</sup>, com a duração de três anos, em horário integral.

Nele os jovens, na faixa etária dos 14 aos 18 anos, têm aulas das disciplinas regulares do ensino médio e disciplinas do núcleo de formação técnica que convergem conteúdos, habilidades e atitudes profissionais em torno de projetos audiovisuais. As obras daí provenientes são divulgadas em festivais e nas mídias (redes sociais, tvs locais/regionais, mostras juvenis...). Além disso, são oferecidas atividades complementares tendo em vista ampliar a bagagem cultural e imagética e contribuir para a formação cidadã dos alunos. (idem)

O currículo é desenvolvido como forma de possibilitar aos alunos e professores:

Compreender o contexto econômico, político, social e cultural da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação profissional crítica e ética; Compreender a dinâmica da

<sup>68</sup> Mesmo referencial que a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, porém a formação profissional é na área da saúde, tendo o audiovisual somente na sua formação geral.

comunicação na contemporaneidade, “habitando-se a buscar, conviver com a inovação e a participar direta e ativamente da redefinição de conceitos, princípios, meios, padrões e processos de comunicação”; Desenvolver aptidões para a vida produtiva, relacionadas ao exercício profissional da área de Comunicação em geral; Aprofundar conhecimentos e vivências necessárias à criação, planejamento, execução, gestão e avaliação de projetos de comunicação desenvolvidos em produção de áudio e vídeo; Usar de forma eficiente, convergente e criativa as diferentes linguagens e tecnologias na promoção de ações de comunicação audiovisual. (ibidem)

O PPP esclarece que o compromisso não é somente do curso, mas da escola toda e para que essa mobilização ocorra é necessária uma reformulação nas relações pedagógicas de modo a:

Potencializar o desenvolvimento da consciência pessoal e social, e da competência comunicativa e criativa de alunos e professores; Promover o empoderamento e o empreendedorismo/a iniciativa na solução de problemas, através da gestão democrática da comunicação. (ibidem)

A experiência do EMI permite compreender a inserção da educação audiovisual dentro de uma formação técnica integrada a formação geral. É importante que no PPP houve uma preocupação do envolvimento do cotidiano escolar na criação do curso, não sendo um curso a parte da escola. O seu envolvimento ocorre também com a cidade de Petrópolis com a mostra audiovisual que envolve os alunos na organização e o público de moradores da cidade.

A necessidade de criação do curso segundo PPP deve-se ao contexto social de novas tecnologias e produção de conhecimento. Novas formas culturais

se contrapõem a tradições seculares. Uma enorme diversidade de motivações, valores e projetos coloca em confronto diferentes grupos. As guerras e os conflitos urbanos relativizam as verdades, questionam os estatutos. Vivemos um processo contínuo de rupturas, fragmentações e descontinuidades tão intensas que atingem e alteram algumas das dimensões mais subjetivas da nossa existência cotidiana. (ibidem)

Diante desse contexto, a produção de conhecimento e as novas tecnologias ganham uma dimensão estratégica. Cabe ressaltar a importância dessa experiência pois a educação audiovisual não entra na escola, ela é a escola na interação com outros cursos.

#### 4.5.5 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (formação integral)<sup>69</sup>



Figura 65- Logo da EPSJV. Fonte: Internet (2021)

<sup>69</sup> Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/> Acesso em 06 out 2020

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio tem como eixos estruturantes do seu projeto político pedagógico: o Trabalho, como princípio pedagógico e produção da existência humana; a Ciência, como conhecimento que se produz pela humanidade; e a Cultura, como dimensão simbólica da vida social. Garantindo ao aluno o desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, associado ao processo histórico deste conhecimento, a produção e discussão artística assumem o resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho.

A formação cultural na EPSJV dentro da concepção da politecnicidade e de um currículo integrado tem como finalidade a crítica e a compreensão da cultura, tendo o audiovisual como instrumento de diálogo com a linguagem textual, sem, no entanto, negar a sua especificidade oriunda da linguagem imagética. A crítica da cultura, em tempos da sociedade do espetáculo e do fetiche da imagem, cumpre um papel importante na formação dos alunos, como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração e sensibilidade à crítica sobre a realidade. A educação cultural problematiza a realidade do educando a partir do entendimento da totalidade social no qual o aluno está inserido, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

Nesse contexto da formação cultural na EPSJV, desenvolvemos uma proposta de formação audiovisual que reúne três grandes componentes: a educação Audiovisual, como uma das opções da disciplina de Artes (o aluno pode escolher entre Artes visuais, teatro música e audiovisual), inserida no currículo do Ensino Médio Integrado; a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, enquanto espaço de troca e encontro de educadores e alunos; e a troca de experiências com professores no Seminário Audiovisual e Educação.

A linguagem imagética proporciona ainda ao aluno um conhecimento acerca das interfaces entre comunicação, informação e saúde, a partir de uma educação baseada na técnica, no olhar e na crítica, além de estimular novas formas de comunicação: mais críticas e criativas, e que façam sentido e se articulem com os princípios e diretrizes do SUS. Portanto, a realização de uma produção audiovisual com os jovens do Ensino Médio, tendo como referência a educação politécnica, não passa apenas pelo domínio das tecnologias de produção, reprodução e difusão das imagens, mas fundamentalmente pela compreensão do papel da proliferação das imagens no mundo real, com o suporte das reflexões teóricas apresentadas anteriormente. Detalharemos a seguir a experiência da disciplina de Audiovisual, baseada em três movimentos, cada um trabalhado em um dos anos do Ensino Médio.

A disciplina de audiovisual é uma opção das disciplinas de artes (música, teatro, artes visuais e audiovisual) do currículo do Ensino Médio e é distribuída ao longo dos três anos. A realização de cineclubes em todo o percurso de formação audiovisual tem como objetivo a criação de um incômodo nos alunos através de exhibições de filmes que possuem uma linguagem cinematográfica diferenciada dos blockbusters. O cineclubismo possibilita a desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação do conteúdo da experiência social que é o cinema.



Figura 66- Ensino Médio e Técnico da EPSJV  
Fonte: Autor, 2021

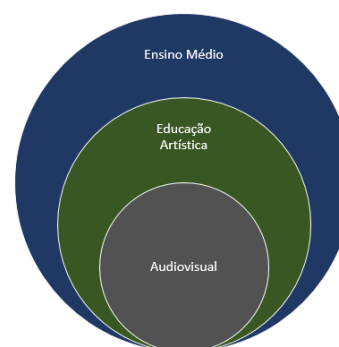


Figura 67- Audiovisual no Ensino Médio

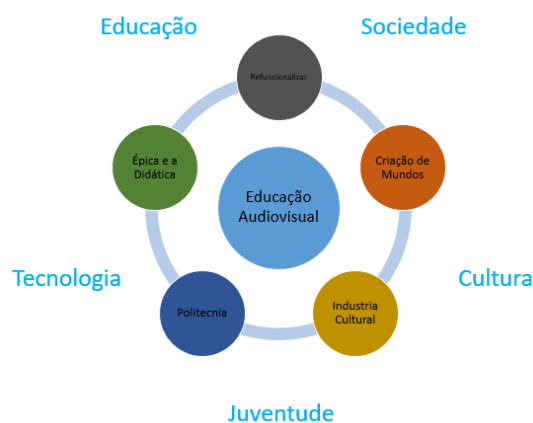


Figura 68- Audiovisual dentro do currículo da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.  
Fonte: Autor, 2021

#### 4.5.2.5.1 - A imagem Politécnica

A escola e o cinema poderiam dizer respeito à invenção com aquilo que nos cerca, colocando-nos conscientes da abertura das escolhas no espaço e no tempo que habitamos (MIGLIORIN, 1995)

Todo espaço de produção de conhecimento é também um espaço de disputa por hegemonia. Através dessa premissa, é possível perceber a primeira aproximação entre cinema e escola, compreendendo-os como elementos essenciais da formação cultural contemporânea. Nesse sentido, faz-se clara a necessidade de se pensar as relações e implicações entre esses dois

espaços e de se compreender de que forma é possível proporcionar ao aluno não só um olhar ativo, mas também uma *práxis* do cinema em sua formação.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa trouxe consigo o fetiche pela técnica, pela imagem em alta definição, pela forma, em detrimento do conteúdo, ratificando, assim, os discursos pertencentes àqueles que têm o poder sobre esse espaço de construção de verdades. Assim, o cinema e a televisão são atualmente dois dos maiores responsáveis pela zona de conforto estabelecida para o olhar do espectador.

É possível identificar facilmente a construção de diversos estereótipos pelos meios de produção e reprodução de imagens. No entanto, é necessário compreender o que são esses estereótipos, esses discursos de manutenção de uma ordem já imposta, que estabelecerão também diversas relações no imaginário de um espectador menos atento, conformando e orientando a ação, sendo produtos de relações sociais e assegurando que essas relações se reproduzam.

Para não se deter apenas à questão das imagens pré-concebidas, pode-se observar também que os mais diversos meios de comunicação não se importam em obter e repassar informações sobre um acontecimento enquanto fato pertencente a um momento histórico ou conhecimento para o seu espectador. Tudo se transforma em sensações, gostos e preferências e, dessa forma, ao assistir a uma entrevista, o espectador pode entrar na conversa sem nenhuma informação sobre o assunto e sair dela da mesma forma, pois tudo se resume à esfera privada do acontecimento.

Toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos. Essa definição nos lança no campo necessariamente político e estético da experiência do cinema, uma vez que a imagem é o mundo e uma opção de mundo, simultaneamente. O cinema é a transformação contínua do que há. Pelo menos nos bons filmes, o mundo não está separado de um desejo de mundo. (MIGLIORIN, 2015, p.35)

Nesse sentido, o que fazer quando os canais de informação, entretenimento e produção de conhecimento se convertem em barreiras para a formação cultural dos espectadores? Como buscar uma produção artística, para além da estetização da política, que não apare as arestas da imaginação e da criatividade? Qual o papel da escola na formação cultural, na formação do olhar dos alunos/espectadores?

Para rascunhar respostas, é necessário primeiramente compreender que, na sociedade capitalista, o sistema de ensino se torna um elemento de reprodução do pensamento hegemônico, legitimando as desigualdades sociais e congelando as relações sociais como que em um eterno presente. É também importante compreender que a indústria cultural, está presente todo o tempo em uma educação em prol do capital.

Nessa perspectiva, sendo a educação um campo de disputa hegemônico, sua construção enquanto elemento social e intermediador das relações sociais se dá cada vez mais a serviço do capital, e, conseqüentemente, subordinando-se progressivamente à padronização e à alienação que a indústria cultural institui na sociedade contemporânea.

Assim, a formação escolar burguesa tem caráter unilateral, prezando apenas por um plano do desenvolvimento dos homens - o intelectual ou o manual - sendo esse desenvolvimento submetido aos processos de mudança e às necessidades do sistema capitalista. É necessário ressaltar que embora haja o desenvolvimento do plano intelectual, isso não significa que de alguma forma o projeto burguês de educação preze pela autonomia.

A partir da compreensão do quadro social e dos conceitos apresentados, é possível retomar os questionamentos propostos inicialmente. Pensar na relação entre cinema e educação é propor a afirmação da escola como um espaço de contradição, a partir do momento em que se disponibilizam os elementos teóricos e práticos para a reflexão e produção dos efeitos da imagem na formação cultural contemporânea, abre-se a perspectiva de uma ampliação da formação do olhar e da sensibilidade do aluno, o que vai de encontro com uma formação que apara as possibilidades imaginativas de se pensar e se inserir na sociedade. O cinema como *práxis* nada mais é que propor aos alunos e aos professores um espaço para a construção coletiva do conhecimento, em que as trocas, as incertezas e o estímulo à imaginação e à sensibilização sejam as únicas promessas desse momento.

Alain Bergala, faz também algumas reflexões sobre a relação entre cinema e escola e sobre o papel desses espaços na formação cultural do espectador cinematográfico. Pergunta ele:

Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o **único** lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. Pois, excluindo-se os **herdeiros** no sentido de Bourdieu<sup>70</sup>, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente **obrigatórias** (BERGALA, 2008, p. 33, grifos do autor).

#### 4.6 Inferno, purgatório e paraíso: a educação audiovisual e seu despertar das imagens

Se nossa época alcançou uma interminável força de destruição, é preciso fazer uma revolução que crie uma interminável força de criação, que fortaleça as recordações,

---

<sup>70</sup> Pierre Bourdieu atenta para o fato de que a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, sendo indiferente às diferenças socioculturais. Dessa forma, o sistema de ensino privilegia os detentores não só de um elevado capital econômico, mas também os detentores de um capital cultural próprio da elite econômica, que é adquirido no ambiente familiar e de convívio e será demonstrado, por exemplo, na forma como se vive o corpo, a linguagem e pelos gostos. Os herdeiros desses valores padrões materiais e imateriais são, então, privilegiados pelo ensino escolar que se normaliza através desses mesmos valores padrões.

que delineie os sonhos, que materialize as imagens. Jean Luc Godard - Filme "Notre Musique" (2004)

Para o autor Bergala (2002) a utilização da terminologia do “audiovisual” na sua hipótese de Cinema e Educação seria uma forma de se equipar para realizar a crítica a televisão. Todavia a opção por “educação audiovisual” deve-se a abordagem para além do cinema, de obras imagéticas e sonoras simbólicas da nossa sociedade. Imagens amadoras produzidas com celular, séries, canais de youtube, conteúdos streaming etc são exemplos de como a linguagem está presente em nosso cotidiano para além do cinema. Esses conteúdos audiovisuais produzem espaços formativos nos quais a escola precisa dialogar e nesse sentido que a “educação audiovisual” está diretamente ligada à nossa cultura utilizando da linguagem do cinema e o próprio cinema como forma pedagógica.

A opção por “audiovisual<sup>71</sup>” e não “cinema” deve-se principalmente a essa relação com a cultura, política e educação, entendendo o audiovisual dentro de um contexto de sociedade. A educação audiovisual possui exercícios que dialogam diretamente com o cotidiano do aluno, na sua leitura e produção de imagem, fazendo o pensar o seu lugar diante da produção da realidade através das imagens.

Pensar o audiovisual na educação possibilita problematizar todas as relações produzidas seja na própria produção, ou no conteúdo que se produz ou como síntese de múltiplas determinações das relações sociais. A própria utilização do audiovisual na educação reflete a condição história do porquê do aumento no uso na educação e o seu entendimento como produtor de conhecimento e não mera reprodução seja de formato ou de conteúdo.

Como produtor de conhecimento, a educação audiovisual precisa de uma construção em etapas e principalmente com maior tempo para que o conhecimento seja assimilado. Diante dessa trajetória, o aluno passa por desconstruções e construções do papel da imagem e a construção de narrativas e de estéticas. Assim, o filme Nossa Música, do diretor Godard, reflete essa educação audiovisual a partir principalmente da minha prática como professor na escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e por isso será usado nesse texto para demonstrar as etapas de construção de conhecimento.

O fazer/pensar corrobora para uma atividade que indica caminhos que quebrem os padrões do pensamento industrial e estimulem o fazer artístico, sem se esquecer da realidade do sistema em que os espectadores/realizadores estão inseridos e, até mesmo, apropriando-se

---

<sup>71</sup> A minha experiência como professor desde 2004 na construção da Educação Audiovisual na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio será apresentada no item 4.1 e utilizada pressuposto de análise pois estabelece a relação entre cultura, política e educação. A Educação Audiovisual realizada dentro do currículo do ensino médio na área de Educação Artística é uma opção dentro das possibilidades de música, teatro e artes visuais.



dos elementos expropriadores do espírito artístico para recompô-lo e renová-lo criticamente. Permitir ao aluno uma experiência e uma produção de conhecimento que faz com que esses próprios alunos se reconhecessem dentro do universo cinematográfico. Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das tecnologias audiovisuais, que estimulariam a esfera da autonomia criativa. O aluno vai abrindo caminhos para relacionar fenômenos e processos sensíveis e criativos além de também elaborar problematizações historicizada sobre a realidade social atual.

O filme *Nossa Música* do diretor Godard expõe o espectador a imagens e a uma narrativa com múltiplas interpretações e variações poéticas que permitiram criar uma analogia com o processo de Educação Audiovisual que proponho para meus alunos. O filme divide-se em três partes: inferno, purgatório e paraíso; definindo nessa ordem, os movimentos temporais de passado, presente e futuro, que marcam o ritmo do filme. Na tela preta é exibido o filme no ambiente do cineclube da Escola, possibilitando a imaginação em oposição aquilo que é apresentado pelos cinemas comerciais dentro da lógica que Adorno chamou de indústria cultural. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985)

Uma leitura do inferno é apresentada nas primeiras imagens do filme e há um incomodo por parte dos alunos em relação àquelas imagens. Em seguida Godard demonstra a dor de muçulmanos e sérvios da guerra e suas consequências. As imagens da dor são apresentadas através de cores berrantes, disformes e indefinidas, além do preto e branco. Os dez minutos das imagens do inferno são ilustradas por pessoas humilhadas e torturadas, armas e corpos dilacerados, remetendo as guerras do passado.

A montagem lembra a série de documentários da *Histoires du Cinéma*, revisão crítica de Godard sobre a cinematografia mundial. Em *Nossa Música*, as imagens buscam a complexidade dos conflitos entre as nações. Uma voz em off diz: "Podemos encarar a morte de duas maneiras: o impossível do possível ou o possível do impossível. Ou ainda: o 'eu' é outra pessoa". (VIEIRA, 2004)

Essas imagens dialogam com o diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre a crise da cultura moderna e o progresso científico, industrial e técnico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918); demonstram a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde à guerra, destruição e empobrecimento da experiência humana. Uma sociedade que atende às necessidades dos estímulos instantâneos do presente dominado pela mercadoria na qual tudo vira espetáculo (DEBORD, 1997) e submetido à repetição, disfarçada em novidade.

Este capítulo possui um movimento em três atos: a discussão social; a experiência da educação audiovisual; e a analogia com o filme. São movimentos que se entrelaçam em algumas situações e se separam em outras, porém sempre em constante diálogo. Esse movimento é realizado a partir do despertar provocado pelas imagens do filme na relação com a prática da educação audiovisual.

#### 4.6.1 O inferno das imagens

Os alunos do primeiro ano do ensino médio possuem uma bagagem cultural cinematográfica que, quando associadas ao filme de Godard, se configuram como cenas do inferno. A cultura de filmes da saga do herói e efeitos especiais acarretam falas na produção do cineclube como “você vão falar mal de Hollywood aqui?”. Entretanto, o questionamento é provocado com “a questão não é Hollywood e sim se for somente Hollywood e não tem outros formatos para além de um padrão e assim formas de comparação”.

Entendemos os filmes em termos de outros filmes, seu universo em termos de outros universos, “Intertextualidade” é um termo empregado para descrever o modo como qualquer texto de um filme será entendido mediante nossa experiência ou percepção de textos de outros filmes. (TUNER, 1997, p.69)

A realização de cineclubes em todo o percurso de formação audiovisual tem como objetivo a criação de um incômodo nos alunos através de exibições de filmes que possuem uma linguagem cinematográfica diferenciada dos blockbusters. O cineclubismo possibilita a desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação do conteúdo da experiência social que é o cinema. Nesse sentido, o CINENUTED<sup>72</sup> (cineclube da disciplina de audiovisual) se propõe também como um espaço de debate e de ampliação do repertório cultural dos alunos, sem, no entanto, negar a bagagem audiovisual trazida por eles para a escola. Dessa forma, a atividade cineclubista se coloca como uma ferramenta da educação para aproximar e transformar olhares, estimulando a produção coletiva de conhecimento em contraponto ao ensino vertical, em que o aluno está posto como mero receptor passivo das informações apresentadas. Nesse sentido, o debate é realizado a partir das próprias impressões e estranhamentos dos alunos em relação ao filme. Os professores debatedores não levam discursos e apontamentos prontos dos filmes para o debate, a discussão surge a partir da

---

<sup>72</sup> Cinenuted é o cineclube da disciplina de audiovisual da escola proposto pelo professor da disciplina de audiovisual, Gregorio Albuquerque, pertencente ao Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde (NUTED) da escola.

própria experiência fílmica dos alunos. Um exemplo dessa bagagem cultural dos alunos foi o que ocorreu após a exibição do filme “Melancolia” (Lars Von Trier, 2011). Este termina com o fim do mundo a partir do impacto de um meteoro contra a Terra. Um aluno levanta indignado e fala: “Esse filme é uma mentira, se tivesse um meteoro vindo em direção a Terra, a NASA iria nos salvar!”. A partir dessa afirmação, todo o debate do conteúdo, da temática da imagem na contemporaneidade, da forma e da linguagem do filme foi estabelecida e dialogada com os outros alunos, alguns afirmando que o fim do mundo era mais psicológico do que físico.

Na medida em que os olhares sobre as imagens aumentaram em nossa sociedade, a naturalização da exposição do cotidiano muda e se adapta a padrões dos seus espectadores. Então, a maneira como a imagem é construída para ser vista passa pela vigilância de seus observadores que definem, em uma relação de poder, o que o indivíduo em sua cela/tela deve fazer. A ausência das imagens também passou a comprovar coisas. “Como é possível ir em uma viagem e não publicar nada? Então não viajou”. Ou melhor, não houve a viagem para o olhar de quem observa, porém para quem fez a viagem, ela aconteceu. A forma de vigilância pode provocar a sensação de estar sendo sempre vigiado e com isso sombras e mentiras podem ser produzidas como forma de burlar uma realidade inexistente. Uma viagem é relatada por imagens e publicada, mas e se nunca aconteceu? Aconteceu para quem olha, mas não para quem publicou<sup>73</sup>. Nesse momento passamos a olhar a imagem do cachimbo e não o cachimbo, em referência a obra “Ceci n’est ne pas une pipe”.

O que é observar? Quem observa? Observa o que? O que é permitido ver? Perguntas que surgem a partir do princípio do panóptico, feitas para todos os indivíduos de uma sociedade que ao mesmo tempo estão na sua cela e na torre central, observando e sendo observados. A partir do momento que se observa e é observado, formas de agir, pensar e fazer se transformam, mesmo que não se esteja sendo vigiado, mas a sensação acarreta a mudança.

Como os alunos observam e produzem para serem observados? Como eles se veem e se apresentam hoje? O que eles postam representa verdadeiramente o que são? Diante dessas perguntas são desenvolvidos exercícios que permitem produzir um momento de análise e reflexão narcisista do que é postado nas nossas redes sociais, entendendo principalmente o porquê, quando e como postamos essas imagens. Depois dessa etapa, é proposta uma produção de um vídeo de autorretrato como forma de reflexão do que querem que os outros vejam de si através das imagens.

---

<sup>73</sup> Zilla Van Den Born, designer gráfica holandesa de 25 anos, enganou família e amigos ao postar fotos de uma suposta viagem para a Ásia em seu Facebook. Na verdade. Fonte: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/fotos-alteradas-pelo-photoshop-nas-redes-sociais-simula-viagem-para-a-asia/>

Em uma sociedade do espetáculo e suas relações por imagem, há um aumento da necessidade de “precisar olhar e ser olhado” na sua própria existência, ou seja, a imagem que olho não é necessariamente realidade, mas se torna e passa a possibilitar a criação de outras imagens para serem vistas e produzidas.

#### 4.6.2 O purgatório

O purgatório do filme de Godard é retratado através de imagens em *Sarajevo - 2003* e possui a participação de Godard nos *Encontros Europeus do Livro*. Nesse ponto do filme, o formato de documentário e ficção se misturam. A escolha da cidade deve-se, para Neto (2005), ao fato de ser considerada a cidade em que começou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Godard exhibe essas discussões em entrevistas curtas, diálogos, declarações aforismáticas e cenas muitas vezes absurdas, enquanto acompanha a enquete de sua heroína, uma jornalista franco-judia, angustiada com o conflito entre Israel e Palestina. (NETO, 2005)<sup>74</sup>

Nesse momento são colocadas questões como “por que as revoluções não são feitas por homens mais humanos?” O diretor responde “homens mais humanos fazem bibliotecas e cemitérios. Matar um homem e defender uma ideia não é defender uma ideia, é matar um homem”.

Talvez a melhor parte do filme seja o registro da palestra de Godard a uma platéia um tanto quanto apática. "A imagem é felicidade, mas junto dela está o vazio e toda a força da imagem só pode se expressar através dela", afirma o cineasta. Campo e contracampo. Alternando fotografias de judeus e de palestinos, Godard desconstrói a narrativa clássica e desvela o dispositivo ideológico de negação da alteridade. "Imaginário: certeza. Real: incerteza. O princípio do cinema: ir até a luz e apontá-la para nossa noite. Nossa música", acrescenta.<sup>75</sup>

O uso da linguagem de documentário demonstra a intenção do diretor em dialogar com a realidade. Produções nesse formato transitam em imagens da realidade, sem interferência mesmo que elas sejam o produto de uma intenção e o recorte do diretor. São imagens produzidas no fazer, tendo espaço para o acaso, surpresas e decepções da própria realidade. A ficção é algo que não possui relação direta com o real, pois são imagens produzidas planejadas em *set* e o controle do que está sendo filmado é muito maior.

A trajetória para o segundo ano da educação audiovisual, considerando assim o avanço para o purgatório das imagens, pode ser comparado ao pensar e à contraposição de imagens do real e da ficção. Nessa etapa da educação audiovisual, a proposta é a continuidade da

<sup>74</sup> Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2801200512.htm>. Acesso em 18 jun 21

<sup>75</sup> Resenha publicada por Camila Vieira no Jornal O POVO em 02/09/2005.

problemática de como as imagens, na sua aparência, se tornam na nossa cultura, mais reais que o próprio real, a partir da cultura e da linguagem.

(...) a cultura, conforme pretendo discutir aqui, é um processo dinâmico que produz os comportamentos, as práticas, as instituições e os significados que constituem nossa existência social. A cultura compreende os processos que dão sentido ao nosso modo de vida. Os teóricos de estudos culturais, recorrendo particularmente à semiótica, argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais. (TUNER, 1997, p 51)

Como esses elementos constituem o real imaginado? Desta forma são apresentados os elementos de significação que são, segundo Turner (1997), roteiro, luz, montagem e som.

O roteiro é demonstrado a partir do roteiro da saga do herói (anexo 1) e do esquema clássico de roteiro com três atos e dois pontos de virada, proposto no livro de Skyd Field, Manual do Roteiro (p.13). O roteiro é dividido em três atos, independentemente da ordem de como são apresentados.

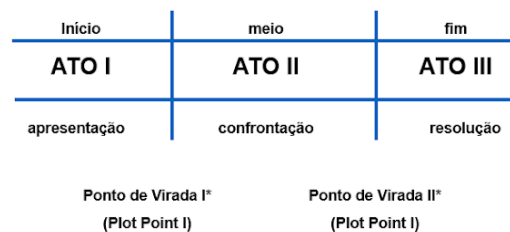


Figura 69- Roteiro – Atos  
Fonte: Skyd Field, Manual do Roteiro

- ATO I – Apresentação
  - Apresentar a história, os personagens, a premissa dramática, a situação e para estabelecer os relacionamentos entre o personagens principal e as outras pessoas.
- ATO II – Confrontação
  - O personagem principal enfrenta obstáculos após obstáculo, que impedem de alcançar sua necessidade dramática.
    - O que move através da ação?
    - O que deseja o seu personagem principal?
    - Qual a sua necessidade?
- ATO III - Resolução
  - Resolução não significa seu fim.
  - Resolve a história
    - Qual a solução do roteiro?

- Seu personagem sobrevive ou morre?
- Tem sucesso ou fracassa?
- Ponto de Virada (plot point)
  - Passagem de um ato para o outro
  - Qualquer incidente, episódio ou evento que “engancha” na ação e a reverte em outra direção.

Na aula sobre luz são apresentados *frames* de filmes com sua iluminação e o motivo de cada uma. Na aula seguinte, são feitos alguns exercícios de luz no estúdio que tentam imitar algumas cenas dos filmes de uma maneira prática. O som é estudado a partir da aplicação na história no cinema, o sentido e a prática de captura na produção. A montagem é realizada a partir do exercício das cartas audiovisuais e os alunos montam e discutem a melhor forma de fazer na produção do exercício.

A linguagem cinematográfica é estudada no módulo introdutório que apresenta a história e a linguagem do cinema, através de exercícios como a fotografia do invisível e do silêncio, vídeo de autorretrato e as cartas audiovisuais.

A forma crítica de olhar a realidade pode ser vista tanto na foto trajetória quanto no exercício da fotografia do invisível. O que é invisível nesse trajeto e no cotidiano? Essa invisibilidade é estimulada pelo próprio sistema ou ficamos cegos diante do nosso cotidiano?

No livro “Ensaio sobre a Cegueira”, José Saramago narra uma epidemia de cegueira branca que se espalha por uma cidade, causando um grande colapso na vida das pessoas e abalando as estruturas sociais. Talvez a cegueira, proporcionada pelo próprio sistema capitalista, seja induzida como forma ideológica de tornar visível somente o que pode ser controlado e tornado em mercadoria. “Por que foi que cegámos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso, diz, penso que não cegámos, penso que estamos cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem”. (SARAMAGO, 1995, p. 310)

O que não é visto se torna visível na medida em que a fotografia nasce para ser vista. A reprodução técnica possui mais autonomia que a manual porque o autêntico e a autoridade do original não é preservada. Por exemplo, a fotografia permite, com método de ampliação, possibilidades de apreensão do real que escapam à visão natural, além da possibilidade de levar a cópia do original até o espectador.

No livro, “O pequeno príncipe”, Antoine de Saint-Exupéry afirma que “o essencial é invisível aos olhos”. Então como colocar na imagem fotográfica o sentimento? Representar o perfume do jasmim como o autor Manoel de Barros fala em seu poema. “*Difícil fotografar o*

*silêncio. Entretanto tentei. Eu conto (Manoel de Barros)*<sup>76</sup>. A dificuldade em fotografar o silêncio se transformou em uma experiência fotográfica chamada fotografia do silêncio.

Ainda, como exercício de estudo do módulo introdutório, o vídeo de autorretrato consiste na produção de um pequeno curta-metragem baseado na experiência cotidiana do aluno e na representação de si: o caminho para a escola, o tempo livre em casa, entre outras coisas. Os alunos ficam responsáveis por todas as etapas da produção, que tem um caráter mais livre, por ser seu primeiro contato com a atividade

Como exercício final, são produzidas as “Cartas audiovisuais”. A questão da comunicação audiovisual é aliada à educação do olhar, criando um diálogo e uma reflexão cinematográfica entre os alunos. Cada grupo de alunos interpreta a carta do outro, unindo a mensagem à linguagem cinematográfica, exercitando assim o seu olhar diante de uma obra cinematográfica, bem como sua potencialidade criativa.

#### 4.6.3 O paraíso das imagens na educação audiovisual

É... como... uma imagem... que vem de longe.  
(GODARD, Nossa Música, 2001)

No paraíso futuro, a jornalista caminha pela natureza em florestas, riachos que são cercados por arame. São quase oito minutos de imagens da natureza e pessoas brincando com uma bola imaginária, um lendo o livro “sem esperanças de retorno”. Nos limites da floresta existem marinheiros com armas que cantam “as ruas do paraíso serão guardadas pelos fuzileiros dos Estados Unidos da América”.

No terceiro e último ano da trajetória da educação audiovisual, os alunos realizam a produção de um curta. A ideia inicial de um vídeo pode partir das mais variadas motivações, emocionais ou racionais, podendo ser inspirado em fatos históricos, em reflexões a partir de frases ouvidas, de imagens, de uma notícia ou até mesmo de sonhos.

São três as etapas de produção de um vídeo: Pré-produção, produção e pós-produção) etapa em que o vídeo fragmentado durante o processo precisa ser reestruturado segundo o roteiro.

Com esse processo, o exercício de trabalhar em grupo se torna o destaque na concretização da motivação. No filme do diretor Godard, na praia que Olga anda, existe um grupo de jovens jogando e brincando com uma bola imaginária, todos com movimentos que

---

<sup>76</sup> Poema de Manoel de Barros. *Difícil fotografar o silêncio*.

complementavam o outro, porém sem a bola real. Esse é o sentido do trabalho de grupo na produção, todos na mesma forma de pensar, porém cada um com seu movimento.

Um personagem lendo o livro “Sem esperanças de retorno” passa no filme e pelo título do livro podemos pensar o fim da educação audiovisual nos três anos. Um processo sem retorno porque a maneira de como ver o mundo passa a ser diferente no sentido não só cinematográfico, mas social e político.

Neste sentido, o pressuposto principal é o aprendizado em audiovisual realizado em três anos do ensino médio, dentro do currículo da escola. Estar no currículo como uma disciplina caminha no sentido oposto da obediência a regras impostas e de um currículo estático, fragmentado e hierarquizado. A realidade social e a bagagem cultural dos alunos possibilitam que a Educação Audiovisual seja confrontada em várias extensões e possibilidades, tendo, assim, uma dimensão política.

A educação audiovisual caminha para esse espaço de imaginação e possibilidades quando o primeiro contato é o cineclube com filmes que segundo os alunos “não possuem final” ou que vão no caminho diferente de narrativas já naturalizada da saga do herói. O que precisa reforçar é que mesmo com as diferentes possibilidades, a leitura histórica e dialética dessas imagens é o horizonte desse caminhar.

Ao assistir ao filme de Godard não se apresentou uma verdade pronta ou algum sentido único em suas imagens. As imagens produzidas pelos alunos a cada ano ganham seu significado quando se abrem os olhos para enxergá-las. As telas pretas do filme produzem no espectador o pensar e o imaginar para além do que está vendo. O filme não tem uma única definição, assim como a educação audiovisual precisa ser pensada não como uma receita de bolo e sim dentro de possibilidades que a realidade propõe aos próprios alunos, à escola e à sua cultura ali inserida.

#### **4.7 Exercícios da educação audiovisual**

A Educação Audiovisual possui alguns exercícios conforme abordado anteriormente. Esses exercícios permitem problematizar o conteúdo de forma prática, indo ao encontro com a produção imagética já realizada pelos alunos no seu cotidiano.

Os homens e as mulheres possuem experiências com os fenômenos a partir de suas realidades sociais e culturais e como sujeitos reais vivem, pensam e sentem suas experiências e respondem a elas diante do contexto histórico social que estão inseridos. O conceito de



“experiência” é abordado por autores como Walter Benjamin (1994) e Edward Thompson (1981) e também no cinema com o filme do diretor Kiarostami, que demonstra este conceito a partir de uma relação de uma criança com o processo de trabalho em uma loja de fotografias, o mundo adulto e o sentimento.

A experiência com a fotografia na sociedade contemporânea é problematizada a partir da prática da produção e compartilhamento de fotografias e também seu entendimento como mediação histórica e prática pedagógica. A mediação fotográfica da prática pedagógica com as relações sociais é utilizada no presente trabalho como resultado das fotografias do trajeto, do invisível, do silêncio e do álbum de si produzidas pelos alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) <sup>77</sup>

Como forma de facilitar o compartilhamento entre os professores da experiência dos exercícios, foi produzido um blog<sup>78</sup> com os exercícios.

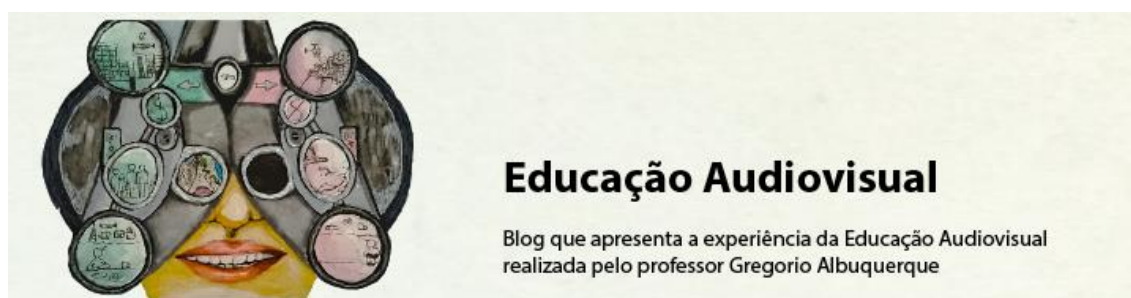


Figura 70 - Blog da Educação Audiovisual  
Fonte: Internet – Blog da Educação Audiovisual, 2021

#### 4.7.1 Cineclube: o estranhamento do olhar

Historicamente o movimento cineclubista surge na década de 70 e seu debate se concentrava em questões sociais, políticos e culturais, pois buscava se opor às censuras e perseguições do momento histórico. Com a redemocratização, o movimento ganha outros objetivos dentro do novo contexto histórico. O cineclube configura-se como um espaço plural de debate que responde a inquietações, a percepções e também a troca da experiência fílmica entre os espectadores. Sua dinâmica inclui, além da proposta e da exibição de filmes, um debate realizado posteriormente à exibição do filme.

<sup>77</sup> Fotos disponíveis em <http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/>

<sup>78</sup> Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/>

O cineclube que compõe a formação do técnico em Educação Profissional em Saúde da EPSJV<sup>79</sup> é chamado Cinenuted<sup>80</sup>, ocorre em média uma vez por mês e compõe o currículo da formação do técnico em Gerência em Saúde, Análises Clínicas e Biotecnologia. O Cinenuted foi criado em 2009, como proposta do conteúdo da disciplina de audiovisual, também criada no mesmo ano.

De 2009 até 2011 foram realizadas doze exposições de filmes, aos sábados, e o seu público-alvo era, principalmente, a primeira série do curso técnico, como parte da disciplina de audiovisual. O currículo da disciplina consistia no seu primeiro ano as sessões do cineclube; no segundo ano era realizada uma discussão teórica sobre o papel da imagem contemporânea, apresentação da história do cinema e da fotografia, as vanguardas cinematográficas, além de exercícios práticos; no terceiro ano, os alunos realizam a produção de um curta.

Em 2012, o Cinenuted assume um outro lugar no currículo e passa a compor o componente curricular chamado de Atividades Diversas, realizada nas quintas-feiras e o público-alvo passa a ser todo o corpo docente e discente da escola. Esse componente pedagógico é um espaço para a construção de uma parte diversificada do currículo, podendo consistir em oficinas, mini-cursos, visitas guiadas, exibição de filmes entre outras ações pedagógicas. As sessões são realizadas em média uma vez por mês e tem em sua lista filmes como “A noite americana” (Truffaut, 1973), “Laranja Mecânica” (Stanley Kubrick, 1971), “Janela Indiscreta” (Hitchcock, 1954), “Pequena Miss Sunshine (Jonathan Dayton e Valerie Faris, 2006), completando em 2015 a sua 40ª sessão. A disciplina audiovisual na primeira série passa a ter um conteúdo que dialoga com os filmes do cineclube e como eixo principal a discussão do “imaginário e sociedade” que aborda questões da imagem, do cinema e novas mídias e do cinema mundo.

O Cinenuted se propõe também como um espaço de debate e de ampliação do repertório cultural dos alunos, sem, no entanto, negar a bagagem audiovisual trazida por eles para a escola. Nesse sentido, o debate é realizado a partir das próprias impressões e estranhamentos dos alunos em relação ao filme.

O interessante é perceber o estranhamento dos alunos em alguns filmes e uma maior identificação com outros. O filme como “Cidadão Kane” (Orson Welles, 1941) que tem como

---

<sup>79</sup> A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) é uma unidade técnico-científica da Fiocruz que promove atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde. A EPSJV oferece cursos técnicos de nível médio, de especialização e de qualificação nas áreas de Vigilância, Atenção, Informações e Registros, Gestão, Técnicas Laboratoriais, Manutenção de Equipamentos e Radiologia, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de um Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde.

<sup>80</sup> O NUTED Desenvolve métodos, estratégias, instrumentos e recursos tecnológicos voltados para a criação de ambientes de aprendizagem na formação de trabalhadores no campo da saúde pública.

característica suas inovações técnicas narrativas e de enquadramentos cinematográficos é recebido, em um primeiro momento, como um filme “velho” por ser preto e branco, mas com o debate essa percepção é mudada. Estranhamentos também como “você nunca colocam filmes com final”, fala do aluno após ver “Corra Lola, Corra” (Tom Tykwer, 1998). Filmes com temáticas mais jovens possuem maior identificação com os alunos como foi a exibição de “Juno” (Jason Reitman, 2007). O debate iniciou a partir da temática da gravidez na adolescência, mas dialogada e compartilhada, o debate caminhou paralelamente na discussão da forma como o filme traz esse conteúdo através do roteiro e da linguagem.

Os estranhamentos dos alunos e frases como “não gostei” enriquecem ainda mais o debate no cineclube. O não gostar faz parte da relação do espectador com o filme, o que não é desejável é a relação de indiferença com o filme, porque assim o momento de ser afetado pelo filme não se estabelece nem a partir do estranhamento nem pela identificação. Na exibição do filme “O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias” (Cao Hamburger, 2006), um aluno relata que foi o primeiro filme que ele viu no Cinenuted que tinha “começo, meio e fim” e continua “todos os outros não tinha, como o Corra lola, corra”. Uma importante marca é que a exibição desse filme remete a sessões do cineclube de mais de um ano de diferença para o filme da sessão daquele momento, ou seja, aquele filme que no primeiro momento foi um “não gostei” ficou na sua inquietude por bastante tempo, o que permitiu que o aluno estabelecesse relações entre os filmes.

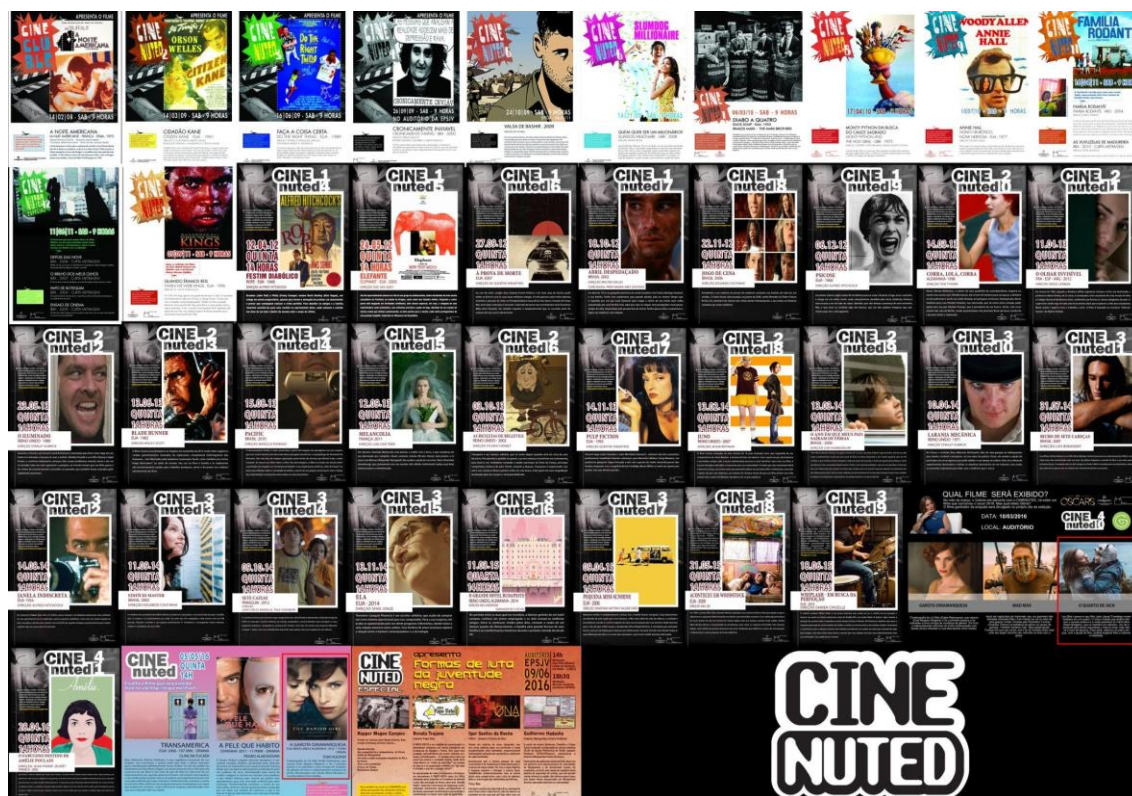


Figura 71- Cartaz comemorativo de 43 sessões do cineclub  
 Fonte: Autor, 2021

#### 4.7.2 Dinâmica de apresentação imagética

Parece clichê quando falamos que “uma imagem vale mil palavras”. Mas e se essa imagem representasse uma pessoa que também é síntese de múltiplas determinações, sociais, culturais e econômicas? Seu significado ganharia múltiplas interpretações, tendo uma ou algumas que se relacionaria com o que aquela pessoa pensa de si. A imagem que construímos de nós é refletida a partir dos gostos, escolhas e imagens que consumimos e reproduzimos. Diante desse contexto, que imagem me representa? A Dinâmica de apresentação imagética permite que cada aluno pense e reflita a partir de uma escolha em um conjunto de imagens.

Realizada no primeiro dia de aula, a dinâmica consiste em espalhar no chão da sala de aula imagens de revistas e jornais e pedir para os alunos levantarem e selecionar uma imagem dentro daquele conjunto que reflita e permita se apresentar para os outros alunos e para o professor.

Alguns alunos se apresentam a partir da primeira leitura da imagem: “gosto de cachorro e por isso peguei essa imagem de cachorro.” Outros se apropriam de elementos da linguagem

para se apresentarem metaforicamente: “essa imagem tem claro e escuro, acho que todos nós somos assim”. E outros o que aquela imagem representa: “gosto dos meus amigos, essa imagem tem um grupo de amigos felizes em volta de uma fogueira”. Apesar de “valer mil palavras” alguns alunos pedem para escolherem duas imagens para poder se apresentar. “Professor, posso escolher duas? Tô confuso e acho que essa sozinha não me representa”. O objetivo da dinâmica é primeiramente os alunos pensarem a partir da escolha de uma única foto e qual relação de sua representação com a sua representação de vida.

### 4.7.3 – Vídeo Autorretrato

Na produção do “**Vídeo de autorretrato**”, os alunos devem produzir um pequeno curta-metragem baseado na sua experiência cotidiana e na representação de si: o caminho para a escola, o tempo livre em casa, entre outras coisas. Os alunos ficam responsáveis por todas as etapas da produção, que tem um caráter mais livre por ser o seu primeiro contato dos mesmos com a produção.

### 4.7.4 Fotografia

A imagem fotográfica é uma visão de mundo segundo as relações sociais constituídas a partir de uma ideologia, de um sistema econômico, político e cultural, da tecnologia, do próprio fotógrafo e do seu leitor.

Como outras produções sociais, a fotografia é altamente ideologizada. São inerentes a ela concepções de mundo, pontos de vista de classe, grupos, famílias, indivíduos, de culturas. É inócuo tentar avaliar seu grau de objetividade ou subjetividade, salvo em função de afirmações específicas às quais a fotografia acrescenta informação. Como o olhar humano, ela é profundamente afetada pelo desejo, pelo inconsciente que direciona sem se mostrar (BENJAMIN, 1987 *apud* CIAVATTA, 2002, p.46).

Com o processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo, as máquinas alteraram o seu papel social, político, econômico e cultural. Há um fascínio pela velocidade e pelo movimento, pelo controle do tempo, pela máquina e pelo sistema fabril, bem como pela cadeia de novas mercadorias que penetravam na vida cotidiana, provocando uma ampla gama de repostas estéticas que iam da negação à especulação sobre possibilidades utópicas, passando pela imitação.

Benjamin (1994) entende que a fotografia revela mais do que o olho quis retratar devido à existência de instrumentos auxiliares como a ampliação e a velocidade. “A natureza que fala à câmera é distinta da que fala ao olho; distinta, sobretudo porque, graças a ela, um espaço constituído inconscientemente substitui o espaço constituído pela consciência humana”.

(BENJAMIN, 1994, p.94) A foto é uma imagem mágica que trabalha o consciente do fotógrafo e também um espaço de inconsciência do real.

O real demonstrado pela técnica da câmera lenta, ampliação e pelo tempo estático, uma exatidão de uma fração de segundo que é revelado na foto.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamoscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos (BENJAMIN, 1994, p.94).

A fotografia é incapaz de compreender o contexto em que está inserida, ou seja, acaba cedendo a uma moda e a seu valor de venda. Porém, se a criatividade da fotografia “é o reclame ou a associação, sua contrapartida legítima é o desmascaramento ou a construção” (BENJAMIN, 1994, p.106), ou seja, uma fotografia construtiva a serviço também do conhecimento.

Quanto mais se propaga a crise da atual ordem social, quanto mais os momentos individuais dessa ordem se contrapõem entre si, rigidamente, numa oposição morta, tanto mais a criatividade – no fundo, por sua própria essência, mera variante, cujo pai é o espírito de contradição e cuja mãe é a imitação – se afirma como fetiche, cujos traços só devem a vida à alternância das modas. (BENJAMIN, 1994, p.106)

O processo de urbanização e de industrialização transformaram a cidade e o campo em “janelas” para produção de imagens em massa. Devido aos avanços tecnológicos, o tempo de retirar a foto diminuiu assim como o peso da máquina fotográfica, permitindo que o fotógrafo andasse pelas cidades e campos, transformando-as em imagem.

A interpretação da imagem fotográfica, assim como sua produção pelo fotógrafo, irá depender de uma abordagem cultural e uma leitura de mundo de acordo com sua experiência cultural, isto é, uma representação daquilo que está ausente, mas presente no objeto fotográfico. O ato do fotógrafo demonstra sua consciência de classe relacionada com sua experiência em um momento histórico determinado.

A competência do autor corresponde à do leitor, porque é a competência de quem olha que fornece significados à imagem. Essa compreensão se dá a partir de regras culturais, que fornecem a garantia de que a leitura de imagem não se limite a um sujeito individual, mas que acima de tudo seja coletiva. (CIAVATTA, 2002, p.54)

Quando esta percepção da realidade é alcançada, a foto deixa de ser somente uma imagem, transformando o espectador em ativo, interpretativo e crítico da realidade.

Como outras linguagens, a fotografia expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ver, as relações. Se a imagem acompanha a vida humana como representação da realidade, como memória e expressão da cultura de um povo, de uma época, garantia de uma visão do passado, hoje, com a comunicação informatizada, ela nos desafia a compreendê-la em novas

temporalidades, como mediação complexa dos processos educativos. (CIAVATTA, 2002, p.13)

Benjamin (1994) pontua questões pertinentes ainda hoje sobre o futuro da sociedade e o uso da fotografia. “O analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?” (BENJAMIN, 1994, p.107)

São relações dos processos sociais que, reconstruídas em nível histórico, determinam a totalidade social. Nestas relações, as mediações, não em seu sentido de meio ou de uma variável analítica, permitem a especificidade histórica do fenômeno, ou seja, é “o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina” (ZEMELMAN *apud* CIAVATTA, 2001, p. 132).

Entender a fotografia como mediação histórica de um processo social complexo produzido historicamente e "síntese de múltiplas determinações" é concebê-la como parte de uma memória coletiva que possibilita a apreensão da realidade social em sua totalidade, visto que totalidade “é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”. (CIAVATTA, 2001, p. 132)

A mediação é a visão historicizada do objeto singular, ou seja, da fotografia, buscando contextualizá-la dentro de um espaço e tempo histórico cujas "determinações histórico-sociais “permitem a apreensão do objeto à luz das determinações mais gerais”. (CIAVATTA, 2001, p.136). Entender o processo de representação da realidade em imagens fotográficas a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Ao analisar a realidade de dominação escondida por detrás da aparência, mediada pelas imagens fotográficas, há um processo de consciência filosófica que é realizada através do “método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, ou seja, “de proceder do pensamento para se apropriar do concreto<sup>81</sup>, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1987, p.17).

---

<sup>81</sup> O concreto, para Marx “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 1987, p.16).

#### 4.7.5 Exercícios: o invisível, o silêncio, o trajeto e o álbum de si

No filme “Experiência” do diretor Abbas Kiarostami (1973), Mamad é um órfão de 14 anos que trabalha e dorme em uma loja de fotografias, onde o seu patrão é ríspido, o explora e o humilha. Mamad se apaixona por uma estudante mais velha de uma família de classe média quando a vê na porta da casa. Como forma de sair das humilhações do seu patrão da loja de fotografias e ficar mais perto da garota, ele tenta arrumar um emprego na casa dela. À primeira vista “Experiência” é mais um melodrama romântico nas periferias de Teerã, no entanto na verdade é uma subversão da famosa fábula 'menino pobre se apaixona por menina rica' adaptado ao retrato do protagonista que tem que enfrentar o mundo do trabalho duro.

A experiência de Mamad dialoga com Edward Thompson (1987), pois o autor apreende o diálogo existente entre o ser social e a consciência social por intermédio da totalidade e historicidade dos fenômenos sociais, ou seja, como os homens e as mulheres tomam consciência dentro de determinadas condições sociais. A experiência tem como ponto de partida a sua posição de órfão e perpassa a relação com o patrão e com os adultos que ele encontra na rua e termina com a realidade da resposta da mãe da garota que se apaixona.

Para o Thompson, a *classe*<sup>82</sup> não é constituída somente pelo economicismo, pois se baseia na construção histórica de experiências.

A experiência de classe é determinada, em grande medida pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 1987, p.10)

A categoria *experiência* assume assim, uma crítica ao estruturalismo de Althusser que a considera fora do *clube do pensamento*.

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189)

O adulto mais próximo é o seu patrão, uma pessoa austera e nas raras vezes que direciona a palavra a Mamad é para humilhar, bater e ameaçar em despedi-lo; ou seja, a relação entre eles é somente de humilhação.

A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças,

---

<sup>82</sup> Para Thompson (1987) a “classe acontece quando, alguns homens, como resultados de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”.(p.10)



mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (BENJAMIN, 2002, p. 21)

Para tentar diminuir a relação de superioridade do adulto representado pelo seu patrão, Mamad começa a usar do comportamento de ser adulto, como fumar, fazer barba, lustrar sapatos num engraxate e ter carteira de identidade, uma suposta fuga da sua infância. Essa representação de ser adulto não traz consigo a sua máscara, que para Benjamin (2002), chama-se *experiência*.

A representação de ser adulto perpassa a análise histórico social realizada por Thompson (1981) na relação entre as experiências e a cultura, entendendo que a economia também é uma produção humana que se encontra entrelaçada com eventos sociais e culturais.

Verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.189).

Porém, “o que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar?”. Alguns adultos querem mostrar que já foram também jovens, que não acreditaram em seus pais e que cometeram “doce asneiras na juventude, ou no êxtase infantil”. (BENJAMIN, 2002, p. 21) Porém, o que se vê na relação de Mamad com o seu chefe é uma amargura por parte do adulto que quer logo demonstrar o lado ruim da vida para a criança.

E cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, como êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso. Sim, isso experimentaram eles, a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa. A brutalidade. (BENJAMIN, 2002, p. 21).

O adulto filisteu para o autor é o burguês que despreza a juventude com seus anos de compromisso, monotonia e tédio. Seus valores são estritamente materiais, desprovidos de imaginação artística e intelectual. A escravidão é percebida na relação de Mamad e seu patrão que tenta empurrar o garoto para esta escravidão.

Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Nesse caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo. (BENJAMIN, 2002, p.23)

Os fenômenos só adquirem sentidos a partir da experiência de homens e mulheres reais. Para Thompson (1981),

os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como

antagonismos, e em seguida "tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

O que não é experimentado no filme, através da infância, é a experiência do amor, quando Mamad é rejeitado para trabalhar na casa de menina. Porém, este fato é a própria característica de um espírito livre de uma criança que vê em tudo uma novidade e se interessa intensamente pelas coisas, mesmo as mais triviais. Mamad resolve sair da loja de fotografias para conseguir algo que nunca foi experimentado na sua vida. Desiste de tudo de um "eterno-ontem" e corre atrás de um futuro incerto, tão incerto que não consegue tê-lo.

O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista grandiosa, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. – O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante. (BENJAMIN, 2002. P.24-25)

Mamad abandona o posto no estúdio e veste suas melhores roupas para se candidatar a um trabalho na casa da amada. Em um diálogo quase completamente inaudível, a mãe da menina termina dizendo que vai considerar a proposta com o marido, pedindo que ele retorne no fim da tarde. Kiarostami nos deixa tão ansiosos quanto o protagonista enquanto aguardamos a resposta e acompanhamos Mamad experimentar os prazeres da vida adulta enquanto espera, como fumar em um cinema com seus sapatos perfeitamente engraxados.

Quando volta à casa em busca de sua resposta, é atendido pela garota dos seus sonhos que abruptamente acaba com as expectativas criadas e fecha a porta, deixando ambos Mamad e o espectador desolados com a frustração da negativa. Tão súbito quanto a resposta o fim do filme, que não tem mais para onde ir, como o próprio Mamad. Com um misto de aborrecimento e melancolia, Kiarostami nos deixa uma reflexão sobre o papel da criança na sociedade e como a vida adulta às vezes pode chegar cedo demais.

A imagem fotográfica é uma reprodução de instantes, momentos, espaços, durações e percursos. A condição fragmentada da vida moderna dificulta uma visão da totalidade do cotidiano e a superação da fragmentação dependendo assim da capacidade de percepção crítica do indivíduo com o meio ambiente e também social em que está incluído.

#### 4.7.6 Foto trajetória

A **foto trajetória** é baseada em dois conceitos que se complementam diante da experiência fotográfica: o *flâneur* de Walter Benjamin e a Teoria da Deriva de Guy Debord.

Esse diálogo é estabelecido quando o indivíduo cria uma experiência, mediada pela fotografia, do real, diferente da sua vivência padronizada, em sua grande maioria não crítica e não poética.

Os indivíduos aparentemente não possuem mais tempo ou até mesmo paciência de andar nas ruas das cidades sem destino, observando o seu redor. O *flâneur*, do qual fala Walter Benjamin (1989) não mais caminha tranquilamente pelas ruas, apreendendo cada detalhe, sem ser notado, sem se inserir na paisagem, buscando uma nova percepção da cidade. Ele é transformado em um sujeito pós-moderno que não se fixa em um determinado centro, muda a todo tempo e tem uma identidade fragmentada, assim como as imagens urbanas.

Em um passeio pela cidade, o *flâneur* pós-moderno se depara com uma fragmentação de imagens e estímulos, ficando desprovido do desenvolvimento de uma análise crítica sobre as imagens e dos estímulos proporcionados. Segundo Benjamin, o indivíduo possui uma vivência (*Erlebnis*), “um processo contínuo, acelerado e fragmentado, onde a impressão forte e factual, a imediatividade o deformam em sua capacidade de pensar, entender e sentir”. (apud PUCCI, 1989, p.111). O caminhar do *flâneur* tranquilo é o oposto da existência de tamanhos estímulos provocados pela rapidez e fragmentação das imagens em seu caminho. Assim, a experiência (*Erfahrung*), diferentemente da vivência (*Erlebnis*), é atingida com potencial formativo de crítica às imagens.

O deslocamento pela cidade também é apresentado na teoria da Deriva, do autor Guy Debord (1958) como um conceito que está ligado ao reconhecimento de “efeitos da natureza psicogeográfica, e à afirmação de um comportamento lúdico construtivo, o que se opõe em todos os aspectos às noções clássicas de viagem e passeio.” (DEBORD, 1958). Para o autor, as pessoas se lançam no seu deslocamento na cidade à uma deriva de encontros e solicitações de terreno e com isso, trazem consigo, reações vivas e afetivas também ao consumo e produção de imagens.

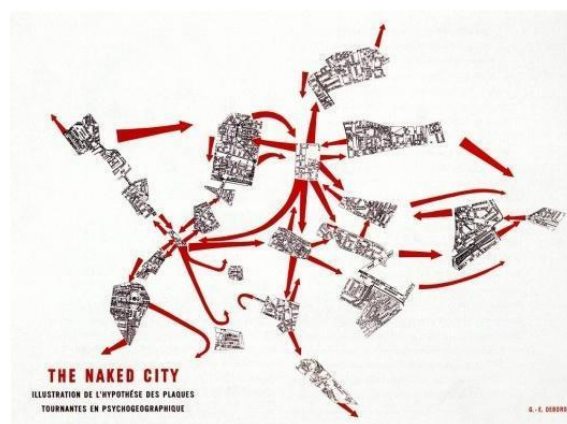


Figura 72- The Naked City  
Fonte Guy Debord, 1957

Debord (1958) demonstra, através do estudo de Chombar de Lauwe (1952, et l'agglomération parisienne), o traçado que um estudante do distrito XVI de Paris realiza em um ano. Ele “desenha um triângulo reduzido, sem fugir dele, em cujos ângulos estão a Escola de Ciências Políticas, a casa da jovem e a de seu professor de piano.” A duração em média de uma deriva consiste no

intervalo de tempo compreendido entre dois períodos de sono. São indiferentes os pontos de partida e chegada no tempo com respeito à jornada do sol, mas deve assinalar-se, contudo que as últimas horas da noite são geralmente inadequadas para a deriva (DEBORD,1958<sup>83</sup>).

O acaso, como uma greve de ônibus ou questões meteorológicas, também possui um papel importante pois tem como objetivo reduzir a uma alternativa “de um número limitado de variáveis, e ao cotidiano”, ou seja, “revelaria um sentimento que seria a deriva ou não seria nada. O que se pode escrever só serve como produto deste grande jogo”

O mapa a seguir mostra a deriva fotográfica de alunos, cada cor representa uma turma do segundo ano do Ensino Médio em anos diferentes, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, do bairro de Manguinhos (RJ). Segundo Chombar de Lauwe (*apud* Debord, 1957) “um bairro urbano não está determinado somente pelos fatores geográficos e econômicos, mas sim pela representação que seus habitantes e os de outros bairros têm”. Na sua maioria, os alunos não são moradores do próprio bairro da escola, porém o trajeto mostrado pelas fotos representa a deriva deles no percurso e em outros casos, o trajeto realizado durante as férias.

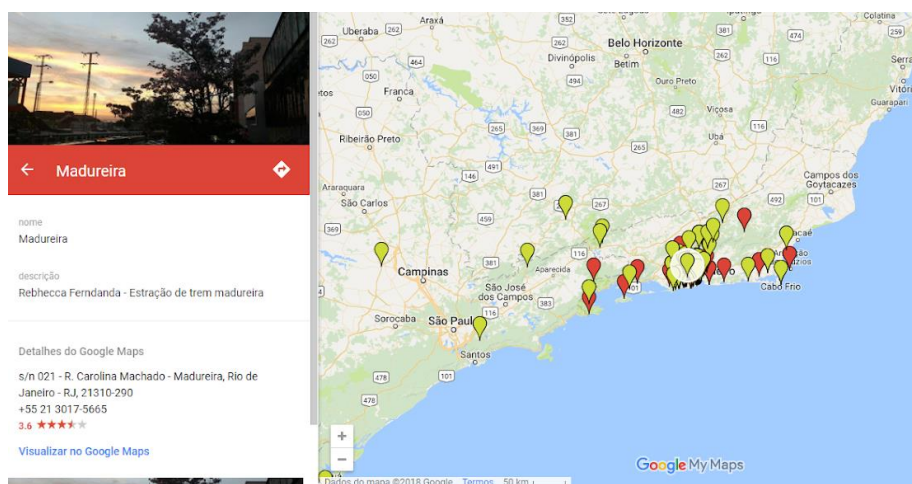


Figura 73 - Mapa com as fotografias produzidas na “Foto trajetória”. Fonte internet no endereço,2021. [http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2016/01/foto-trajetoria-turma-2015\\_11.html](http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2016/01/foto-trajetoria-turma-2015_11.html)

O exercício proposto consiste em transformar o acaso do trajeto cotidiano em uma imagem poética e de percepção da realidade. Essa imagem fotográfica desnaturaliza a deriva

<sup>83</sup> Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/debord/1958/12/90.htm>> Acesso em 18 jun 21



próximo ou de algo que não está ali. A última representa uma aluna que possui o direito da gratuidade no transporte público, mas é invisível diante do motorista que não para, na grande maioria das vezes, para ela poder retornar para casa, ou seja, um direito que não é respeitado.

O invisível passa a ser apreendido de diversas maneiras e a fotografia passa ser a mediadora daqueles indivíduos e sua experiência com a realidade.

A fotografia como recriação da realidade, como simulacro que é e não é, ao mesmo tempo, o objeto real, a fotografia no que mostra e no que dissimula, como conhecimento dissociado da experiência que redefine a própria realidade. (CIAVATTA, 2002, p.16)

Entender a fotografia como mediação histórica de um processo social complexo produzido historicamente e "síntese de múltiplas determinações" é concebê-la como parte de uma memória coletiva que possibilita a apreensão da realidade social em sua totalidade, visto que totalidade "é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem". (CIAVATTA, 2001, p. 132)

A mediação é a visão historicizada do objeto singular, ou seja, da fotografia, buscando contextualizá-la dentro de um espaço e tempo histórico cujas "determinações histórico-sociais que permitem a apreensão do objeto à luz das determinações mais gerais". (CIAVATTA, 2001, p.136) Entender o processo de representação da realidade em imagens fotográficas a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista.

#### 4.7.7 Foto do silêncio

Manoel de Barros em seu poema relata seu caminhar pelas ruas na madrugada e o silêncio que a aldeia emitia: "Madrugada, a minha aldeia estava morta. Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas". O seu caminhar por uma rua deserta e silenciosa provocou a necessidade de fotografar algo que não se via diante daquela experiência. Como fotografar algo que não está diante do olhar, porém pode ser visto?

As três fotos a seguir foram produzidas também na disciplina de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. A primeira fotografia mostra uma obra com uma britadeira ligada e seu barulho é tão ensurdecido que para o aluno se tornou silêncio pois ele não conseguia escutar mais nada. A segunda mostra um isolamento de uma pessoa no ponto de ônibus com a cara coberta e imóvel. A foto ainda retrata um valor enquadrado que

possivelmente tenha relação com o próprio sistema capitalista que proporciona esse isolamento de indivíduos. A última consiste em um trabalhador que está dormindo em uma banca de jornal. O aluno quis retratar que esse momento de puro silêncio em contraste com o cotidiano de uma banca de jornal em plena rua da cidade.



*Figura 77 - Foto de Pedro Henrique Cerqueira*

*Fonte: Autor, disciplina de audiovisual, 2021*



*Figura 78 - Foto de Walber Miranda*



*Figura 79 - Foto de Ramon Oliveira*

As fotos são produzidas como forma de expressão sensível da realidade e ao mesmo tempo que a representa, ela a cria, porém não revela sua essência. O valor artístico da realidade criada permanece mesmo com o desaparecimento do seu mundo histórico e funções sociais. Kosik (2011) pergunta o porquê dessa permanência e responde que na obra de arte a realidade fala ao homem.

Na sociedade onde a imagem do cachimbo se torna mais real que o próprio cachimbo<sup>85</sup>, como a essência da realidade é revelada pela mediação da fotografia? Essa pergunta é feita a partir, principalmente, das fotografias postadas para serem vistas nas redes sociais. Postamos somente o que queremos que seja visto e principalmente mostramos a representação padrão de felicidade. Por que ninguém pública seus defeitos na internet? A felicidade é uma imagem que “vende” mais para o outro que para si próprio. Fotografia de pessoas em rede social antes de cometerem suicídio mostram uma felicidade que não era real, mas foi compartilhada.

#### 4.7.4.5 Álbum de si

Diante dessa problemática, a experiência fotográfica do “álbum de si” permite pensar a partir das fotografias postadas nas redes sociais e o porquê de elas serem vistas. O objetivo é a escolha de cinco fotos necessariamente publicadas nas redes sociais, entendendo o motivo pelo qual realizou o compartilhamento na época e o porquê da seleção da foto no momento atual da

<sup>85</sup> Remete-se ao quadro de René Magrite "Ceci n'est pas une pipe" (Isto não é um cachimbo)

escolha. Uma imagem sem história, somente uma representação de uma sociedade que utiliza da representação de algo espetacularizado e que não necessariamente é a essência.

As experiências fotográficas apresentadas colaboram na transformação social pois permitem pensar as relações sociais mediadas pelas imagens”. “É um conhecimento obtido de uma experiência que se cria, que se prolonga num processo formativo progressivo e emancipador.” (BENJAMIM, 1989 apud PUCCI, p.111)

As fotografias revelam sua essência quando são consideradas mediações históricas das relações sociais e entendidas para além da sua aparência. É preciso entender como as imagens, principalmente as urbanas, são construídas, reconstruídas e naturalizadas, investigando tanto a percepção e a recepção das imagens diante das relações sociais, culturais e econômicas. Despertando assim, o senso crítico da desconstrução de uma imagem, de um espaço naturalizado.

As experiências fotográficas da foto trajetória, do invisível, do silêncio e o álbum de si remetem principalmente à essência da fotografia em oposição à mera representação da aparência que se encontra naturalizada em nosso cotidiano. Além da produção cultural sensível, as fotografias são resultado do olhar de quem a produziu, a partir da sua cultura e experiência com a realidade. Ao mesmo tempo que pertence a um contexto, elas o representam dentro de um fragmento de imagem, sendo uma mediação histórica.

Manoel Barros termina seu poema com “a foto saiu legal”, o que reflete, geralmente, o final de um processo de produção de fotografias. “Sair legal” é pensar todas as relações que definem a sua aparência, contudo a essência produzida e revelada quando as relações são estabelecidas. A fotografia produz a existência imagética da realidade pois ao fotografar uma lesma, Manoel Barros fotografou “a existência dela”.

#### 4.7.5 Diário Audiovisual

Em uma sociedade onde as imagens são criadas para serem expostas, o exercício do Diário Audiovisual consiste em registrar o cotidiano de forma imagética, mas sem a preocupação de que aquelas imagens serão expostas. São imagens criadas para ficarem ou não trancadas com uma chavinha e só quem produziu que irá ver. A proposta é registrar a cada dia de aula de audiovisual, não necessariamente na escola, podendo ser em casa ou trajeto. Precisa ser necessariamente antes ou depois da aula como forma de representar como a aula repercutiu



na forma de ver e produzir imagetivamente. O registro pode ser feito com celular, câmera fotográfica ou qualquer equipamento e forma para registrar.

#### 4.7.6 Análise Fílmica

A realização de análise fílmica fornece ferramentas para o desenvolvimento da produção audiovisual, contudo em uma ordem inversa. Uma obra pronta para a análise subjetiva de significados, através de uma metodologia, que o filme representou e objetivou representar. Na análise fílmica pode considerar o filme como um elemento textual e assim realizar a análise na sua estrutura, ou tratar somente o tema do filme e decompô-lo na sua mensagem visual (elementos plásticos, icônicos e linguísticos).

Para uma análise fílmica é necessário também o conhecimento brevemente da linguagem cinematográfica. Conceitos como “plano” (é a imagem entre dois cortes, ou seja, o tempo de duração entre ligar e desligar a câmera a cada vez), cena (conjunto de planos), sequência (conjunto de cenas com início, meio e fim), plano sequência (é um plano que registra a ação de uma sequência inteira, sem cortes). O que caracteriza o plano-sequência não é apenas a sua duração, mas o fato de ele ser articulado para representar o equivalente de uma sequência. Diferente do plano longo, "onde nenhuma sucessão de acontecimentos é representada", tais como planos fixos de duração acima da média envolvendo diálogos ou simples localizações de personagens e cenários.

O filme é decomposto em partes previamente definidas a partir de critérios. O ponto de vista é descrito a partir do seu sentido visual/sonoro, narrativo e ideológico.

#### 4.7.7 Cartas audiovisuais

Uma carta, uma resposta e a pergunta que se faz: você entendeu o que eu quis passar? Carta é uma troca de mensagens escrita entre dois interlocutores. Uma mensagem enviada, recebida e respondida. Porém a resposta foi no caminho da pergunta ou o entendimento foi outro? A turma de alunos é dividida em grupos e cada grupo envia e responde o outro.

O objetivo da carta audiovisual é a produção e entendimento de sentido, narrativa e ideia da carta recebida. Esses elementos precisam estar alinhados com a produção de imagens. A carta é uma produção sem interferência do professor, no primeiro momento, sendo a resposta debatida em sala de aula. O que vocês viram na carta? O que quiseram passar e vocês perceberam isso como? A produção da resposta parte de respostas às questões que apareceram ao ver a carta recebida.

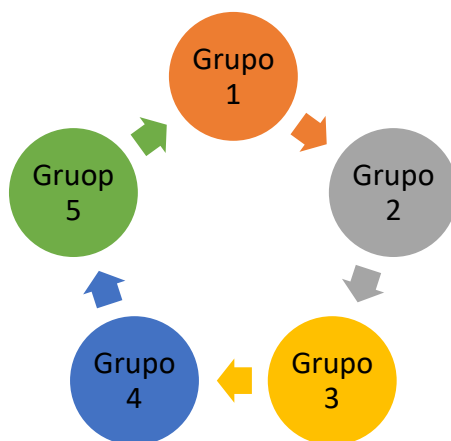


Figura 80 - Envio-resposta da carta audiovisual. Fonte: Autor, 2021

No final, quando os grupos produzem a resposta, são exibidas para a turma todas as cartas enviadas e as respectivas respostas. A ideia não é a construção de outra resposta, somente o debate amplo com perguntas como: “isso que vocês quiseram passar?”, “era isso que vocês esperavam como resposta ” “O que vocês viram que o outro grupo não viu?” “Como vocês teriam feito para melhorar a mensagem?”

#### 4.7.8 Exercício de Documentário

Segundo Aumont (2003, p.86), documentário “é uma montagem cinematográfica não ficcional.” Seu caráter didático ou informativo permite representar a realidade, mostrando as aparências das coisas e o mundo como ele é. Essa característica de realidade possibilita sua grande utilização no campo da ciência. Na ciência precisa ter observação, assim como no documentário; observação da realidade e como ela se apresenta para a lente da câmera. Mas como e de que maneira se apresenta a personagem para o espectador? É uma representação verídica? Quais as perguntas que precisam ser feitas para que isso ocorra?

Esse exercício consiste em uma produção de imagens através de entrevistas, nas quais os alunos se entrevistam como forma de apresentação ou opiniões sobre alguma temática. O que acontece é que alunos que já se conhecem, realizam perguntas mais profundas do que alunos que não se conhecem. O que pergunta não será necessariamente o que será perguntado pelo mesmo aluno. O exercício consiste em deixar a câmera com um aluno que realiza a primeira entrevista, filmando, e o entrevistado faz perguntas para o aluno seguinte.

## 4.8 Produção audiovisual

Como produzir um vídeo em um contexto escolar? O importante é o processo ou o produto? O que pode ser utilizado e trabalhado nessa produção para além do conteúdo e colocando a linguagem cinematográfica também como produtora de conhecimento? Produzir um vídeo no ambiente escolar é um ato político pois permite dar voz para os alunos e os colocam em um lugar de protagonista da sua atividade educacional. A produção audiovisual na educação precisa ser refletida para além somente do produto. É preciso pensar o seu fazer a partir de diversos conteúdos e não somente de conteúdos técnicos.

### 4.8.1 Elementos significadores (1ª Fase)

Antes da execução do processo de criação de um vídeo, é necessário verificar a apropriação dos elementos do cotidiano de quem participará do processo, de maneira que dê sentido próprio à imagem pela imagem, ultrapassando o limite da fala.

“-Amiga estou triste”. Esse exemplo de diálogo impõe o uso de um ambiente com pouca iluminação, um som mais triste, dando sentido para aquela imagem a partir da própria linguagem, criando um **mise-en-scène** concretizado pela emoção sem necessidade de fala.

A maioria dos materiais audiovisuais consumidos no dia-a-dia pelos alunos não apresentam esses elementos próprios explicitamente ou utilizam elementos padronizados. Com isso, os alunos acabam reproduzindo o formato do que consomem, por exemplo, o uso da novela para ficção e de repórter para documentário. É necessário pensar o contexto de consumo dessas produções, que são feitas para as pessoas não pararem o que estão fazendo e, na impossibilidade

de estar na frente da TV, garantir o enredo através da audição, escutando as cenas como na época do rádio.

Segundo Tuner (1997, p.57), não são necessariamente as etapas de produção, mas os elementos cinematográficos que dão significado e sentido à imagem do vídeo. “O cinema não é um sistema discreto de significação, assim como a escrita. O cinema incorpora as tecnologias e os discursos distintos da câmera, iluminação edição, montagem do cenário e som – tudo contribuindo para o significado”. (TUNNER, 1997, p. 56)

Nenhum sistema que produz significados opera sozinho no cinema. As linguagens escrita e falada têm uma gramática, sistemas formalmente ensinados e reconhecidos que determinam a escolha e a combinação de palavras em expressões, regulando assim a geração de significados. No cinema não há tal sistema. O cinema não tem um equivalente à sintaxe- não há nenhum sistema ordenador que determinaria como as tomadas deveriam ser combinadas em sequência. Muito depende não só da “competência” do público (sua experiência, ou habilidade, em ler um filme), mas também da capacidade do cineasta de construir relações que não sejam governadas pela convenção. (TUNER, 1997, p.56)

O autor apresenta o **roteiro, câmera, a iluminação, o som, a mise-en-scène e a edição** como sistemas significadores.

A **câmera** é o elemento que reflete o olhar ao mesmo tempo que utiliza da tecnologia para capturar o momento. O movimento, profundidade e enquadramento fornecem significados diferentes para o filme. Na história do cinema, o filme Cidadão Kane foi o precursor na aplicação de métodos diferentes e revolucionários para época, utilizando *panning*, *tilting* e a posição da câmera com foco de baixo para cima<sup>86</sup>, dando o sentido de poder para o personagem enquadrado.

O célebre Cidadão Kane obteve clareza e profundidade de campo revolucionárias (a imagem toda, do primeiro plano ao plano de fundo mais afastado, tinha um foco nítido), atingindo o máximo de qualidade da película e experimentando com métodos de iluminação. A câmera pode ser dirigida ao seu objeto de um modo direto ou oblíquo, sendo possível sua rotação ao longo do eixo vertical (*panning*), do eixo horizontal (*tilting*) ou do eixo transversal (*rolling*). Se a câmera está, por assim dizer, olhando para o seu objeto de cima para baixo, sua posição é de poder. (TUNNER, 1997, p.58)

Os ângulos criam o sentido enquanto a altura da câmera com a distância do objeto cria uma correspondência ao ponto de vista. Segundo o autor, “essa técnica pode aumentar a ambiguidade da resposta emocional, ou convidar o espectador a projetar suas próprias emoções na narrativa”.

Os ângulos da câmera podem identificar uma tomada com o ponto de vista de uma personagem, assumindo a posição que corresponde àquela que imaginamos que determinada personagem estaria ocupando. A altura da câmera e a distância do objeto também podem ter um efeito sobre o significado de uma tomada. Essa técnica pode

---

<sup>86</sup> O enquadramento de câmera de cima para baixo é chamado de *plongée*. O seu sentido é dar um certo poder ao que está sendo filmado. O inverso, a câmera de cima para baixo, *contra-plongée*, já tem seu sentido de diminuir o que está sendo filmado.

aumentar a ambiguidade da resposta emocional, ou convidar o espectador a projetar suas próprias emoções na narrativa.

O elemento **iluminação**, nesse caso chamado de “**luz**”, agrega ao vídeo a “aparência” que segundo Tunner (1997, p. 60), é utilizado para “estabelecer um estado emocional, dar ao filme uma “aparência” [...], ou contribuindo para detalhes da narrativa, como caráter e motivação.

“A luz é a matéria do filme, talvez no cinema a luz seja a ideologia, sentimento, cor, tom, profundidade, atmosfera, narrativa. A luz é aquilo que reúne, que apaga, que reduz, que arrisca, esfuma, sublinha, derruba, que faz tornar crível ou aceitável o fantástico, o sonho, ou ao contrário, torna fantástico o real, dá tom de miragem ao cotidiano mais simples, reúne transparências, sugere tensões, vibrações. A luz preenche um vazio, cria expressão onde ela não existe, doa inteligência ao que é opaco, dá sedução à ignorância.” Federico Fellini (apud BETTI, 1986<sup>87</sup>)

O segundo objetivo da luz é fornecer uma aproximação com a realidade ao espectador, através de uma ambientação emocional de acordo com a cena. Por exemplo, a utilização da variação da luz vermelha para cenas de amor. O uso da cor verde dentro e azul para as cenas fora da Matrix<sup>88</sup>.



Figura 81 - Filme da saga Matrix



Figura 82 - Filme da saga Matrix

Já no filme Harry Potter, o início da saga possuía uma luz mais amarela<sup>89</sup>, parecida com o real, mostrando um certo não reconhecimento do próprio herói da sua saga (“A saga do Herói” - Roteiro). Quando ele aceita seu destino, a cor passa a ser azul indo até o final da saga. “A luz serve “para estabelecer um estado emocional, dar ao filme uma “aparência” ou contribuir para detalhes da narrativa, como caráter e motivação.”

<sup>87</sup> Disponível em < <https://ajfern.blogspot.com/2015/07/analise-filmica.html>> Acesso 01/06/2020)

<sup>88</sup> A cor azul é conhecida por transmitir calma e passividade, mas as suas nuances podem gerar outras sensações. Por ser um tom frio, o azul também está muito ligado à tristeza, melancolia, isolamento e frieza. Fonte (<http://cinematecando.com.br/importancia-das-cores-no-cinema/>)

<sup>89</sup> Uma única cor pode ser utilizada para transmitir diversos sentimentos. O amarelo pode nos remeter a: loucura, doença, insegurança e ingenuidade. (<http://cinematecando.com.br/importancia-das-cores-no-cinema/>)

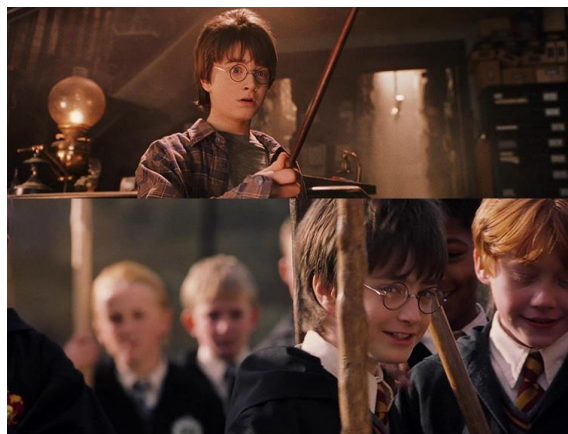


Figura 83 - Filmes da Saga de Harry Potter  
Fonte: Internet, 2021



Figura 84 - Filmes da Saga de Harry Potter

O realismo é o segundo objetivo da iluminação. Esta é de longe a meta mais comum e evidente da iluminação cinematográfica. Se for bem-sucedida, os atores estarão tão natural e discretamente iluminados que o espectador não perceberá a iluminação como uma tecnologia à parte. (TUNNER, 1997, p. 60)

O **som** é um elemento que pode ser diegético (quando o espectador e o personagem estão escutando o som), não diegético (quando somente o espectador está escutando) e meta diegético (abrangendo uma função ligada aos pensamentos e emoções dos personagens e não somente ao ambiente em que este se encontra o pensamento de alguém).

Segundo Simon Frith (1986,p.65), a realidade que a música “descreve/identifica é um tipo de realidade diferente daquela descrita/identificada pelas imagens visuais”. Ele afirma que a música amplifica o estado emocional ou a atmosfera, e também tenta transmitir a “importância emocional” de uma cena: os “verdadeiros sentimentos” reais das personagens envolvidas”. (apud TUNNER, 1997, p.64)

A sonoplastia são sons naturais da própria cena e a trilha sonora é a música de fundo da cena e reforça ainda mais o sentido da imagem. Por exemplo um filme de terror com uma trilha sonora macabra, e barulhos, como porta rangendo e barulho de passos.

A **mise-en-scène** proporciona, em parte, a sonoplastia. É composta pelo cenário em uma livre adaptação de elementos como montagem do cenário, figurino e o movimento dos personagens, colocando em evidência ou não, dentro da narrativa.

Quando reconhecemos o interior de uma residência como sendo de classe média, cheia de livros e ligeiramente antiquada, estamos lendo os signos da decoração para lhes dar um conjunto de significados sociais. No cinema, a construção de um universo social é autenticado pelos detalhes da mise-en-scène.(TUNER, 1997, p.66).

O último elemento é a **edição**, a junção invisível<sup>90</sup> que propicia a construção de um universo realizado por outros elementos, legitimado pela montagem através da junção dos

<sup>90</sup> Vários dispositivos de transição podem ser usados ou inventados para suavizar o corte tornando-o menos súbito ou desconcertante: sobreposição de som de uma tomada para a próxima; o uso de motivações na primeira tomada que nos levem para próxima (como uma tomada de ação onde o espectador quer ver a conclusão). A maior parte dos filmes realistas evita cortes súbitos, a não ser quando se explora um efeito dramático. Um corte súbito provoca surpresa, horror e ruptura, portanto tende a ser reservado para momentos em que tal efeito é exigido. E a observação de uma linha imaginária cruzando o cenário do filme e que a câmera nunca ultrapassa, de modo que o espectador tenha uma representação coerente das relações espaciais entre os atores e o ambiente (isso se chama regra dos 180)

planos. A edição considera alterações, correções e modificações nessa junção e nos planos gravados<sup>91</sup>.

Como o realismo tornou-se o modo dominante do longa-metragem, a edição era necessária para contribuir para a ilusão de que o filme se desdobrava naturalmente, sem a intervenção do cineasta. Agora a edição é mais ou menos invisível, conectando as tomadas sem emendas de modo a dar a ilusão de continuidade de tempo e espaço

Um filme é então composto por um complexo sistema de significações que contribuem para a narrativa e para o produto final. Formas de representar o real e fazer o espectador acreditar que é real.

O cinema é um complexo de sistemas de significação e seus significados são o produto da combinação daqueles. A combinação pode ser realizada com sistemas complementares ou conflitantes entre si mas nenhum por si só é responsável pelo efeito total de um filme, e todos aqueles que examinamos possuem, como vimos, seu próprio conjunto distinto de convenções, seus próprios modos de representar as coisas. (TUNER, 1997, p.69)

Esses elementos vão estar condicionados ao elemento do **roteiro**

O roteiro é posição chave na fabricação de um filme, pois é a partir dele que se decide o filme. Um bom roteirista é aquele que conhece a fundo a técnica cinematográfica, pois é preciso escrever coisas filmáveis, do contrário o roteiro não passa do sonho impossível de um filme Jen-Claude Carrière, apud RODRIGUES, 2002, p.49)

Apreender e decifrar esses significados permite ao aluno visualizar a produção audiovisual de uma outra forma que vai além de uma reprodução de formatos. Ao aluno posteriormente a apropriação dos elementos de significação, em uma livre adaptação e se aproximando mais com a realidade de produção em sala de aula, será mostrado o percurso da produção audiovisual, juntando as possibilidades de cada ambiente escolar com a criação de significados de uma forma que lhe permita, ao mesmo tempo que produz, refletir sobre seu lugar de consumidor e produtor e seus significados.

#### 4.8.2 Produção audiovisual (2º Fase)

Depois de se apropriar dos elementos de significação, de uma forma mais filosófica e teórica, essa próxima etapa consiste na prática de como produzir levando em consideração os elementos de significação. Inicia-se com a produção do roteiro, a partir de uma **ideia** e uma pesquisa prévia do que já foi realizado sobre o tema. Pesquisa de fotos, vídeos e sites que abordam o tema escolhido são utilizados para expansão da ideia inicial a ser desenvolvida. Para isso, também é feita a escolha do formato audiovisual. Utilizará fotografias? *Stop motion*? Ou

---

<sup>91</sup> . “Alguns diretores afirmam que “editam na câmera”, isto é, filmam cenas sequencialmente e cortam a ação no momento apropriado para a próxima tomada. Isto é difícil e raro.” (TUNER, p. 67)

gravação mais próxima do real? Surge então, o momento de escolher como será a produção, a partir da ideia que será desenvolvida para o **story line**, sinopse e argumento.

#### 4.8.3 Processo de produção audiovisual

Antes de qualquer produção audiovisual é necessário que o aluno tenha o vídeo na cabeça, sabendo o porquê de cada coisa e quando for necessário mudar, gravar novamente, ou excluir. Para que isso ocorra são necessários alguns exercícios, não somente, de roteiro, mas de estar sempre atento a realidade.

No filme “Árido Movie” (Lírio Ferreira, 2006) em uma cena de reflexão sobre a questão do que conseguimos ver é compartilhada. Vimos o que nos deixam ver e não vimos por preguiça e preconceito.

*Não sei se você entende, as coisas estão aí e a gente não consegue ver, não é não consegue ver, não consegue é entender. Essa pedra mesmo, tá vendo, é a pedra do cachorro, tá vendo, é um cachorro deitado de costa pra gente. Oh a cabeça do bicho. Um cachorro descritinho, sem tirar e por. Viu né? Tava ae, sempre teve. Antes mesmo de existir o cachorro já tinha a pedra. Agora só vi o cachorro muito depois. Reparei quando falaram, olha ali é a pedra do cachorro. Eu não via porra de cachorro nenhuma. Me disseram que tava deitado. Depois disso só vi cachorro e nem sei como na consegui não ver. Tá vendo as coisas estão por ae e a gente não vê. Sabe o porquê? Preconceito. As pessoas só querem ver o que deixam. É preguiça e preconceito. Por isso gosto de Raul Seixas. Eu não gosto de ter uma opinião formada. Tá mais calmo? Pois bem. Ali é o elefante. Essa que foi foda. Mas eu não consegui ver nem por uma bexiga. Eu olhava olhava... Só se for um elefante q não existia mais. Dizia para os velhos que me amostravam. Ae um dia tinha fumado bem a erva santa. Fiquei ali.. admirando ae percebi que era um elefante afundado na agua. Tá vendo. A orelha dele. A tromba saindo. Vê a orelha do bicho. Rapaz foi feito uma alucinação. Porque eu pensava assim: Se aquilo sempre teve ali e não consegui ver. Quanta coisa existe pelo mundo que tá embaixo no nariz e a gente nem vê. (Árido Movie, 2006, Lírio Ferreira)*



Figura 85 Cena do filme Árido Movie

Fonte: Frame do filme



Figura 86 - Cena do filme Árido Movie - Cachorro



Figura 87 Cena do filme Árido Movie - Elefante

O que é estar atento com a cabeça sempre alerta em uma produção? É perceber as possibilidades possíveis de criação, podendo mudar ou não o que havia sido planejado. Porém, a mudança seria algo pensado e fazendo sentido, não somente ao acaso. A produção de um roteiro vem de uma ideia que surge de diversas maneiras como cenas do cotidiano. Esse é o momento em que se precisa estar bem atento para surgir a história e seu desenrolar.



Diante da sua problemática o aluno pensa sua produção. Nesse contexto foi que se pensou um exercício chamado “**cenias do cotidiano**”, onde o aluno vai produzir duas histórias a partir de algo do seu cotidiano. Algum fato, alguma história contada, alguma fotografia, algo que sirva de dispositivo para iniciar e desenrolar uma história. O olhar sempre atento e vendo todas as possibilidades possíveis para a produção.

Após produzidas, as cenas são lidas em sala de aula e complementadas por outros alunos. A histórica contada vira dispositivo para os outros alunos pensarem conjuntamente e assim ocorre a troca de ideias, um complementando a história do outro, tornando-se o começo de um trabalho em grupo, característico da produção audiovisual. O **trabalho de grupo** na produção audiovisual é bem diferente de um trabalho de grupo escolar no qual cada um apresenta sua parte sem saber da parte do outro.

Na produção audiovisual, todos precisam estar participando e sabendo o que o grupo todo está fazendo. Se um desistir, praticamente não tem vídeo, só substituindo para dar prosseguimento à produção. O grupo precisa estar bem unido e todos querendo fazer o vídeo, sabendo que a sua parte como direção de arte, som, edição, faz parte do todo e se não fizer, o vídeo não fica pronto.

O roteiro é uma parte fundamental para que o grupo todo esteja sabendo o que é preciso ser feito e para que ser feito. O roteiro representa o vídeo em imagens escritas. Cada um tem seu vídeo na cabeça, mas o vídeo está na cabeça do diretor. Por isso é importante definir quem vai ficar responsável pela direção e deixar claro para o grupo que essa posição não é de destaque e sim representa todas as outras.

Para demonstrar que cada um tem um vídeo na cabeça é realizado o **exercício de roteiro** chamado “a banda”, que consiste em a turma toda escutar música “a banda” de Chico Buarque (1966) e, de olhos fechados, cada um imagina imagneticamente o seu filme.

Estava à toa na vida  
O meu amor me chamou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

A minha gente sofrida  
Despediu-se da dor  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O homem sério que contava dinheiro parou  
O faroleiro que contava vantagem parou  
A namorada que contava as estrelas parou  
Para ver, ouvir e dar passagem

A moça triste que vivia calada sorriu  
A rosa triste que vivia fechada se abriu

E a meninada toda se assanhou  
Pra ver a banda passar  
Cantando coisas de amor

O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou  
Que ainda era moço pra sair no terraço e dançou  
A moça feia debruçou na janela  
Pensando que a banda tocava pra ela

A marcha alegre se espalhou na avenida e insistiu  
A lua cheia que vivia escondida surgiu  
Minha cidade toda se enfeitou  
Pra ver a banda passar cantando coisas de amor

Mas para meu desencanto  
O que era doce acabou  
Tudo tomou seu lugar  
Depois que a banda passou

E cada qual no seu canto  
Em cada canto uma dor  
Depois da banda passar  
Cantando coisas de amor

Quando termina, cada um apresenta o que pensou. Cada um com um filme na cabeça troca ideias com os outros e o entendimento imagético do roteiro é apresentado. É importante deixar claro que a letra da música não é um formato de roteiro, ela é usada, nesse exercício, como forma de construção imagética das cenas.

As respostas dos alunos são diversas. “Isso é Santa Teresa<sup>92</sup>”. “Imaginei a banda de carnaval subindo uma rua que no final tinha o sol se pondo e janelas dos prédios nas laterais.” E construções diferentes como “imaginei uma mulher escutando a música no carro e dirigindo na estrada”

Após gravação, o sentido é dado na montagem e também na trilha sonora. Na parte do áudio, é realizado um exercício chamado “**trilha sonora**”. São distribuídos três trechos de filmes como a escadaria do filme “o Encouraçado Potemkin” juntamente com sites de trilha sonora sem direito autoral (<https://freesound.org/>). O aluno fica responsável por colocar a trilha sonora nesses trechos como forma de entender a potência da trilha sonora no filme, comparando a trilha sonora original e a produzido por ele.

A **escaleta, roteiro, plano de filmagem, análise técnica, decupagem, produção e finalização**, são as últimas etapas<sup>93</sup>, sendo:

1. **IDEIA**: as ideias podem ser originadas de seis fontes - verbalizada, lida, transformada, proposta e procurada;

<sup>92</sup> Bairro do Rio de Janeiro

<sup>93</sup> FIELD, Syd. Manual do roteiro: *os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

2. **STORY LINE:** Um story line é um resumo da história a ser transformada em roteiro, ele possui no máximo cinco linhas e contém apenas o conflito principal de sua história;
3. **SINOPSE:** A sinopse é mais extensa que o story line, pode ir de dez a quinze linhas e apresenta informações sobre as personagens principais e sobre o local onde se passa a história. Muitos dos cuidados em se escrever um story line também se aplicam a sinopse;
4. **PERFIL DOS PERSONAGENS:** O perfil é um conjunto de informações físicas e psicológicas da personagem, podendo estar incluída a história ou antecedentes desta;
5. **ARGUMENTO:** No argumento pode-se descrever melhor os ambientes onde a história se passa e se colocar as personagens secundárias;
6. **ESCALETA:** É estrutura do roteiro, onde constará as cenas em ordem e o que acontece em cada cena;
7. **ROTEIRO TÉCNICO:** Descrição do roteiro literário em sequências, cenas e planos.
8. **PLANO DE FILMAGEM:** Organização das sequências, cenas e planos por dia de filmagem.
9. **ANÁLISE TÉCNICA:** Descrição dos objetos de cena, figurino e cenário.
10. **DECUPAGEM:** É o planejamento da filmagem, a divisão de uma cena em planos e a previsão de como estes planos vão se ligar uns aos outros através de cor. Na produção de vídeo estudantil, essa etapa é realizada com fotos dos planos, marcando o lugar da câmera e o enquadramento conforme figura 74 a 76.



*Figura 88 - Decupagem de um curta / Alunos separando os planos e colocando em ordem*  
Fonte: O autor, 2013



*Figura 89 - Decupagem de um curta / Alunos separando os planos e colocando em ordem*

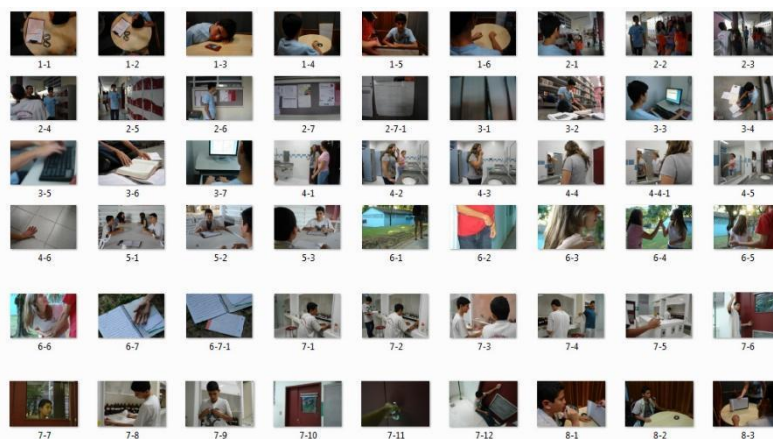


Figura 90 - Decupagem de um curta  
Fonte, O autor, 2013

11. **PRÉ –PRODUÇÃO:** Preparação e planejamento para a filmagem. Preparação de cenário, figurino e atores. Visita-se o local de filmagem e se planeja a câmera e a luz a serem utilizadas.
12. **PRODUÇÃO/FILMAGEM:** A direção, a produção, a arte, o som e a fotografia, bem como os atores e figurantes devem estar prontos para iniciar a filmagem. Neste momento é importante que se tenha definido completamente a decupagem, a análise técnica e o plano de filmagem.
13. **PÓS-PRODUÇÃO/FINALIZAÇÃO:** O filme fragmentado durante o processo precisa ser reestruturado segundo o roteiro. Ao fim de cada dia de filmagem, as fitas são capturadas e arquivadas na ilha de edição. Faz-se um relatório de filmagem indicando as melhores tomadas, assim como indicando os erros do processo, os colaboradores, a lista de atores e figurantes. Esse relatório é entregue ao montador e ao editor de som. Ambos fazem a mixagem do filme e o finalizam juntamente com o diretor/responsável pelo filme.
14. **MIXAGEM:** No processo de armazenamento de áudio, mixagem é a atividade pela qual uma multitude de fontes sonoras é combinada em um ou mais canais. As fontes podem ter sido gravadas ao vivo ou em estúdio e podem ser de diferentes instrumentos, vozes, seções de orquestra, locutores ou ruídos de plateia.
15. **EDIÇÃO DE SOM:** É processo integral de trabalho de finalização de som com três etapas básicas: a primeira é a edição do som direto captado; a segunda é a edição ambiente (ambientação do lugar); e a última é o trabalho de efeitos sonoros (cada coisa que tem na imagem tem que ser coberta pelo som)
16. **MONTAGEM:** Montagem ou edição é um processo que consiste em selecionar, ordenar e ajustar os planos de um filme ou outro produto audiovisual a fim de alcançar

o resultado desejado, em termos narrativos, informativos dramáticos, visuais, experimentais, etc.

Na execução das etapas, no momento da captação, pode ocorrer algum imprevisto que mude o limite da realidade na gravação, abrindo espaço a novas percepções, por isso, é preciso manter-se guiado pelos elementos estabelecidos na primeira fase.

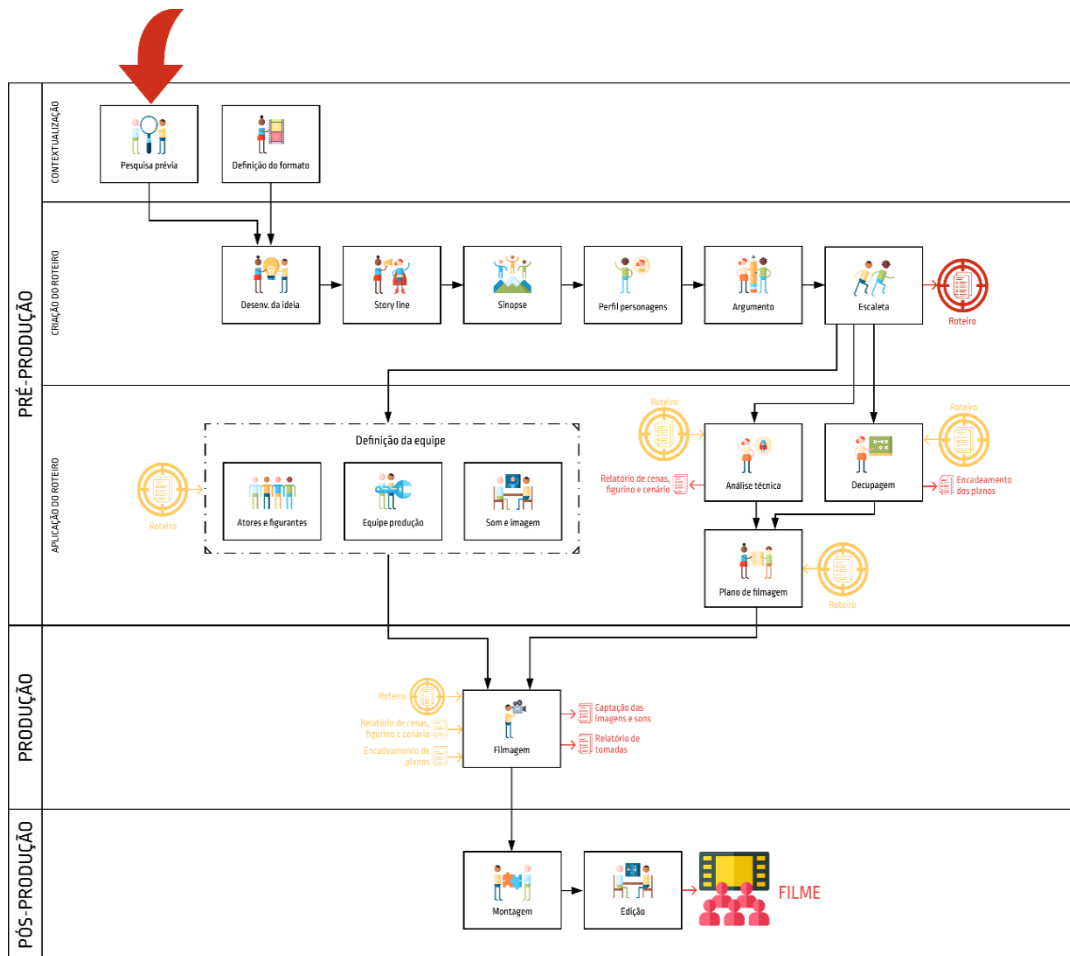


Figura 91 - Figura Produção audiovisual estudantil. Experiência da disciplina de audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Elaborado e produzido por Gregorio Albuquerque. Fonte: Autor, 2021.

Historicamente, o audiovisual é usado no contexto escolar somente para exibição e ilustração de conteúdo. Com o aumento das possibilidades de uso da tecnologia, para a produção e também como produtor de conhecimento, o audiovisual problematiza o seu uso, processo de produção e também a sua produção.

Antes de executar a produção de um vídeo (fase2), pegar a câmera e apertar um *rec*, existe uma produção de sentidos (fase 1) na qual o aluno é convidado a pensar no que consome diariamente, e produzir de uma maneira autoral a partir daí um vídeo auto significativo e

contextualizado historicamente. Ter conhecimento dos elementos da linguagem como roteiro, luz, som, mise-en-scène e montagem permitem ao aluno criar sensivelmente sua própria leitura e representação da realidade.

O audiovisual, enquanto produtor de conhecimento e produções sensíveis, caminha para a sua apropriação como resultado e representação de uma cultura, assimilado com a linguagem audiovisual.

Diante das produções dos alunos foi necessário a construção de um espaço de debate entre os alunos produtores e professores como forma pedagógica de troca de experiência.

#### 4.8.4 Trabalho em grupo na produção audiovisual

Em uma sala de aula, a professora fala: “Esse bimestre o trabalho vai ser em grupo”. Nesse momento os alunos se entreolham e começa uma batalha para composição dos grupos entre os amigos mais próximos. “Mas professora, podemos fazer com um componente a mais? O outro grupo vai ficar menor.” E assim vão se estabelecendo os grupos para a realização do trabalho.

Contudo, a formação do grupo é somente o começo do processo. O que precisa fazer? Trabalho escrito e apresentação? Como será? Cada um escreve e apresenta sua parte e alguém apresenta o grupo todo. Processos naturalizados no cotidiano da sala de aula, mas cabe ressaltar que não estão errados, são construídos historicamente até os dias de hoje.

“Eu escrevo, não sei apresentar”. “Eu faço a apresentação”. E cada componente procura um lugar que corresponde melhor à sua aptidão, até “segurar a cartolina enquanto vocês falam” é uma demonstração de timidez e de não encontrar o que seria melhor dentro das possibilidades, mas nunca deixando de compor e ajudar o grupo. No trabalho em grupo cada um faz sua parte dentro do todo e o outro acaba não sabendo sobre a parte do outro, ou seja, o todo é fragmentado e não compartilhado para além da apresentação. A fragmentação não é só do conteúdo e sim também de formatos. “Eu faço a apresentação porque sei mexer melhor no computador”; “Eu escrevo melhor”. E assim o trabalho estaria pronto e apresentado.

E como seria um trabalho em grupo na educação audiovisual? Como produzir um vídeo em grupo? Todos possuem o vídeo na cabeça e assim a maioria quer ser direção. Contudo, aos poucos e com negociações, os alunos vão se encaixando nos lugares que mais possuem sentido para eles. O aluno que gosta de escrever já indica seu interesse para o roteiro (construído

coletivamente), o que é o “palhaço” da turma, a atuação, alguns já pegam a câmera e outros o microfone. Outro já pensa nas fotos como still e outros a direção de arte.

Bergala (2008) ressalta a reprodução hierárquica de uma produção profissional no contexto escolar.

Muito se exalou, em pedagogia, as virtudes da criação cinematográfica como criação coletiva. Considera-se que tudo está bem – no melhor dos mundos pedagógicos possíveis – quando cada aluno encontra seu lugar no suposto “coletivo” da filmagem, cujas virtudes de socialização são consideradas imediatas e quase automáticas. Este é um velho mito. É preciso dizer que uma verdadeira equipe de cinema não tem nada de doce utopia anarquista em que cada um encontraria harmoniosamente seu lugar segundo sua competência e seu apetite de criação. Ao contrário, é uma configuração fundada antes de tudo na eficácia e na produtividade, configuração de tipo militar, ultra hierarquizada, em que cada chefe seção (imagem, som, cenário, etc) é responsável por seus homens e pela qualidade do trabalho. O famoso diálogo de criação na verdade, frequentemente se limite a um diálogo entre “generais: Essencialmente o direto, o diretor de fotografia e os atores. Um maquinista ou um eletricista raramente dão sua opinião artística sobre o filme ou o plano, e é raro que esta lhes seja pedida. A criação cinematográfica profissional padrão nada tem de coletivo, embora necessite um trabalho de equipe mais harmonioso possível. As filmagens pseudocoletivas da escola frequentemente reproduzem – imitando, sem saber o modelo do verdadeiro set – hierarquias que não são profissionais mas determinações inscritas na turma como microcosmos do grupo social: a menina mais bonita será naturalmente atriz ou entrevistadora, o líder será o diretor, a aluna tímida e concentrada será continuísta, o garoto desembaraçado se encarregará da câmera, etc. (Bergala, 2008, p.201)

Porém é importante que o professor deixe claro para os alunos que a produção audiovisual é uma produção coletiva e todos precisam saber o que cada um irá realizar mas nunca esquecendo o todo. A equipe é formada por diretores, fotógrafos, atrizes etc individualizadas, mas coletivas. Isto é, cada função possui sua função e, ao mesmo tempo uma escuta compartilhada com os outros componentes.

Depois da equipe já construída é hora de cada um pegar o roteiro e estudar suas funções e atribuições, mas dentro do todo, cada um aprendendo a área a partir da prática e necessidade. Porém, como é um processo educativo, toda a equipe funciona em todos os lugares, ou seja, mesmo um faltando o outro substitui porque sabe o que é para fazer desde a produção do roteiro, todos sabem o que cada um representa e o que devem fazer enquanto grupo.

A partir da definição do plano de filmagem, decupagem e análise técnica das cenas, todos sabem o que precisam trazer e fazer em cada dia. Mas se o ator faltar? “Vai ter filmagem?” A resposta depende do estado da filmagem. Se estiver começando a resposta é “vamos planejar a outra semana” ou “vamos editar o que já filmamos” As ações são variadas diante do contexto e intimidade do grupo. As primeiras cenas filmadas são as “fáceis” para o grupo começar a pegar o ritmo e as últimas são as mais complexas. Dias como chuvas, ou outras impossibilidades, também são substituídos por edição ou planejamento.

O trabalho em grupo na produção audiovisual se diferencia de um trabalho do cotidiano escolar no ponto que se um aluno não fizer a sua parte, não será produzido o vídeo, enquanto se um não produzir sua parte no trabalho de grupo escolar, outro produz ou retiram o nome do trabalho e continuam o processo. Se o ator não vier, se a direção de arte não levar a roupa certa, se chover, se o câmera não aparecer a produção do curta não existe mesmo outro assumindo o trabalho do outro.

Em ambos os casos, os alunos buscam um único objetivo que nesse caso não é a nota e sim a produção do vídeo. A avaliação está no processo e não no produto final que sempre é avaliado, como produto, caso concorra a festivais estudantis, ou postado na internet.

#### 4.9 Análise da produção audiovisual a partir dos vídeos como ação criadora da realidade

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire)<sup>94</sup>

Como falar de produção de vídeo estudantil e sua intenção modificadora da realidade se é apenas um vídeo que a representa? O que significa a possibilidade de mudança da realidade com um vídeo produzido por alunos em contexto escolar? Para arriscar a responder essas perguntas será utilizado o autor Paulo Freire, que permite pensar a análise da realidade como ação criadora e modificadora. Será realizado também uma análise de dois vídeos produzidos por alunos **“Zero, por quê?”** e **Volta que deu errado**, permitindo um diálogo da teoria com a prática. A escolha desses vídeos ocorre devido, principalmente, às suas temáticas e à atuação do mesmo aluno em ambos. Os dois foram interpretados pelo aluno Rodrigo Gomes<sup>95</sup> que se destacou atuando nos vídeos desde seu primeiro ano, ganhando vários prêmios em festivais estudantis.

No primeiro vídeo, **“Zero, por quê?”** a partir de uma situação vivida por um aluno que sofre com a pressão pela nota zero em uma prova, é possível discutir processos educativos e a própria educação bancária conceituada por Freire. Uma educação que pode causar nos alunos uma certa culpa por ter tirado zero. Na educação bancária o professor “deposita” o conhecimento no educando que é considerado um cofre vazio e que ficaria cheio com as informações dadas pelos professores. A avaliação desse processo seria realizada por uma prova e a nota zero significaria que ele não aprendeu nada. O vídeo permite discutir processos

<sup>94</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p.97)

<sup>95</sup> No terceiro ano, os alunos produzem um curta e a escolha deles foi a interpretação do Rodrigo e o vídeo chama de “Contracorrente”. Ganhou diversos prêmios de melhor vídeo e melhor ator. Disponível em <[http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/01/disciplina-audiovisual-producao-do\\_31.html](http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/01/disciplina-audiovisual-producao-do_31.html)>



avaliativos, ou seja, um vídeo produzido em uma disciplina realiza uma crítica ao próprio processo educacional, caminhando para uma educação libertadora.

Esse vídeo foi realizado em um exercício chamado “Cartas Audiovisuais”<sup>96</sup>, no segundo ano da disciplina de audiovisual, onde um grupo envia uma carta em formato de vídeo para outro grupo, que responde com outro vídeo. É um exercício para problematizar a questão da interpretação do vídeo produzido. “Era isso mesmo que queria passar?”, “qual foi a mensagem que vocês viram?”. Perguntas que são realizadas a partir da exibição do vídeo para o outro que recebeu a carta.

O segundo vídeo, encenado pelo mesmo aluno, “**volta que deu errado**” é uma referência ao *meme* que representa uma linha evolutiva até um momento que algo deu errado e é preciso voltar porque o final não foi como o esperado. O vídeo foi produzido por alunos no seu terceiro ano de formação, na disciplina de audiovisual. Apresentam já na sinopse a dúvida que percorre a narrativa do vídeo, “Jesus percebe que a Terra precisa dele, mas será que ela está preparada?”; chamando o espectador para problematizar a partir do próprio vídeo e sua realidade representada.

A questão da realidade apontada por Freire (1996, p.68) define que “ensinar exige apreensão da realidade”. Nossa capacidade de aprender, segundo o autor, implica a habilidade de “apreender a substantividade do objeto aprendido e não a memorização mecânica das características do objeto. O conhecimento se constrói, não como uma transferência do conteúdo do educador para o educando, e sim como um sujeito crítico que constrói o conhecimento a partir da sua participação na construção dele.

#### 4.9.1 Educação como estética e o educador como um artista

O conceito de estética, no senso comum, está ligado diretamente à beleza do “esteticamente” bonito ou feio. “Esse filme tem uma estética bonita, mas o roteiro é ruim.” A estética está condicionada ao aspecto do que pode ser visto da beleza sensível da criação do artista. Esse conceito, mesmo não sendo um ponto central dos escritos de Freire, sempre esteve presente em seus textos. O autor aborda a educação como estética e o educador como um artista.

Ensinar a partir da estética e ética para Paulo Freire (1996, p.32) pode ser lida na própria produção de vídeo estudantil porque a estética do vídeo precisa ser pensada, assim como a sua

---

<sup>96</sup> Esse exercício pode ser visto no capítulo anterior.

temática. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 1996, p.32). Como seria essa ética e estética na produção de vídeo estudantil?

Na entrevista com o artista Ira Shor<sup>97</sup>, Paulo Freire faz considerações entre educação e a arte a partir de uma perspectiva transformadora. Para o autor, a educação é um ato de conhecer, e conhecer é algo bonito. “A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto.” (FREIRE apud SHOR p. 509)

A ação de conhecer é uma tarefa artística porque “nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles”. Segundo o autor, o ato de formar e o de conhecer possuem natureza estética porque nós, educadores, fazemos essas coisas sem estarmos consciente o tempo todo do seu aspecto estético e seu impacto sobre os estudantes. “Oi! Como vão vocês?” É o início de uma relação estética porque o educador cria uma estratégia de uma pedagogia libertadora. Uma educação que é simultaneamente “certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético” (BERINO, 2017, p.4)<sup>98</sup>

Se o educador, através de gestos e ações cotidianas, já desenvolve uma educação de natureza necessariamente política e artística, então quando se produz um vídeo com seus alunos, essas ações são colocadas de maneira visível desde a produção até a exibição. A partir do esclarecimento do próprio educador, “há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política, o ato de conhecer é criar e recriar objetos e isto é formar os estudantes que estão conhecendo.”

#### 4.9.1 Zero, por quê?<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> SHOR, IRA; FREIRE, PAULO. O professor como artista. In: GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 509

<sup>98</sup> BERINO, Aristóteles. Paulo Freire Esteta: *Arte, Fotografia e Cinema*. 2017. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>> Acesso em 15 fev 21

<sup>99</sup> Zero, por quê? Professores responsáveis Gregorio Albuquerque e Cynthia Dias. Direção: Rafaella Peres. Elenco: Rodrigo Gomes. Dublagem: Leonardo Ruy. Roteiro: Bianca Potsch. Edição: Júlia Azevedo. Câmera: Rafaella Mendes e Talita Pinho. Sonoplastia: Beatriz Soares e Evelyn Abreu. Produção: Juan Moura. Figuração: Gabriel Lima, Jhonata de Sousa, Lucas Luan, Marcelo Fontoura, Pedro Gabina. Disponível em <<https://youtu.be/DB3jeIUdqmo>>

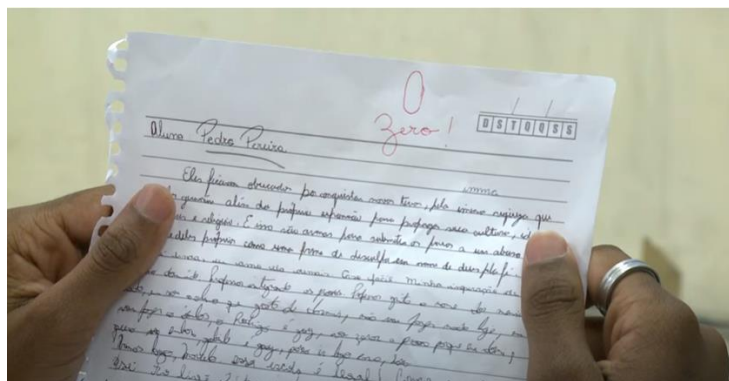


Figura 92 - Vídeo Zero, porquê?  
Fonte: O autor, 2017

Zero, por quê? “Aleatoriedades do universo” é a sinopse descrita pelos alunos ao vídeo que retrata um momento de um aluno ao receber zero na sua prova. O aluno começa a se questionar sobre o porquê do zero, colocando a culpa nas aleatoriedades do universo. O sentimento reflete o zero como sinal de que não estudou o suficiente. A apreensão da realidade é realizada pelo aluno na própria crítica à educação bancária vivenciada por ele, realizada principalmente pela aplicação de provas e notas de avaliação. Segundo Freire (1987)<sup>100</sup>, na concepção bancária,

a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição” (p.38).

A educação bancária não compreende uma intervenção no mundo e não estabelece o diálogo, característico de uma educação libertadora. É a educação que transfere valores e conhecimentos sem superar a realidade opressora, mantendo e estimulando a contradição. Para esse tipo de educação, a realidade é algo parado e estático,

compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1987, p.37)

No vídeo, o zero representa que o aluno não estudou e por isso não obteve a nota máxima. A culpa é do educando por não saber que “quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.” (FREIRE, 1987, p.37) Na educação bancária o educador

<sup>100</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo, transformando o educando em “recipientes” para serem

“enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p.37)

A educação bancária se refere aos educandos receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Então, a nota zero diz que ele não conseguiu atingir nenhuma dessas etapas? A avaliação consiste em avaliar se o educando conseguiu guardar toda informação que foi repassada pelo educador? O interessante do vídeo é o questionamento do educando não por uma nota baixa e sim pelo zero que representa a pior nota do sistema de avaliações. “Como posso não ter aprendido nada?” Deve ser o questionamento principal do educando ao ver a nota. No enquadramento dos alunos é possível ver que existe um texto como resposta, mas nada foi considerado? Talvez a resposta esteja fora do que foi perguntado, mas haveria uma resposta padrão? Deveria ter sido escrito da mesma maneira que foi transmitido ou teria um espaço para sair do que foi ensinado? O vídeo não deixa claro isso, mas é importante destacar as possibilidades de leitura, principalmente porque a primeira cena mostra o aluno dormindo na sala de aula e sendo acordado por sua amiga para receber a nota.



*Figura 93 - Vídeo Zero, por quê?*  
*Fonte: O autor, 2017*

Essa cena possui duas interpretações. Ele é um aluno que não presta atenção na aula e por isso recebe aquela nota. Trata-se de um estereótipo criado em contextos escolares do “aluno problema”, que não aprende nada e só tira nota baixa. A outra interpretação seria que ele ficou estudando até mais tarde para a prova e não dormiu direito. Em ambas as situações o aluno não foi capaz de decorar o conhecimento depositado pelo educador e o resultado foi aquela nota.

Para a concepção “bancária”, a relação com o mundo é uma peça passiva que espera do educador nenhum outro papel a não ser disciplinador dos educandos na entrada no mundo, mesmo que de forma a imitá-lo e não a questioná-lo; o “encher” “os educandos de conteúdo.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE,1987, p.41)

Ao contrário do conceito de bancário, Paulo Freire (1987, p.44) desenvolve a educação libertadora,

problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE,1987, p.44)

O vídeo continua a sua narrativa com questionamentos do próprio aluno pela nota. Com uma perspectiva surrealista, as afirmações do aluno ganham forma e aumentam de velocidade e tamanho à medida que o aluno não consegue achar a resposta.



*Figura 94 - Cenas dos questionamentos do aluno*  
Fonte: O autor, 2017



*Figura 95- Cena de loucura do aluno*



*Figura 96- Cena dos efeitos*

Neste sentido, a produção do vídeo estudantil representou e questionou o modelo avaliativo de uma educação bancária, em contraponto a uma educação libertadora e problematizadora, questionando, assim, sua realidade de educando e o processo de avaliação do conhecimento.

#### 4.9.2 - Volta que deu errado<sup>101</sup>

<sup>101</sup> Professores responsáveis Gregorio Albuquerque e Cynthia Dias. Alunos Andressa Mello - Claquete/voz off/fotos Andressa Pimentel - Claquete/voz off Beatriz campos - Câmera/edição/atriz/ voz off Laryssa Tavares - Produção/voz off Marcelle Oliveira - voz off Milena Cristina - Som/edição/voz off Rodrigo Gomes - Ator/edição Thais Cordeiro - Atriz/edição Viviane Gomes - Fotos/produção \*Participações especiais:\* Kailany Pinho Narradora Yan Oliveira Ator Ivan Lopes - ator Vinícius Aurélio – ator. Disponível em [http://ensaioaudiovisualpsjv.blogspot.com/2018/06/disciplina-audiovisual-producao-do\\_12.html](http://ensaioaudiovisualpsjv.blogspot.com/2018/06/disciplina-audiovisual-producao-do_12.html)



Figura 97 - Cartaz do vídeo "Volta que deu errado"  
Fonte: O autor, 2018.

Walter Benjamin, pensa sobre a trajetória “evolutiva” da técnica que no final acarreta a destruição com as guerras. O diagnóstico realizado por Benjamin (1994) sobre o progresso científico, industrial e técnico posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) demonstra a contradição da linearidade do progresso racional da história que corresponde a guerras, à destruição e à pobreza da experiência humana. Para o autor, “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”. (BENJAMIN, 1994, p. 115) O vídeo utiliza indiretamente essa teoria, principalmente a partir do *meme* e questiona se a terra está preparada para receber Jesus. É importante salientar que todo questionamento é realizado a partir da visão da religião cristã. A escolha de colocar um ator negro no papel de Jesus Cristo opta por uma liberdade e ética que Freire (1996) aponta como “o que fazer” diante de um discurso universal, monótono e repetitivo da existência humana, ou seja, um Jesus branco de olhos azuis. O discurso universal seria “que fazer? A realidade é assim mesmo” (p.1996, p.75). Porém, um Jesus negro caminha para uma posição revolucionária e não padronizada, porque

se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 1996, p.75)

A raiva descrita por Freire (1996), no caso do vídeo, é contra o padrão da imagem de Jesus Cristo. Contudo, de maneira ampliada, é uma crítica à própria sociedade que tem a imagem como reprodutora e ideológica. Por que Jesus é sempre representado assim? Qual é a narrativa construída historicamente a partir disso? Ela é verdadeira? As repostas caminham para o que fala o autor “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. (p.) Ou seja, a

opção de colocá-lo como negro muda a concepção histórica de branco de olhos azuis, causando um debate que se inicia na produção e se amplia na exibição.

A primeira parte do vídeo retrata Jesus, no céu, consultando seu celular e vendo vários pedidos para o seu retorno.

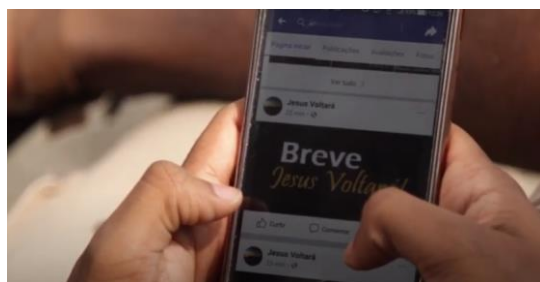


Figura 98 - Imagem do vídeo Volta que deu errado 1  
Fonte: o autor, 2018

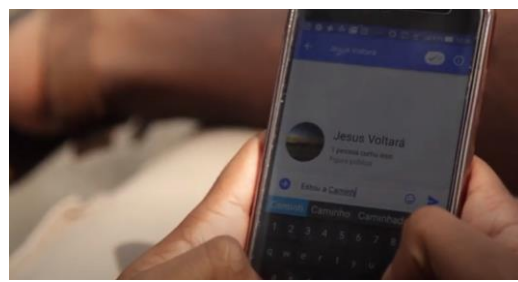


Figura 99 - Imagem do vídeo Volta que deu errado 2

O uso do celular por Jesus Cristo para saber o que as pessoas estavam expressando sobre ele já aponta para o que Freire fala sobre a apreensão da realidade no ato de ensinar. (FREIRE,1996). Essa apreensão é realizada pelos alunos a partir do momento que Jesus consulta as redes sociais para saber o que está supostamente acontecendo. Eles estão adaptando a história a partir de sua própria realidade de uso do celular e redes sociais.

Mesmo que a opinião pública das redes sociais seja pela sua volta, o que vemos na realidade não é bem isso. O desenvolvimento da narrativa do vídeo continua com Jesus já na terra e no seu caminho ele começa a encontrar as pessoas. Esses encontros são marcados por desconfianças e dúvidas de quem ele verdadeiramente seria, já que não tem o mesmo estereótipo da imagem de Jesus construída sob a referência eurocêntrica.

A marcação do encontro com a primeira pessoa é fundamental para a narrativa. Este ocorre em uma casa com várias frases "100% Jesus"; ou seja, com essa indicação realizada pelos alunos, deles querem demonstrar a devoção daquela pessoa à religião e a Jesus Cristo.



*Figura 100 - Jesus Cristo encontra com as pessoas  
Fonte: o autor, 2018*

Mesmo com toda devoção religiosa, a personagem que atende não acredita que o visitante é Jesus Cristo e fala: “de Jesus só tem a sandália”. “Não vou acreditar em qualquer um que fale que é ‘Jesus’; mas, e se fosse uma branco de olhos azuis com cabelos longos? A resposta poderia apontar para o que Freire problematiza sobre a realidade. “A realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” (FREIRE,1996, p.19), colocando Jesus como sempre foi representando? Isto causaria uma imobilidade para a qual a única saída seria reproduzir e se adaptar a essa realidade “que não pode ser mudada”. (FREIRE,1996, p.20) Contudo, no vídeo, a realidade é questionada no momento que coloca o personagem negro não como o padrão histórico, ainda que ele realize “milagres”, como na história contada bíblicamente.

Para desconstruir essa imobilidade social, os alunos primeiramente se valem do próprio mito do “milagre”, com a intenção de comprovar, através de duas cenas, que aquela personagem seria mesmo Jesus. A primeira é quando ele encosta em uma menina de cadeira de rodas e ela volta a andar. A segunda é quando ele passa por uma pessoa bebendo água e o conteúdo do copo se transforma em vinho. São referências à história de Jesus Cristo usadas de uma outra maneira e como forma de “comprovação” de quem ele é. O importante é perceber que foi preciso comprovar que o personagem era Jesus com milagres.





*Figura 101 - Imagem do primeiro milagre*    *Figura 102 - Imagem do segundo milagre*  
 Fonte: O autor, 2018

O momento de maior tensão do vídeo é quando Jesus é abordado por um policial que solicita os documentos; porém, Jesus não os entrega e é colocado na parede para ser revistado.



*Figura 103 - Abordagem policial*  
 Fonte: O autor 2018

O interessante nessa cena foi o enquadramento realizado pelos alunos. Eles aproveitaram uma parte da escola que possui uma placa escrito “alta tensão” para enquadrar os dois personagens. Essa escolha não foi aleatória e potencializou a cena na abordagem policial que também não foi aleatória. Esta refletiu o cotidiano social de um racismo estrutural no qual um indivíduo negro andando sem documentos é automaticamente enquadrado como perigoso.

No último momento do vídeo, Jesus, após ter sido rejeitado e levado uma “dura” do policial, decide não voltar mais para a Terra e comenta, mostrando o vídeo do celular para Moises, também negro e fora dos padrões da imagem construída historicamente dele. Para Freire (1996) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” porque

é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (p.35)

Colocar personagens negros em papéis que historicamente são exercidos por pessoas brancas de olhos azuis é rejeitar qualquer discriminação preconceituosa de raça, classe e gênero. A escolha por parte dos próprios alunos daquela amiga que é a mais bonita, dentro dos padrões,

para ser a atriz principal é uma discriminação e uma prática preconceituosa que reproduz ideologias de exclusão e eliminação. Como relata Freire (1996),

quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. (p.36)

Colocar, a partir da própria escolha dos alunos, um aluno negro em um papel que historicamente é feito por loiros de olhos azuis é permitir, por parte do professor, o diálogo. Através desse diálogo o vídeo provoca a discussão sobre a possibilidade da mudança na realidade. O diálogo proposto por Freire (1996) no ato de ensinar se faz necessário também e inclusivamente na produção audiovisual.

O diálogo é realizado, principalmente, em dois momentos: na produção, com a escolha do tema e na exibição, com a realização do debate do vídeo. Freire (1996) relata que suas relações com os outros que não fizeram as mesmas opções políticas, éticas, estéticas e pedagógicas não deve ser na ação de conquista-los, tampouco me conquistar, pois “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.(p.135)”

Na educação audiovisual, a exibição e debate de um filme consiste em uma etapa na qual educando e educador necessariamente precisam respeitar a bagagem cultural que o aluno carrega. Para Freire (1996, p.30) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o dever de “não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

Um exemplo desse respeito aconteceu em um debate de uma exibição de um filme no cineclube da disciplina. O aluno relata: “vocês (professores) sempre vão falar mal dos filmes que assisto de Hollywood”. A resposta foi: “não vamos falar mal dos filmes de Hollywood, pois tem filmes muito bons. A questão é se sua bagagem cultural for só Hollywood. A exibição de filmes que causam esse incomodo é para ampliar a possibilidade de realizar a crítica e para isso é preciso ver diversos formatos. Se vocês somente verem um, essa crítica não acontece”. O aluno, pensativo, relata que entendeu e a partir disso passou a ver outros tipos de filmes.

Esse diálogo acontece no momento da exibição e também na produção. “Vamos fazer um vídeo sobre a temática de ...”. E assim começa um debate entre alunos e professores para

decidir o que vão produzir respondendo o porquê e para que? Ao professor que ensina audiovisual é preciso que fique claro que nesses momentos de diálogos

quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivorelativo. Verbo que pede um objeto *direto*. (FREIRE, 1996, p.13)

Esse diálogo é interessante porque são colocados pontos de vistas e lugares de fala sobre cada possibilidade de tema. A observação do tema sobre vários pontos de vista acarreta o diálogo. Para Freire

quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (1996, p.9)

No vídeo “volta que deu errado” é colocado o ponto de vista do aluno negro em atuar um personagem historicamente branco. Qual visão ele tem sobre a história contada dessa maneira? Como foi atuar?

Fazer esse filme foi especial para mim, na verdade todos são, mas esse eu pude trabalhar a importância da cor da minha pele. Interpretar uma imagem de tamanha grandeza como é Jesus não é fácil e quebrar esse dogma construído pela religião é mais difícil ainda. Graças a Deus e a “Jesus” temos a arte como meios para quebrar esses dogmas (Fala do aluno Rodrigo Gomes)

Esse diálogo precisa ser realizado com ética, mas não uma ética universal, que segundo Freire (1996, p.9) condena e acusa por ouvir dizer ou afirmar quem falou. Seria uma ética “que sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.” O professor precisa escutar os pontos de vistas e lugares de fala dos alunos e eticamente colocá-los em diálogo.

Esse cenário inicial de produção possibilita a apreensão da realidade do educando quando todos relatam suas experiências com o tema. Até aquele aluno que nunca passou por nenhuma experiência pode se expressar com ideias de parentes, amigos que tenham passado por isso ou visto em filmes. O importante é a participação de todos para a produção do vídeo.

No vídeo “volta que deu errado”, a pergunta inicial “e se Jesus fosse negro?” feita por uma aluna, expressa um questionamento da realidade a partir de uma experiência vivida ou vista por ela. “Ele tomaria uma dura do policial por ser negro ... hoje em dia é sempre assim.” A fala da aluna expressa uma análise social não somente individualizada e sim da sociedade brasileira. O interessante é que a expressão da aluna reflete o que Freire (1996) alega, sobre o fato de que ninguém está no mundo de forma neutra e acomodado.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (FREIRE, 1996, p.11)

A realizar essa dúvida no momento de uma produção audiovisual, a aluna expressa sua relação de incomodo com o mundo lá fora e o vídeo seria a sua forma de intervenção no mundo proposto por Freire (1996)

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaramdora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (p.98)

A partir da escolha do vídeo através do diálogo entre pontos de vistas e lugares de fala é necessário realizar uma pesquisa, pois “ensinar exige pesquisa segundo Freire (1996). Para o autor não existe ensino sem pesquisa e nesse caso a pesquisa é direcionada a partir do diálogo e feita com o tema escolhido. Porém, e o conhecimento da técnica de produção? A edição, “quem vai fazer?” Algum aluno sempre sabe e irá falar que sabe, mas, e o educador, como se apropria desse novo conhecimento? Ele precisa se indagar sobre como fazer, pois, ao ensinar, busca a indagação “porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 1996, p.29)

Para Rocha (2004), a didática será científica e significa alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas. A *épica* provoca o estímulo revolucionário, sendo prática poética que terá que ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético.

Demonstrará a realidade subdesenvolvida, dominada pelo Complexo de impotência intelectual, pela admiração inconsciente de cultura colonial, a sua própria possibilidade de superar, pela prática revolucionária, a esterilidade criativa. A *épica*, precedendo e se processando revolucionariamente, estabelece a revolução como cultura natural. Arte passa a ser, pois, revolução. Neste instante, a cultura passa a ser norma, no instante em que a revolução é uma nova prática no mundo intelectualizado. (ROCHA, 2004, p. 99)

Os dois autores pensam uma forma de educar e ser revolucionário a partir de duas concepções que se entrelaçam com o objetivo crítico e revolucionário. Suas teorias surgem a partir do cinema e do audiovisual em uma apropriação e adaptação da teoria à realidade da produção de vídeos estudantis.

O vídeo “Volta que deu errado” proporcionou o debate, na produção e exibição, da realidade do negro na sociedade. Porém como seria a mobilidade social e questionamento da realidade que Freire aborda se ela foi feita e representada em uma produção de vídeo estudantil? É possível? Todas as possíveis respostas perpassam o caminho do contexto social e cultural que está inserido o vídeo na sua produção ou exibição. A opção da temática do negro desconstruindo um padrão histórico não é descolada de movimentos negros contra racismo e por políticas públicas.

O vídeo foi produzido em 2019, um ano antes de acontecimentos como a morte de um negro por policiais brancos americanos e a criação do movimento “Black Lives Matter”, além de fatos como o espancamento e assassinato de um homem negro por seguranças do supermercado Carrefour e outros fatos que não aparecem nas mídias. Isto significa um contexto de insurgência do movimento dos negros (deixando claro que o movimento é histórico e não surge somente agora), retratado no vídeo dos alunos, ganhando maior significado a partir do contexto do movimento e da luta.

Exibir o vídeo “Volta que deu errado”<sup>102</sup> nesse contexto é estabelecer um vínculo direto com a realidade social do aluno e todos os espectadores, desconstruindo a imobilidade social e permitindo ao educando uma educação política e de prática de liberdade.

Diante da análise da produção de dois vídeos estudantis a partir da concepção de Paulo Freire é possível conceituar a produção de vídeos estudantis como uma educação libertadora e passível de diálogo entre educandos, educandos e educador, e educando e sociedade. O fazer arte com o educando, a partir do vídeo, torna o educador um político e um artista melhor. A partir do momento que o educador ajuda na formação dos educandos, ele está se educando juntamente, e ajudando a sermos melhores.

A análise da produção audiovisual dos alunos da EPSJV foi feita a partir desses dois vídeos pelo motivo de ser o mesmo aluno que representou e ganhou diversos prêmios em festivais. A escolha deve-se principalmente pela sua temática, descrita na análise a partir de Paulo Freire. A proposta de produção de vídeos no currículo e como componente da formação cultural perpassa a questão da proposta de modificação da realidade.

---

<sup>102</sup> O vídeo está disponível na plataforma Youtube, o que permite uma maior visualização. Possui 500 visualizações.

#### 4.9.3 Mostra audiovisual estudantil joaquim venâncio e seminário audiovisual e educação <sup>103</sup>

Um filme é sempre mais ou menos um esboço. Por que insistir nos detalhes? É inútil. Em outras palavras, seria preciso fazer o filme, olhá-lo, estudá-lo, criticá-lo e depois filmá-lo uma segunda vez. E uma vez refilmado, seria preciso revê-lo, reestudá-lo, recriticá-lo e refilmá-lo uma terceira vez. É impossível. O filme é sempre um esboço - e dele você deve tirar o máximo. Quando um filme acaba, uma experiência acaba, uma outra começa. (Roberto Rossellini apud Comolli, 2008, p.21)

O cinema como mero entretenimento, como um "tapa buraco" de aulas e também como mera ilustração de determinados conteúdos transmitidos: essa é uma frequente realidade que se enfrenta quando se pensa empiricamente o uso do audiovisual na escola. Com a "boa intenção" de ilustrar determinado conteúdo, os professores apresentam um filme, e muitas vezes, o discutem desconsiderando sua linguagem e sua produção e reprodução enquanto elementos artísticos. Pensar o audiovisual somente nestes aspectos é desconsiderar uma discussão que perpassa campo da própria educação, da sociologia e da história, que hoje são ocultados pelo fascínio e pela sedução de um mundo em que as imagens cada vez mais têm se tornado mais "reais".

A utilização da imagem, sobretudo do cinema, na educação não é uma novidade e, com o avanço dos recursos tecnológicos, essa que era só uma possibilidade, está se concretizando na maioria das escolas. Experiências do cinema e do audiovisual no campo da educação tem aumentado sob diferentes formas de metodologias nas escolas: inseridas diretamente no currículo; formação técnica na área; projetos de Ongs e de extensão de universidades que se inserem no contra turno do currículo; e políticas públicas. A questão, entretanto, é a maneira como essa incorporação vem sendo realizada, a análise meramente conteudística e o fetiche pela técnica contribuem para ocultar as relações que estão para além do visível e do aparente.

Nesse sentido, a estética e a linguagem específicas dessa arte são vistas separadas daquilo que é mais imediato, o conteúdo. A imagem utilizada em um contexto pedagógico deve provocar questionamentos para se refletir sobre o real, entendendo de maneira dialética a relação forma e conteúdo. O fetiche tecnológico trazido pelas novas formas de produção de imagens não é somente característica do aluno, mas também do professor.

Os professores, quando optam pela utilização do audiovisual, têm uma intenção pedagógica que está mais preocupada com o conteúdo dessas produções do que com um estudo epistemológico desse novo objeto. A consequência desse processo é a homogeneização das imagens e uma reprodução da linguagem dominante da indústria cinematográfica que dificulta

---

<sup>103</sup> Site: <http://www.epsjv.fiocruz.br/mostrajoaquimvenancio>

uma reflexão sobre aquilo que é apresentado, assim os alunos tenderão a reproduzir as mesmas características técnicas e estéticas em suas produções audiovisuais.

Nessa perspectiva, deve-se propor uma forma de romper com o olhar naturalizado pela experiência audiovisual proposta pelos meios de comunicação de massa, estimulando a saída dos espectadores (alunos e professores) da zona de conforto propiciada pelas imagens produzidas nesses espaços. Nessa direção, são discutidas aqui as possibilidades de se pensar o cinema e a arte como elementos culturais de uma educação para uma formação humana e integral.

Proporcionando o encontro de jovens e adultos trabalhadores com o cinema através do acesso ampliado a esta arte e da própria possibilidade de seu envolvimento na produção audiovisual, a disciplina busca aprofundar a reflexão crítica sobre o papel da imagem na sociedade contemporânea. Indo além do uso convencional do cinema na escola, restrito à ilustração de conteúdos pelo professor na sala de aula, a proposta de educação audiovisual desenvolvida pela disciplina de audiovisual procura colocar o aluno em contato com a história da fotografia e do cinema, favorecendo assim a compreensão de sua linguagem, das técnicas e formas de expressão envolvidas nesta arte. Para além da disciplina de audiovisual, a organização do CineNuted – um cineclube realizado mensalmente como atividade curricular – complementa esta proposta, disponibilizando um amplo repertório de gêneros, estilos e narrativas que colocam o cinema como forma de conhecimento e experiência de mundo.

A **Mostra do Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio** é uma iniciativa do professor da disciplina de audiovisual Gregorio Albuquerque da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e realizada desde 2011, congrega alunos e professores do ensino fundamental e médio, em um encontro voltado à exibição da produção audiovisual estudantil. A mostra é criada como forma de expor os vídeos produzidos pelos alunos da disciplina, criada em 2008 também pelo mesmo professor, porém ganha proporções nacionais e internacionais em sua primeira edição.

Sua proposta visa o incentivo de aproximar alunos de escolas públicas – historicamente distantes de processos de utilização de tecnologias associadas à estética – do exercício da investigação, do pensamento, indo além do tecnicismo e da preocupação exclusiva com o produto final, provocando a discussão acerca das produções audiovisuais e de sua homogeneização.

Sua programação possui debates com diretores e produtores do cinema nacional, com educadores ligados à difusão e implementação de projetos de educação audiovisual no país,

bem como a realização de oficinas dedicadas à exploração lúdica de gêneros e técnicas diversas (luz, som, sonoplastia, animação, roteiro, videoclipe etc).



Figura 104 - Logos das edições – Fonte: O autor, 2021

Em todas suas edições, a mostra recebeu 299 inscrições e 197 foram selecionados. Essa seleção ocorre pelo limite de tempo para exibição dos vídeos. Os critérios de seleção descrito no edital são de: argumento (ideia central e sua articulação ao longo do vídeo); criatividade; exploração da linguagem audiovisual (diferentes formas de uso de elementos como direção, edição, fotografia, som, direção de arte, figurino etc.); processo educativo (processo de produção do vídeo e sua vinculação a um processo educativo).

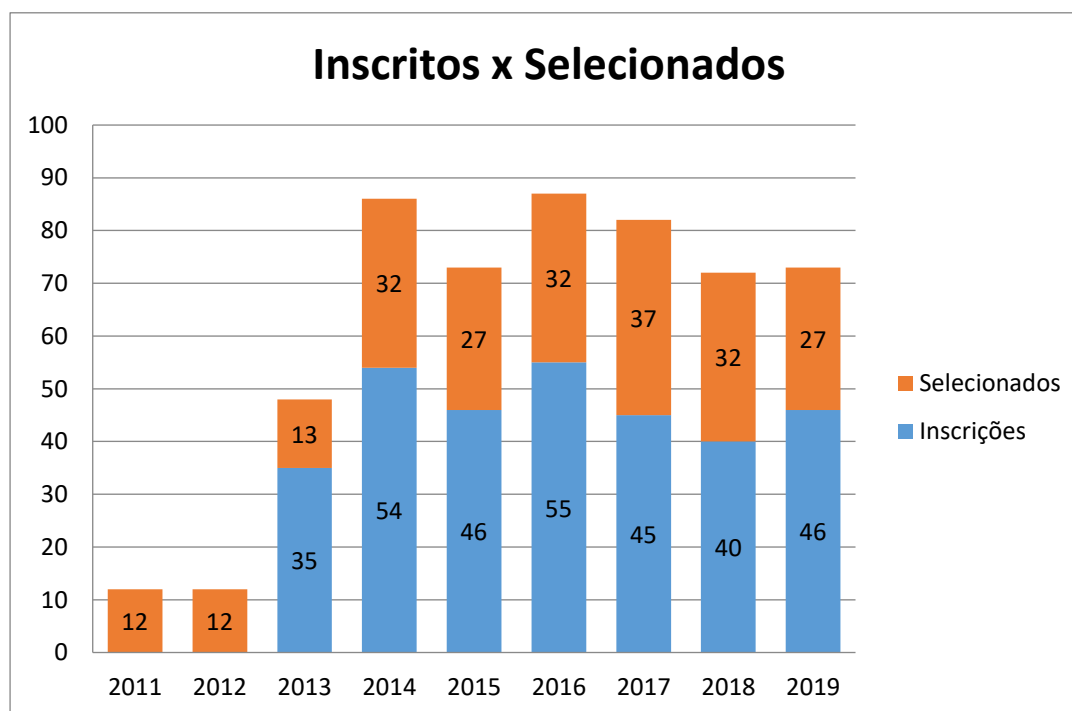


Gráfico 6 – Inscritos x Selecionados da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio (Fonte: o autor, 2021)

É importante observar que existem anos que as inscrições possuem algumas quedas que são justificadas principalmente pelos períodos de greves nas escolas. Os vídeos selecionados são nacionais e de países como Espanha, Argentina, Itália e Portugal sendo a maioria de ficção.



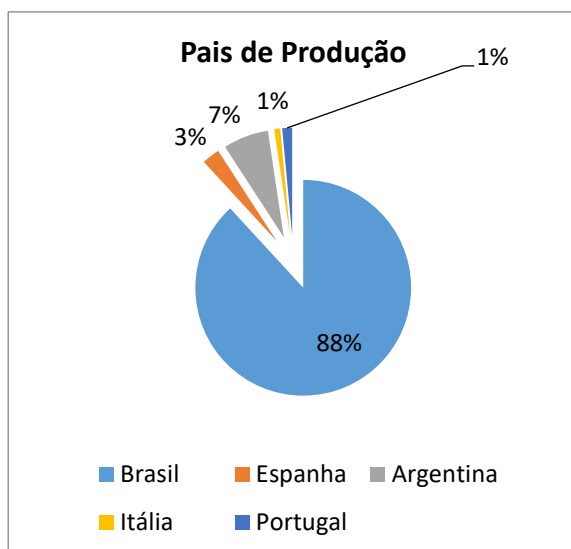


Gráfico 7 – País de produção dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio  
Fonte: o autor, 2021

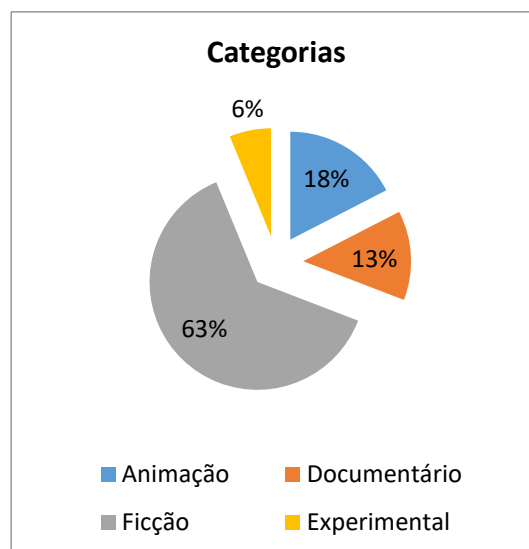


Gráfico 8 – Categoria dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio

Por ser uma mostra com objetivo maior para o ensino médio, a maioria da faixa etária indicativa dos vídeos remetem a 14 a 16 anos. Podemos assim perceber que a produção de vídeos estudantis reflete além do cotidiano escolar, a vida social dos alunos produtores. A opção dos alunos em quase totalidade é por vídeos com cor. Isto ocorre pelo fator tecnológico dos equipamentos ou porque os alunos não possuem o hábito de assistirem filmes preto e branco por os acharem “velhos”.

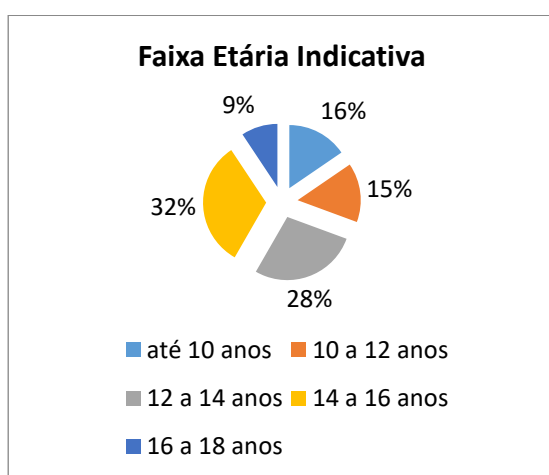


Gráfico 9 – Faixa etária indicativa dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio  
Fonte: o autor, 2021

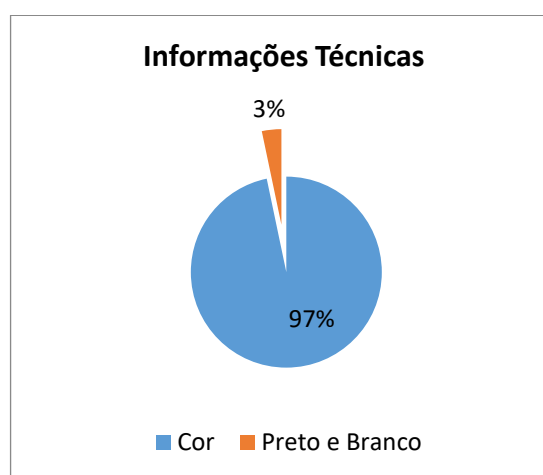


Gráfico 10 – Informações Técnicas dos vídeos na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio

Na sua trajetória, a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio contou com diretores e profissionais da equipe de produção de longas metragens para debaterem com os alunos suas experiências. Diretores como Eduardo Coutinho, Zeca Ferreira, Vladimir Carvalho,

Esmir Filho, Lygia Barbosa, Leda Stopazzolli, Sara Stopazzolli atores como Vinicius de Oliveira, Valentina, Júlia, Maria e Dora, equipe de produção como Nina Galanternick - Chaiana Furtado Rossana Giesteira, Rodrigo Lima

A mostra é aberta para público externo, porém não tem participação expressiva. Com a criação do seminário para professores, alguns assistiram parte da programação. Diante dos oito anos de história da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, e como consequência das conversas com os grupos de professores e alunos durante esse período, verificou-se a necessidade da criação de um espaço dedicado a trocas de experiências pedagógicas entre os professores. O **Seminário de Audiovisual e Educação**<sup>104</sup>, foi criado visando a articulação do conhecimento científico com as práticas pedagógicas já realizadas pelos professores da educação básica. Por meio da sistematização de suas práticas e da reflexão acadêmica sobre a área da educação audiovisual, os professores tiveram a oportunidade de aproximar ensino e pesquisa. Com a apresentação e debate desses trabalhos científicos, pretendemos promover a circulação e o fortalecimento de diferentes propostas teórico-metodológicas, a ampliação de referências teóricas e sua apropriação de acordo com sua realidade educacional.

A ampliação do debate com os professores a partir da prática já realizada por eles passou a ser necessária também a fim de promover a compreensão da educação audiovisual como produtora de conhecimento e criação de mundos, distante de outras práticas muitas vezes engessadas. O cinema é utilizado na escola há bastante tempo, porém na forma de entretenimento, ilustração e "professor, hoje não vai ter aula? Vai ser filme?". Esta é uma das realidades que se enfrenta quando se pensa o uso do audiovisual na escola.

A partir da Lei 13006/14, de 26 junho de 2014, a partir da qual passa a ser obrigatório o cinema nas escolas, abre-se um campo para discutir e qualificar a presença do cinema na escola, potencializado o trabalho de professores que já realizam sua prática pedagógica no campo do audiovisual. Para o autor Cesar Migliorin (2014) há múltiplas possibilidades a partir dessa lei como: fica tudo como está; é fácil provar que em alguma aula de português, história ou geografia os professores exibem cinema nacional para discutir conteúdo; a escola assume a responsabilidade e faz ações interclasses e interdisciplinares em que o cinema mobiliza a escola com exibição e debate; um cineclube; o cinema entra como forma de conhecimento e experiência de mundo, chegando à escola de maneira ampla e qualificada, com cineclubes e produção de imagens pelos alunos.

---

<sup>104</sup> Site: <https://seminarioaudiovisualeducacao.wordpress.com/>

Em outro sentido, o audiovisual também se faz representar como ilustração de conteúdos trabalhados. Nesse caso, trabalhado apenas com ênfase no conteúdo factual, o filme passa a ser a única realidade do período ilustrado, ou seja, uma produção humana datada historicamente e ideologicamente, passa a ser tomada como representação da “realidade” do conteúdo das aulas. Então, como pensar para além dessa prática, entendendo a linguagem audiovisual como produtora de conhecimento?

Nesse seminário, entende-se “audiovisual” como processos que procuram estabelecer conexões da produção de conhecimento através de imagens e sons. Com isso, a discussão passa a ser ampliada e perpassa também o campo da ciência e da divulgação científica por meio do audiovisual. Considerando esse contexto, a intenção do Seminário de Audiovisual e Educação é reunir professores que atuam na prática com audiovisual e desejam ter um espaço para produzir e trocar reflexões acadêmicas, promovendo diálogos com instituições e grupos focados na educação audiovisual de todo o Brasil e ampliando as possibilidades de sentidos associados à inserção do audiovisual nas escolas.

O estado mental do espectador ao sair do cinema mantém-se alterado por algum tempo, o que é facilmente percebido pelos que o acompanham. Se, por motivos inconscientes, ele se identificou com determinados atores ou situações, essa disposição mental permanece até que a experiência do filme retroceda perante as solicitações da realidade cotidiana, e acabe por dissipar-se. (MAUERHOFER apud XAVIER, 2008, p. 379)

Os festivais e mostras audiovisuais, de um modo geral, são partes importantes da cadeia produtiva cinematográfica. “Estudos demonstram que, onde acontece um festival, além da exibição, há também formação, reflexão, promoção, intercâmbio cultural, diversidade, articulação política e setorial, reconhecimento artístico, ações de caráter social (...)”. (LEAL; MATTOS, 2010) Cumpram estes eventos, portanto, o papel da diplomacia cultural, campo que trabalha os fatores culturais nas relações internacionais com o intuito de conquistar, descartando o uso da força. Mais do que expandir a cultura de um único país, a diplomacia cultural tem por essência a observação do outro, e seu êxito depende do diálogo intercultural e do respeito mútuo. (SADDIKI 2009 apud TERNES, 2012)

Ir ao cinema, segundo Magalhães (2015), é considerado um dos programas mais corriqueiros dentre as possibilidades de lazer do paulistano de classe média. Porém, apesar da aparente trivialidade dessa atividade, assistir a um filme em um cinema, atualmente, não pode ser considerado um programa de baixo custo, o que dificulta o acesso das classes populares. Então, por que a imersão da lógica no não entendimento? Por que tentar ser lógico em uma obra de arte aberta? O cinema segundo Comoli (2008, p.97), “não tem outro sentido senão o de virar

pelo avesso as evidências do sensível – e é assim que acaba por entrar em concorrência ou em luta com os poderes que ignoram essas evidências”.

#### 4.7.4 O desejo e o lugar para pensar o país através do cinema

A Mostra Audiovisual Joaquim Venâncio<sup>105</sup>, como espaço de troca de experiências, constrói e disponibiliza um lugar onde o cinema brasileiro ganha maior destaque através do acesso aos debatedores, sendo diretores, artistas e equipe técnica dos filmes exibidos. Os filmes são selecionados a partir de temáticas que permitam pensar o país e a própria realidade dos alunos não só com a exibição, mas com o debate proporcionado pelo filme. Assim, a mostra se ramifica como um espaço também de debate político e social através dos filmes.

Nas suas nove edições foram exibidos e convidados:

- 2011 – Um dia na vida. Debate com o diretor Eduardo Coutinho
- 2012 – Aldeia e Curta Aurea. Debate com o diretor Zeca Ferreira
- 2013 – Rock Brasília: a era de ouro. Debate com o diretor Wladimir Carvalho
- 2014 – Os famosos e os Duendes da Morte. Debate com o diretor Esmir Filho
- 2015 – Casa Grande. Debate com a montadora Nina Galanternick e produtora/platô Chaiana Furtado
- 2016 – Boi Neon. Vinicius de Oliveira (ator) / Menino 23. Rossana Giesteira
- 2017 – Laerte-se. Debate com a diretora Lygia Barbosa da Silva. / “Mate-me por favor”. Debate com as atrizes Valentina, Júlia, Maria e Dora
- 2018 – Arábia. Debate com o montador Rodrigo Lima.
- 2019 - “Nada Além da Noite”. Debate com a atriz Léa Garcia, Leonardo Maciel (ex aluno)

Todos os filmes, direta ou indiretamente, discutem a sociedade brasileira nas suas dimensões de trabalho, gênero, juventude, família, política, raça e classe.

O primeiro filme exibido foi **“Um dia na vida”** do diretor Eduardo Coutinho que esteve presente no debate com os alunos. Esse filme só pode ser passado na presença do diretor por questões de direito autoral e representa um compilado de imagens televisionadas no Brasil, em vários canais, durante um dia. O diretor relatou que a síntese de uma hora e meia correspondia às imagens exibidas à população brasileira em um dia comum.

---

<sup>105</sup> Disponível em <https://mostrajoaquimvenancio.wordpress.com/>

O filme apresenta, no alto da tela, uma etiqueta com o horário cronológico em que a propaganda/programa é passada na televisão. Nenhuma pergunta feita? Que documentário é esse que mostra imagens já prontas? Inicialmente, o filme causou uma identificação com as cenas do cotidiano, imagens que estão presentes no dia-a-dia da maior parte dos alunos. À medida que o tempo passou, a exibição foi sentida como maçante, tal “como na realidade”. A sensação do peso ao assistir foi causada pela síntese de um dia inteiro em um grande conjunto de fragmentos que, fora do filme, é diluída pelas horas que compõe o dia.

O segundo filme “**Aldeia**<sup>106</sup>” e o curta “**Áurea**<sup>107</sup>” do diretor Zeca Ferreira são filmes que retratam, respectivamente, a relação familiar e a trajetória de vida da cantora Áurea. O longa metragem “Aldeia” aborda os conflitos de um jovem em uma cidade do interior, conectado aos conflitos comuns na vida de qualquer pessoa, garantindo identificação por parte dos espectadores. O curta “Áurea” retrata a trajetória da cantora Áurea Martins, apresentado ao público através de entrevistas que intercalam com uma noite de apresentação da cantora.

“**Rock Brasília a era do ouro**” do diretor Wladimir Carvalho, retrata a trajetória da geração do cenário rock/musical nos anos 80, desde sua origem até o sucesso nacional com Legião Urbana e Capital Inicial. As imagens que compõem o filme demonstram os conflitos políticos e ideológicos enfrentados pela geração que se chocou com o golpe de 1964 e também em 1980. Movimentos que impulsionaram o processo de democratização do país.

No filme “**Os famosos e os Duendes da Morte**”, do diretor Esmir Filho, um casal de jovens produz vídeos sobre suas vidas, ambos visualmente sensíveis, falam sobre suicídio e são essencialmente melancólicos ao mostrar o lado obscuro, confuso e angustiante da adolescência. A jovem produz vídeos na internet sobre cronologia de vida do casal, com edições tendenciosas ao que ela queria compartilhar, ao que interessava a ela ser compartilhado e ao que ela queria que os outros construíssem sobre a imagem dela. Mesmo após a sua morte essa “linha-vida” permanece e a presença da jovem ainda é sentida, mesmo não havendo um corpo físico presente. Outro jovem, de *nickname Mr Tambourine Man*, acessa esses vídeos e se apropria da vida do casal como se ambos ainda estivessem vivos.

Estar perto não é físico. A gente está sozinha, mas perto de muita gente. Tem a ver com a internet, convivência com uma pessoa. Você se vê fazendo uma coisa que remete a essa pessoa, então ela está presente, mas não físico. Não tem nada mais frio que a tela do computador. Vocês já pararam para ver vocês de fora no computador? É tanta coisa na cabeça e no computador, mas são poucos movimentos. (FILHO, 2014)

<sup>106</sup> Disponível em <https://vimeo.com/40116496>

<sup>107</sup> Disponível em <https://vimeo.com/253302418>

A relação do estar físico e estar ausente é demonstrada durante todo o filme. A cena inicial é vista através dos olhos do *Mr Tambourine Man* aos vídeos do casal. Nesses vídeos há um grande simbolismo do sufocamento e de tensões vividas. *Mr Tambourine Man* também sofre esse sufocamento e essa confusão, além de ser obcecado pela jovem que tem sua vida na internet. Ela está morta, porém, muito presente para ele através daqueles vídeos. Como a morte pode ser tão ausente e tão presente simultaneamente?

No filme **Casa Grande**, a categoria de classe está explícita nas suas imagens e narrativa. Os conflitos de um jovem de classe média alta se deparando com personagens moradores de comunidades na cidade do Rio de Janeiro.

Em **Boi Neon** a problemática de gênero é desenvolvida do desejo de um vaqueiro de ser estilista. As imagens demonstram o cotidiano e bastidores de vaquejadas e também a construção de um polo de confecção de roupas na região do semiárido nordestino. O desejo do vaqueiro rompe com a imagem construída de vaqueiros rudes e grosseiros, muitas vezes fruto do próprio trabalho.

No filme “Menino 23”, a experiência de escravidão é tangenciada por um grupo de 50 meninos na época da atuação da Ação Integralista Brasileira. Os meninos perdiam seus nomes, suas infâncias e eram chamados por números. Sob o olhar do “menino 23” que relata “a minha infância foi roubada. Nem sei o que é isso!”, são apresentados os “integralistas”, que se denominavam dessa maneira porque o nazismo era alemão, o fascismo, italiano, e o integralismo, brasileiro. Os integralistas eram muito fortes e poderosos, então as pessoas sentiam medo e optavam por não fazer manifestações contra o movimento. Realizavam testes em pessoas negras e brancas para comprovar a teoria da supremacia racial branca. Tentavam justificar a escravidão e o extermínio dos negros com o resultado dos testes. Composto de famílias de empresários e latifundiários, a organização buscou em orfanatos os meninos mais fortes e os levou para uma fazenda e os manteve isolados, não tendo contato com outras pessoas.

O longa metragem “**Laerte-se**” aborda a quebra de tabus a partir da própria vida de Laerte. A questão de gênero vista no filme proporcionou diversos debates. A diretora relatou a criação da confiança criada entre ela e Laerte, o que possibilitou a captação de imagens mais pessoais.

Já o tema principal do filme “**Mate-me por favor**” é a relação do jovem com a morte, sendo abordadas também questões como adolescência e ausência dos pais. Para as atrizes que tiveram no debate com os alunos, a relação do jovem com a morte foi um grande aprendizado, entendimento e teste dos limites na relação com a morte.

O filme “**Arábia**” aborda a categoria do “trabalho” sob a figura do indivíduo-trabalhador e a desapropriação da sua experiência de vida. O filme demonstra, através de um caderno de memórias, a perspectiva do trabalhador e seus sentimentos deixados de lado na vida cotidiana.

“**Nada Além da Noite**” é um filme que explicita a problemática social do Brasil a partir de uma família. Através dos olhos de pessoas comuns que lidam com as consequências do contexto político diariamente.

Várias produções dialogam com a história e a contemporaneidade do Brasil, variando a forma e a perspectiva ideológica. Em tempos de transformações econômicas e sociais, se faz necessário rediscutir a questão nacional representada no cinema e construir questionamentos que fundamentem essa necessidade de pensar o país.

Os filmes apresentados são um recorte da produção nacional exibida na Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio durante suas nove edições. A demonstração do debate proporcionado pelos filmes evidencia a potencialidade do cinema brasileiro, tornando uma ação de educação audiovisual e de cinema. Os filmes abordam temáticas que criam diálogos com diversos grupos, instituindo assim espaços coletivos de discussão e reflexão sobre a situação social e política brasileira.

Não é evidente dizer que o cinema é o reflexo direto do momento histórico social da produção cinematográfica, o cinema é uma mediação histórica que representa e ao mesmo tempo constrói a realidade. O cinema como mediador do contexto não somente o representa, mas configura uma representação síntese de outras mediações. A obra de arte é o resultado da unidade da subjetividade e da objetividade produzida pelo homem em uma determinada época e lugar. Assim o cinema brasileiro deseja retratar a realidade ao mesmo tempo fazer pensar sobre ela.

## 5 PARAÍSO DAS IMAGENS

“O mundo é cego, e tu vens exatamente dele.”  
(Divina Comédia de Dante Alighieri.)

O “paraíso das imagens” é o momento na educação audiovisual onde o aluno, após passar pela sua trajetória educacional com as imagens, encontra-se em um lugar e momento propício para a produção e consumo de imagens de forma crítica e política. Neste sentido, o presente capítulo torna-se um lugar que permite apresentar propostas, experiências e etapas de uma criação da Educação Audiovisual da maneira sensível e crítica. Contudo para chegar ao paraíso a pesquisa passou por diversas modificações, adaptando-se ao contexto possível de investigação.

### 5.1 Percurso metodológico

Como explicado na introdução deste texto, a proposta inicial de investigação empírica foi a produção do documentário “Ensaio Audiovisual” que demonstraria o resultado da pesquisa de campo realizada em escolas, instituições e projetos pelas cinco regiões do Brasil.

Como a investigação na pesquisa de campo estava condicionada às condições escolares e sociais, o impedimento proporcionado pela pandemia acarretou a não produção do documentário. Contudo, nos proporcionou os dois desdobramentos já comentados, que foram o “contraplano metodológico” e o “paraíso das imagens”. Este último foi o percurso final de nossa investigação, mediante a qual propomos ações visando à construção da Educação Audiovisual na perspectiva pedagógica. As três propostas serão aqui explicadas.

#### 5.1.1 Primeira proposta: documentário “Ensaio Audiovisual”

O tema do documentário consistiria em abordar a Educação Audiovisual na relação com a cultura e a política tendo como mediação a educação. O objetivo era o estudo de experiências da educação audiovisual que se aproxima com a proposta na tese. O modo de ver influencia a produção imagética e conseqüentemente cada região teria sua característica. É importante perceber que existe uma indústria cultural que influencia todas as regiões, mas de qualquer



modo existem características marcantes em cada cultura expressada nas imagens e na maneira de produzir. A forma de produção dependeria, neste caso, da forma como a escola proporcionaria a Educação Audiovisual, ou seja, a educação como uma mediação entre a forma de olhar e de produzir.

O documentário mostraria como a escola potencializa essa forma de olhar e produzir, apontando para além somente do aparato técnico, que aumenta a possibilidade de expressão, contudo não potencializa sozinho o ver e o produzir. A problemática consistiria na questão cultural dos alunos e suas expressões. Essas imagens se tornariam politicamente potentes quando produzidas em locais e por pessoas que historicamente não possuem lugar de fala diante da indústria cultural, mas que passam a criar um espaço fora desse circuito padronizado.

As questões seriam trazidas a partir de perguntas ou apresentadas pela própria realidade. A abordagem seria no estilo documental, tendo como estrutura as etapas de pesquisa e separado por região. Seria utilizada a voz off<sup>108</sup> como forma de explicação de determinadas situações e explicação da relação realidade e teoria.

Na etapa da pré-produção foi realizada primeiramente o contato com as secretarias de educação, porém não tivemos respostas. (04/06/2020). A solução foi enviar, pelas redes já construídas, um convite para professores interessados em participar da pesquisa. Para isso foi criado no dia 13/06/2020, uma imagem e um formulário (Google drive) com campos para os interessados preencherem com os dados, como forma de entrar em contato. A imagem convite e o formulário foram enviados para a Rede Kino, Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil, lista de e-mails das inscrições da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e Seminário de Audiovisual e Educação, Lista de email dos Institutos Federais, além das redes sociais.

---

<sup>108</sup> Voz Off (ou narração em off) – indicação usada em duas situações: 1) para expressar o pensamento de uma personagem que aparece em cena; 2) quando sabemos quem é a personagem que fala, mas ela não aparece na cena. Por exemplo, alguém que fala da sala ao lado, ou fala enquanto a câmera mostra outra personagem. Disponível em < [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/caderno/documentario/glossario/voz-off/](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/glossario/voz-off/)> Acesso em 08 set 20.



Figura 105- Imagem de convite para a pesquisa  
Fonte: O autor, 2020

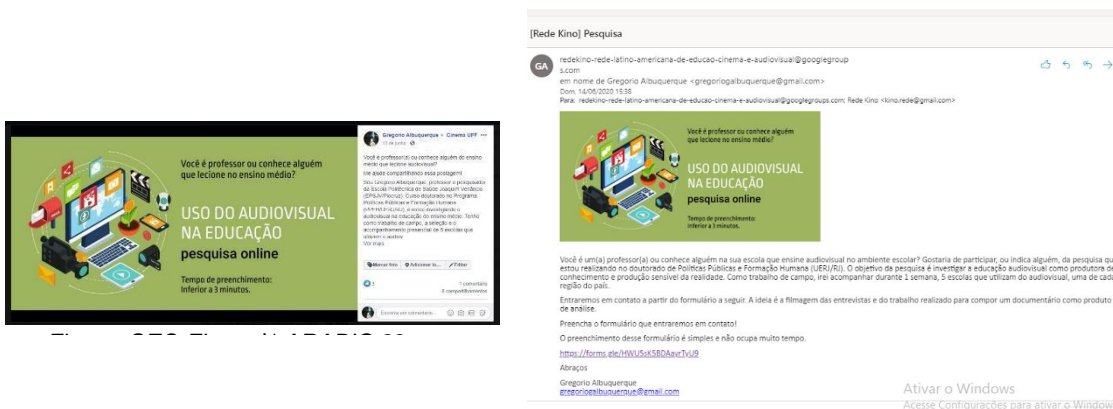


Figura 106- Convite pelas listas de e-mails  
Fonte: O autor, 2020

No prazo de um mês, foram obtidos 38 interessados em participar da pesquisa. Professores de diversos lugares do Brasil responderam ao convite online.



Figura 107- Mapa com os resultados dos interessados  
Fonte: O autor, 2020

O formulário foi fechado para novos interessados e no dia 13/07/20 foi enviado um email de agradecimento para todos os 38 interessados. Os critérios foram estabelecidos a partir da pesquisa.

- Um representante de cada região;
- Ser de Instituto Federal visto que o único representante da região norte foi uma professora do instituto;
- O segundo critério é a escola ter projeto que aborde o audiovisual.

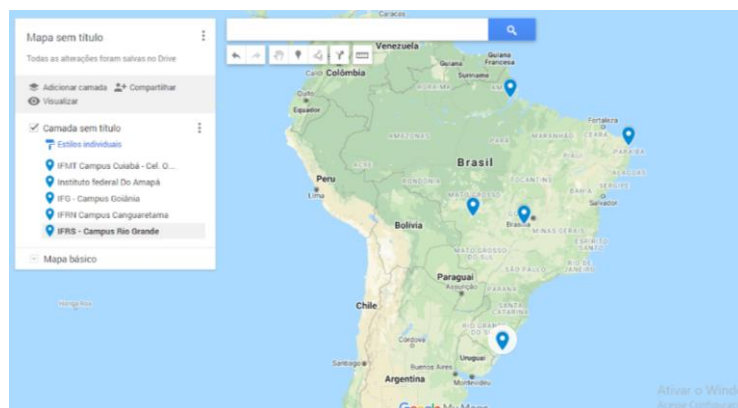


Figura 108- Mapa com as 5 instituições que preencheram os critérios

Fonte: O autor, 2020

Diante desses critérios, cinco instituições foram selecionadas. No dia 08/08/20 foi enviada uma mensagem de apresentação para o email cadastrado

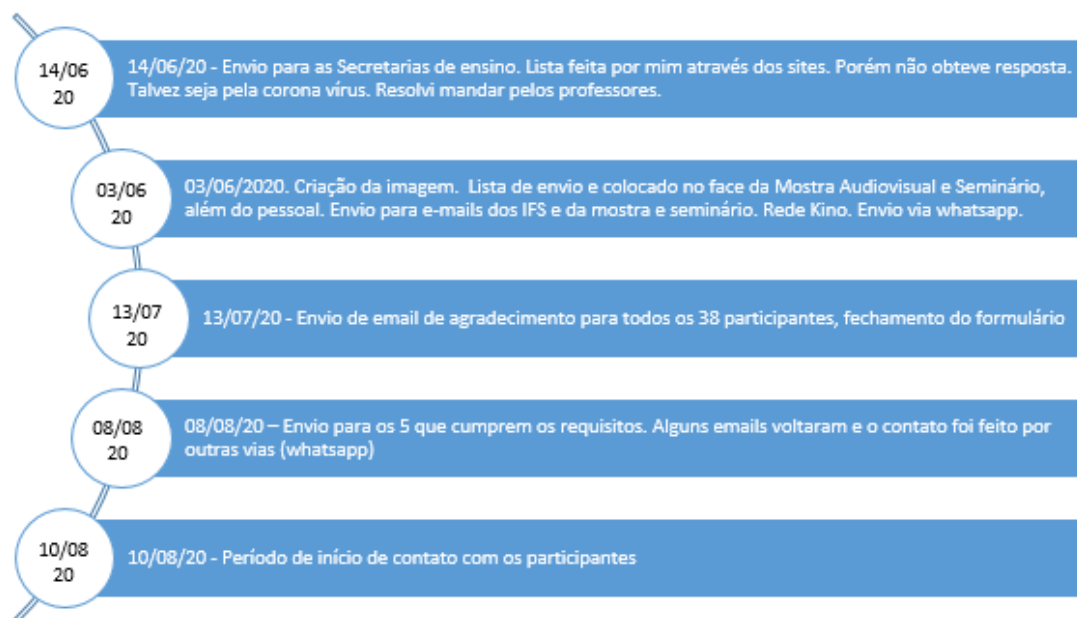


Figura 109- Resumo do processo

Fonte: O autor, 2020

Porém, não obtive resposta de algumas instituições e outros professores que em um primeiro momento demonstraram interesse, não responderam mais os emails. O período de

pandemia dificultou muito pois os professores desanimaram por não saber como seria ano seguinte. Diante dessa dificuldade, principalmente devido a pandemia, foi feito um novo contato com representantes de grupos e congressos, procurando indicações.

Constatando a inviabilidade de avançar nesta proposta, passamos para a seguinte.

### 5.1.2 – Segunda proposta: Contraplano

O contraplano é usado, geralmente, em filmagens onde duas pessoas conversam e o plano filmado é na direção oposta à do plano anterior (sem ultrapassar a regra dos 180°), com o mesmo objetivo de mostrar a conversa e seus participantes, porém com pontos de vistas diferentes.

Nesse caso a direção oposta seria o ponto de vista da pesquisa que anteriormente seria do pesquisador diante da realidade e agora a realidade que seleciona e fornece as imagens. Para que isso acontecesse diante do momento de pandemia, os professores foram contactados e foi oferecido um endereço com um espaço em um drive para eles inserirem os arquivos que achassem que responderiam a duas questões: como são as aulas de audiovisual e por que de ensinar audiovisual. Assim, o documentário “ensaio audiovisual” passaria a ter vários diretores responsáveis pelas imagens, contudo, o sentido e a análise delas, construído na montagem, seria do pesquisador.

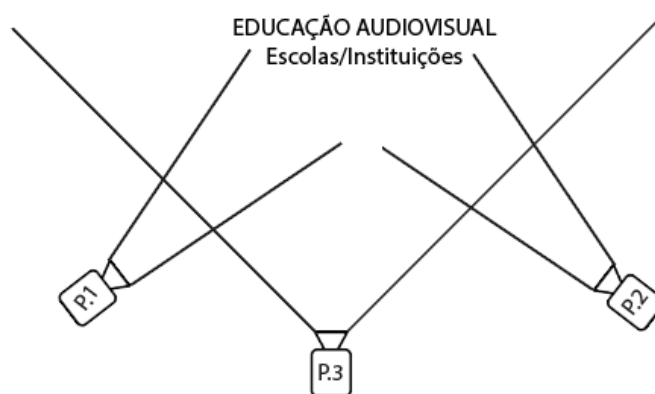


Figura 110 - Contraplano metodológico  
Fonte: O autor, 2021

O plano na linguagem cinematográfica é a menor unidade do filme e representa as imagens entre “gravando” e “corta”. Em uma cena de uma conversa de duas pessoas, geralmente se usa o esquema da figura 97, com três planos. O primeiro plano, P.1, focando no personagem que está falando primeiramente, o segundo plano, P.2, na resposta da conversa e

um terceiro plano, P.3, que mostra as duas pessoas e o ambiente em que se encontra. Os três planos visam demonstrar a conversa de uma melhor maneira e diferentes pontos de vistas, de quem está falando e de quem está escutando.

Nesse sentido metodológico o pesquisador passar a ser o plano 3, que observa toda a ação da cena. Os professores são os planos 1 e 2 e irão fornecer as imagens de suas aulas e uma reposta de como ensinar o audiovisual e o porquê. O documentário assim passa a ter vários diretores e feito de forma colaborativa, sendo observado pelo plano 3, que nesse caso é o pesquisador.

No plano 2, além de o ponto de vista ser o do professor, as imagens fornecidas demonstrariam o audiovisual como um lugar de memória, porque, como as escolas estão fechadas devido a pandemia, essas imagens comporiam acervos dos próprios professores sobre suas aulas. Alguns seriam divulgados pelo youtube outros apenas guardados. Em uma sociedade na qual as imagens são produzidas para serem postadas e algumas vezes durando 24 horas para serem vistas, o audiovisual como lugar de memória é uma forma de resgate da memória visual.

No plano 1, a ideia era um enquadramento de vários planos realizados pelo próprio pesquisador. O enquadramento do plano 2 pode ser considerado um plano fechado, ou seja, a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o cenário, sem deixar grandes espaços à sua volta. É um plano de intimidade e expressão. Neste caso seria a intimidade construída a partir do próprio professor que iria disponibilizar as imagens. Cabe ressaltar que essa seleção das imagens pelo professor poderia gerar imagens somente de “sucesso” das aulas, cabendo ao pesquisador no plano 3, um plano geral e de conjunto, ponderar essas questões. Além das imagens para produção do documentário, os professores também seriam convidados a enviar textos produzidos a partir da sua prática. O diálogo das imagens com o relato e reflexão textual possibilitariam uma ampliação no enquadramento das imagens e suas leituras.

### 5.1.2 Terceira proposta: Paraíso das imagens (propostas de ações para construção de uma Educação Audiovisual

As ações e legislações abordadas em nosso estudo demonstram a importância de pensar a educação audiovisual para além da sala de aula. Experiências internacionais e nacionais confirmam a necessidade da criação de espaços de troca de experiência entre os alunos

produtores que permitam também aos professores registrarem e criarem reflexões da sua prática. A educação audiovisual extrapola as paredes da sala de aula com mostras audiovisuais, como pode ser visto no Colégio Estadual Pedro II que produz uma mostra que mobiliza a cidade como um todo.

A experiência da Argentina, inicialmente, como produção de espectadores de filmes nacionais gerou a necessidade de produção cinematográfica. Assim, a formação passou a ser necessária também, transformando-a em política pública e inserida no currículo. É interessante observar que a inserção no currículo é exatamente em séries iniciais, ou seja, a criação de maneiras de ver.

A produção nacional ganha espaço diante das exibições hollywoodianas e assim o que pode ser visto não é somente uma cultura externa e sim produções que reflitam a cultura e o social local. Permite-se, assim, que o povo se veja e elabore reflexões sobre sua realidade. A aquisição de filmes a partir da cultura das regiões permitiria a implementação da Lei 13006/2014 com exibições de filmes de acordo com a realidade do espectador, havendo uma maior identificação e diálogo

Um dos pontos em comum é a seleção dos filmes, abordados em quase todas as experiências. São realizadas comissões específicas para isso e também podemos ver em Portugal listas de propostas de filmes no site do programa, mas nenhuma como quesito impositivo e sim sugestões construídas no coletivo. Mesmo na Argentina, onde o foco são produções nacionais, há uma variedade para ser escolhida.

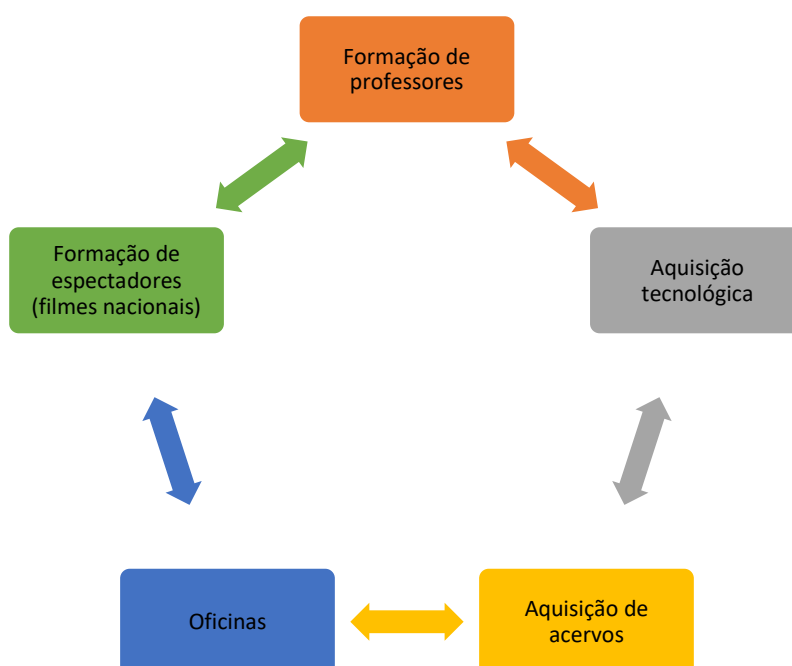
O receio de inserir o audiovisual no currículo é o seu engessamento pedagógico, com o qual a arte geralmente rompe no cotidiano escolar. Porém, a sua inserção, seja por projetos ou ações individuais, já é considerada no interior do currículo. A proposta não é o engessamento com a inserção no currículo, e sim a criação de possibilidades, como a que pode ser vista na EPSJV. A disciplina de audiovisual está inserida no currículo, mas não é obrigatória e sim uma escolha do aluno sobre qual campo das artes ele quer cursar (teatro, música e audiovisual), podendo mudar a cada ano. Escolher a arte que quer estudar é uma possibilidade que amplia e dinamiza o seu contato, além de permitir o seu interesse na área.

Mesmo na ausência de políticas públicas neste sentido, tem-se a criação de atividades, programas e projetos que permitem a educação audiovisual entrar no ambiente escolar, como podemos ver com a atuação do grupo Semente Cinematográfica. Outras formas são ações diretamente ligadas às Secretarias de Educação, como o Programa de Alfabetização Audiovisual e o Núcleo de Educação Audiovisual, que são ações resultantes de políticas

públicas. A consequência é o aumento de mostras e de produções audiovisuais na região sul do país.

Não se pode generalizar e nem acreditar que o audiovisual irá salvar a educação. É preciso entender que ele compõe e potencializa o aprendizado, gerando conhecimento não só do conteúdo, mas também da linguagem e como síntese de múltiplas determinações sociais. Contudo, é importante a defesa de políticas que fortaleçam o lugar da educação audiovisual na sua relação com o cotidiano escolar e sociedade.

A partir das análises internacionais e nacionais anteriores é possível sintetizar as experiências a partir de cinco eixos que se dialogam. Formação de professores; aquisição tecnológica; aquisição de acervos; oficinas; e formação de espectadores. Ações que permitiram a implementação da disciplina audiovisual no currículo. Traçamos, assim, o percurso final de nossa investigação, que seria a proposição dessas ações, tendo como base a disciplina de audiovisual ministrada na EPSJV, visando à construção da Educação Audiovisual na perspectiva pedagógica.



Quadros 1 - Eixos para a inserção da Educação Audiovisual no Currículo  
Fonte: O autor, 2021

## 5.2 Formação de professores

A formação dos professores é o principal eixo na proposta da Educação Audiovisual. Professores de outras áreas acabam se interessando pela linguagem, porém não sabem como começar ou acabam fazendo e aprendendo, com ajuda dos próprios alunos. Assim, a formação

de professores é a primeira necessidade para implementação da educação audiovisual no currículo. A formação precisa dialogar com a realidade do professor, da escola e cultural/social do aluno.

O estudo da linguagem audiovisual é de extrema importância como potencialidade e forma de não reprodução do padrão midiático. Para realizar a ruptura do padrão é necessário também o estudo da história cinematográfica desde seu surgimento, passando pelas vanguardas e chegando aos dias atuais com as possibilidades audiovisuais. Os exercícios também são fundamentais para estabelecer a relação do teórico com a prática audiovisual.

Para o autor Bergala (2008, p.26)

o que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria do seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema. O principal objetivo desse livro é convencer disso as pessoas que estiverem dispostas a escutar, e ajuda-las a fazê-lo se este for o seu desejo. E tirar todas as consequências, imensas – que no momento não apenas entrevistas, dado tratar-se de uma pequena revolução na pedagogia – de se considerar realmente o cinema como uma arte.

Mas como são o professor e o aluno de audiovisual? Diante de uma trajetória de anos na educação audiovisual e a partir de trocas de experiências com outros professores (as) o professor de audiovisual seria como uma parteira que ajuda a dar à luz, mas o filho não é seu e sim dos alunos produtores. Muitos relatos são de “eu não fiz nada, eles fizeram tudo”. “Só editei porque não tinha como editar com a turma toda”. Eles sabem mais que eu sobre o uso das tecnologias”, “gravaram e editaram no celular”. Muitos relatos que colocam o professor no mesmo nível do aluno e muitos casos confundindo e trocando o lugar de aprender e ensinar.

O professor é essencial na educação audiovisual porque existe uma trajetória e uma experiência acumulada que é trocada, horizontalmente, na relação com o conhecimento do aluno. Cada dificuldade na seja de conteúdo ou produção é demandando a troca desses lugares. “Tinha um aluno que já editava há tempos, fez tudo”. “Eu não sabia editar, mas o aluno me ensinou”.

Como forma de representar essa relação a ex-aluna Nathalia Knopp pintou a seguinte imagem:





Figura 112 - O professor(a) e o aluno(a) de audiovisual  
 Fonte: O autor, 2020

Na imagem é possível observar a relação horizontal do professor no lado direito e o aluno no lado esquerdo, trocando experiências e ideias através de suas mentes. A luz do projetor da aula do professor é a mesma que ilumina o set de produção dos vídeos dos alunos. Esse lugar de filmagem está simbolizado para além dos muros da escola, tendo símbolos de liberdade, como pássaros e árvore. Possibilidade de produzir em diversos lugares até mesmo dentro da escola. Apesar de a escola possuir muros, possui uma quadra de futebol onde o pássaro está se direcionando com o seu voo. Mesmo ela representada com limites, é nela que o aluno usa a luz para iluminar o seu próprio set através do professor.

A formação de professores precisa ter no horizonte essa troca com os alunos, mesmo ele sendo um guia nessa trajetória. Nesse sentido, a formação de professores precisa levar em consideração os seguintes itens:

- Sua trajetória e experiência no campo;
- Uma formação que não seja extensa porque muitos professores não são liberados ou tem dificuldade para realizar a formação por muito tempo;
- Criação de dispositivos e exercícios práticos para suas aulas;
- Apropriação de conteúdo teórico;
- Possibilidade de acervo de filmes;
- Conhecimento técnico de equipamentos, softwares, app para a produção;
- Realização de uma produção de vídeo.

<sup>109</sup> Produzido pela ex-aluna Nathalia Knopp @knoppartes

Cada ação de formação de professores precisa estar relacionada com a realidade de cada instituição e possibilidades. A ideia não é a criação de uma receita de bolo e sim uma construção que inicia a partir de uma experiência já realizada, mas que é adaptada segundo cada realidade.

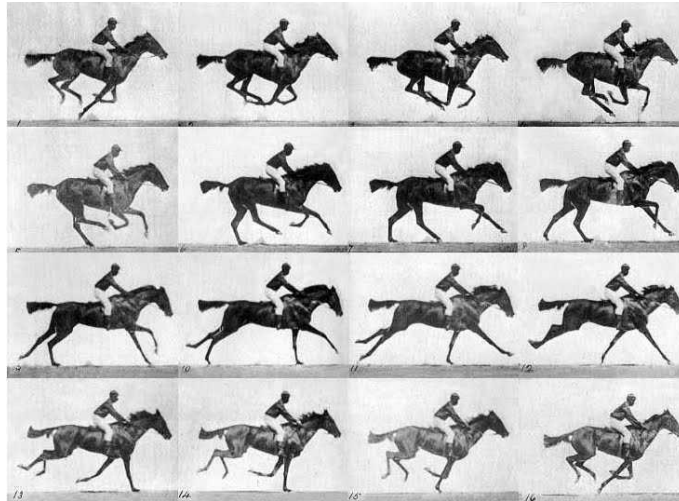
### **5.3 Aquisição tecnológica**

Para realização dos exercícios e da produção audiovisual são necessários equipamentos para captura e edição das imagens. Não se pode naturalizar que “todo mundo tem um celular hoje em dia” e com isso se torna mais fácil a produção imagética. A realidade social demonstra que nem todos os alunos possuem celular (as vezes somente um membro da família dispõe de um aparelho) e por isso há uma necessidade de aquisição de equipamento para possibilitar ao aluno formas de se expressar.

### **5.4 Oficinas**

As oficinas possibilitam aos alunos e também aos professores apreender o estudo da linguagem audiovisual e da sua trajetória na história cinematográfica. A parte histórica começa na fotografia e o experimento de Muybridge que comprovava que o cavalo tirava as quatro patas do chão enquanto galopava. Para o experimento, Muybridge desenvolveu um esquema de captação instantânea de imagem através de fórmulas químicas e um disparador elétrico para cada uma das 24 câmeras que ele utilizou.

O resultado foi a comprovação que o cavalo tirava as quatro patas no galope e também uma forma de dar movimento para as imagens estáticas feitas pela fotografia.



*Figura 113- Experimento de Muybridge  
Fonte: Internet, 2021*

Outro momento importante na história são as vanguardas que possibilitaram a quebra da racionalização das imagens. A montagem soviética, o expressionismo alemão e o surrealismo francês são exemplos de momentos históricos que precisam ser expostos como possibilidades de quebra de padrões e principalmente conhecimento da história cinematográfica.

#### 5.4.1 Vanguardas Artísticas

#### 5.4.2 Montagem Soviética

Nesse período os diretores russos começaram a testar os efeitos da montagem. A principal experiência foi o efeito Kuleshov que testou através da montagem o significado que a imagem ganha. O diretor filmou um ator e usando a mesma imagem colocou um prato de comida, dando o sentido de fome. A segunda foi um prato de comida e o seu sentido foi modificado para fome e o terceiro de uma mulher, no qual se tornou desejo. A mesma imagem com sentidos construídos a partir da montagem.

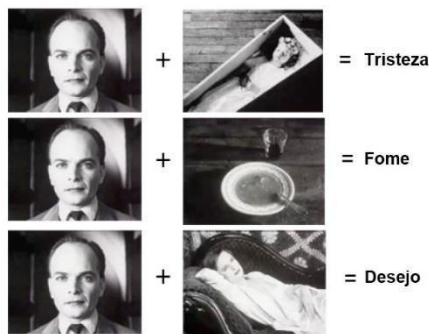


Figura 114- Efeito Kuleshov  
Fonte: Internet, 2021

### 5.4.3 Expressionismo Alemão

Outro momento histórico, década de 20, é o expressionismo alemão que utilizava sombras, cenários, maquiagens e figurinos exagerados, além de contrastes no cenário e histórias com temas inquietantes. Esse movimento estabeleceu bases para o filme de terror e o *noir*<sup>110</sup>.



Figura 115- Expressionismo Alemão - Filme O Gabinete do Dr. Caligari  
Fonte: Internet, 2021

### 5.4.4 Surrealismo Francês

A vanguarda surrealista é de extrema importância para a história e para processos criativos fora do padrão. É uma forma de ultrapassar as barreiras do real, representando o irreal e o subconsciente dos estudos psicanalíticos de Freud e as incertezas políticas dos pós Primeira Guerra Mundial. O progresso científico e a racionalidade humana nos levou para a guerra. A

<sup>110</sup> Expressão francesa designada a um subgênero de filme policial

quebra dessa racionalidade estaria no surreal. Em 1924, André Breton lança o Manifesto Surrealista<sup>111</sup>

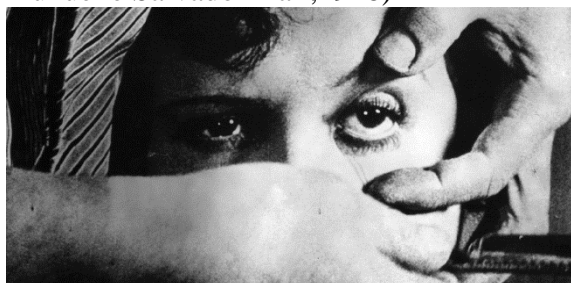
SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral. (Manifesto Surrealista, 1924)

O documento expõe conceitos dessa arte que define como “Automatismo psíquico pelo qual alguém se propõe a exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento”.

A teoria psicanalista de Freud<sup>112</sup> contendo a interpretação dos sonhos e a teoria do ID, Ego e Superego é a fonte de inspiração dos surrealistas. O ego e superego fundamenta a vanguarda na medida que o ID é o componente nato dos indivíduos e consiste nos desejos, vontades e pulsões primitivas formados principalmente pelo desejo e prazer. A partir dele desenvolvem-se o ego e o superego, formando a personalidade humana. O Ego surge a partir da interação com a realidade, adequando seus instintos (ID) com o ambiente em que vive. Chamado também como princípio da realidade, é o mecanismo de equilíbrio que regula os impulsos do Id e ao mesmo tempo tenta satisfazer de modo menos realista. O Superego se desenvolve a partir do Ego e consiste na representação dos ideias e valores morais e culturais. Alerta para o que é moralmente aceito segundo os princípios que formaram a pessoa ao longo da vida.

Um dos filmes referência dessa vanguarda é o Cão Anda Luz do diretor Buñuel e Salvador Dalí, produzido em 1928.

Figura 1116- Filme Cão Anda Luz (Luis Buñuel e Salvador Dalí, 1928)



Fonte: Internet, 2021

<sup>111</sup> Disponível em < <http://www.ufscar.br/~cec/arquivos/referencias/Manifesto%20do%20Surrealismo%20%20Andr%20Breton.htm>> Acesso em 05 out 2020

<sup>112</sup> Disponível em < <https://www.diferenca.com/ego-superego-e-id/>> Acesso em 05 out 2020.

O filme consiste em uma história sem uma ordem natural de acontecimentos baseado nos conceitos de Freud e no inconsciente e fantasias dos diretores. Representa imagens oníricas e repletas de metáforas, sem uma lógica em um primeiro momento. Apresentar ideias para produção de curta a partir dos sonhos também é uma possibilidade desconstruída para a produção audiovisual e por isso sua importância de ser estudada.

#### 5.4.5 Linguagem Cinematográfica

O estudo dos conceitos básicos da linguagem é importante pois coloca todos falando e entendendo da mesma maneira seja na análise ou na produção audiovisual. Conceitos como:

- **Plano:** a imagem entre dois cortes, ou seja, o tempo de duração entre ligar e desligar a câmera a cada vez.
  - É a menor unidade narrativa do roteiro.
  - Cena
    - Conjunto de planos
  - Sequência
    - Conjunto de cenas. Uma sequência tem início, meio e fim.
  - **Plano Sequência**
    - É um plano que registra a ação de uma sequência inteira, sem cortes.
    - O que caracteriza o plano-sequência não é apenas a sua duração, mas o fato de ele ser articulado para representar o equivalente de uma sequência.
    - O plano longo é "onde nenhuma sucessão de acontecimentos é representada", tais como planos fixos de duração acima da média envolvendo diálogos ou simples localizações de personagens e cenários.
    - Plano-sequência diferente do plano longo
- **Enquadramento**



Figura 117- Linguagem cinematográfica – Enquadramento  
 Fonte: Internet, 2021

- **Movimento de câmera**

- **Panorâmica (Pan) Horizontal:** quando a câmera gira em um eixo paralelo ao plano do filme. Pode ser horizontal, vertical, invertida horizontal, invertida vertical
- **Traveling:** Movimento onde a câmera anda sobre um caminho. Pode ser horizontal, vertical, in ou out.
- **Zoom:** Movimento de lente que aproxima ou distancia o objeto, alterando também a profundidade de campo (distancia aparente entre o fundo e o objeto). Pode ser In ou Out

A importância desses conceitos e seus significados construídos a partir de cenas de filmes. Um exemplo é o plano sequência inicial do filme “Janela Indiscreta do diretor (Alfred Hitchcock, 1954)



Figura 118 - Plano sequência inicial do filme “Janela Indiscreta do diretor (Alfred Hitchcock, 1954)  
Fonte: Internet e frames do filme, 2021

Qual significado dessa sequência inicial que o diretor apresenta o filme como um todo? O que se quis passar com os enquadramentos e movimento de câmera?

- A síntese da situação (acontecimento e metáfora de um relacionamento dentro de um único plano sequência)
  - Personagem de Stewart está com a perna quebrada,
  - É fotógrafo e que, provavelmente, a perna quebrada se deve a um acidente do carro e sua vida aventureira.
  - Retrato de Lisa (Grace Kelly) revelado com o negativo invertido: no futuro saberemos que essa imagem representa o sentimento atual de Jeffrie por ela – ele espera o oposto do que ela realmente é.

A construção de significados e narrativas pelas imagens é realizada pelo movimento de câmera dentro de um plano sequência no qual o enquadramento ocorreu em determinados elementos que simbolizavam significados futuros.

O som também possui conceitos próprios:

- Diegéticos

Espectador está ouvindo e o personagem também escuta

- Não-diegéticos

Quando somente o espectador escuta, o personagem não.

- Meta-diegético

Abrangendo uma função ligada aos pensamentos e emoções dos personagens e não somente ao ambiente em que este se encontra.

Como forma de proporcionar uma experiência no qual o aluno relate, através da linguagem cinematográfica, o plano é exibido uma parte do filme “Apocalypse Now” (1979, Francis Coppola). A turma é dividida em duas partes, uma observa as imagens e a outra o som. No final eles analisam, utilizando os conceitos da linguagem e expõe para turma a partir da imagem e do som.



*Figura 119- Filme Apocalypse Now*

*Fonte: Frames do filme, 2021*



*Figura 120 - Filme Apocalypse Now*



*Figura 121- Filme Apocalypse Now*

## 5.5 Aquisição de acervo

A aquisição de acervo visa principalmente a desconstrução do olhar padronizado diversificando o consumo padronizado de imagens. Essas imagens que chegam até os alunos ocorrem principalmente pela ampla distribuição e acesso a elas. Então para pensar em um acervo é preciso considerar primeiramente a quebra visual e narrativa dessas imagens. A escolha dos filmes não deve obedecer a uma necessidade mercadológica de público e sim uma (des)construção de um olhar diferenciado. A aquisição de acervo alinha-se com a Lei 13006 de 2014 na medida que proporciona a exibição de filmes para além da sala de aula.

## 5.6 Formação de espectadores – cineclubes e mostras

Experiências de formação de público como na Argentina demonstram uma das bases para o aumento de produções. É preciso ver para poder produzir. A formação de espectadores é de extrema importância como base para as outras ações. Para que ocorra a formação de espectadores, a Argentina criou políticas como forma de potencializar também a produção.



A principal forma para criação de espectadores de filmes são cineclubes e as mostras. Filmes que ampliem a forma de ver dos espectadores, causando estranhamento na forma de olhar.

Outra forma para formação de espectadores são as mostras que criam espaços de troca de experiência entre os produtores. Esses espaços são importantes como forma de produzir estranhamento no olhar ao ver o filme e também ao debatê-lo coletivamente. Então para a implementação da Educação Audiovisual como política pública é necessário a criação de espaços seja na escola ou fora dela que permitam a exibição e debate dos filmes.

### **5.7 Pós-créditos - Produção independente**

O pós-créditos de um filme ocorre logo depois que os créditos passam. São cenas, geralmente, importantes pois mostram algo da sequência do filme, ou até mesmo completam o próprio filme. A produção independente é o estágio que permite colocar na prática de forma individual ou coletiva todas as etapas aprendidas na educação audiovisual.

Impulsionado pela pesquisa e o momento pandêmico, foi proposto para os ex-alunos da disciplina de audiovisual a formação de um grupo de interessados em continuar a produção audiovisual mesmo depois de formados, criando assim o ramiSET. Grupo de ex-alunos de audiovisual que mesmo depois da formação na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, mantiveram a dedicação pelo audiovisual.

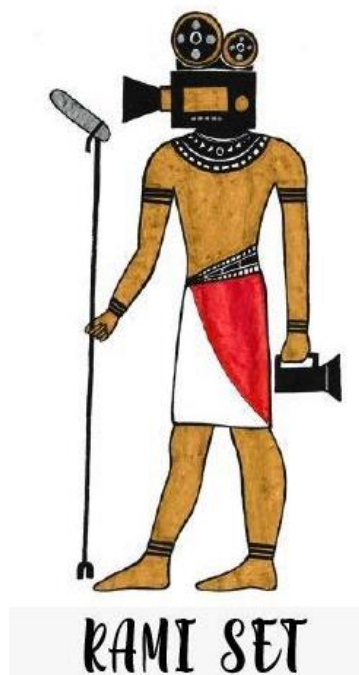


Figura 122 - Logo da "produtora" de ex-alunos <sup>113</sup>  
 Fonte: O autor, 2021

O nome do grupo surge com a concepção de SET na linguagem cinematográfica que significa do inglês “conjunto”. Um set de filmagem seria um conjunto de elementos necessários para uma filmagem, ou seja, o ambiente onde será gravado. O grupo entendeu que a formação foi feita a partir da diversidade de alunos de diversas turmas então o conjunto foi estabelecido na sua diversidade. Ampliando o conceito para o deus egípcio SETH, deus da desordem, da confusão, o nome tem o objetivo de desordenar para contribuir com o equilíbrio. Seria um grupo, em sua desordem e diversidade, que produz vídeos. A representação do desenho reflete na diversidade e no caos ordenado para a gravação em um set organizado.

O desenho representativo do grupo remete diretamente ao anjo da história (Angelus Novus) do autor Walter Benjamin. A câmera direcionada para o futuro, estabelecendo o audiovisual como um lugar de produção de conhecimento, ao mesmo tempo que a luz do holofote está direcionada para o passado. O audiovisual como possibilidade de iluminar o passado como forma de transformar a realidade.

<sup>113</sup> O desenho foi feito por Marina Albuquerque a partir de uma colagem de Gregorio Albuquerque

## 5.8 Blog educação-audiovisual



Figura 123 - Imagem representativa do blog e da pesquisa

Fonte: O autor, 2021

Como forma de potencializar o compartilhamento da experiências e exercícios da educação Audiovisual com outros professores e alunos, foi produzido um blog<sup>114</sup> com a parte dos exercícios práticos. O desenho<sup>115</sup> anterior é a representação imagética do blog e da pesquisa da tese. Olhamos e vemos através de lentes, que nos permitem ver determinadas coisas e outras não. Na educação audiovisual vimos através da cultura, da política e do próprio processo educativo. Muita coisa deixamos de ver porque em alguns casos nossas lentes deixam a realidade embaçada ou as vezes a torna invisível. É preciso enxergar para realizar a crítica e assim produzir, através do audiovisual, algo melhor, representativo e crítico.

A ampliação do uso do blog e sua conceituação de uma página pessoal atualizada periodicamente convergiu para uma definição mais ampliada de uma plataforma digital de convergência da Educação Audiovisual. Deve-se principalmente pela inserção de novos objetivos, não somente pessoais e individuais, como a criação coletiva de um Dicionário da Educação Audiovisual, além da atualização da sua aplicação e uso. A plataforma foi pensada a partir de quatro espaços: Exercícios; Disciplina; Publicações; Projetos

### 5.8.1 Exercícios

A área “exercícios”, pode ser vista no capítulo 4, “Educação Audiovisual”, “Exercícios da Educação Audiovisual”.

<sup>114</sup> Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/>

<sup>115</sup> Produzido pela ex-aluna Nathalia Knopp @knoppartes



Figura 124 – Blog – Exercícios  
Fonte: O autor, 2021

### 5.8.2 Disciplina Audiovisual

A trajetória da educação audiovisual pode ser vista no capítulo 4<sup>116</sup>. A segunda área aborda a experiência de educação audiovisual na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e está dividido em:

- Blogger da Disciplina
- Canal da Disciplina Audiovisual
- Fotonuted,
- Currículo

O blogger da disciplina é um espaço de memória da disciplina de audiovisual. Todos os registros dos processos de produção de vídeo realizado pelos alunos são publicados no blog. Apresenta também o currículo da disciplina durante os três anos de formação como pode ser visto no capítulo 4 – Educação Audiovisual. O Fotonuted é uma página da plataforma facebook na qual os alunos compartilham experiências fotograficas (exercícios de fotografia) e o canal do youtube apresenta todas as produções dos alunos, parcerias, produções autorais. São áreas de compartilhamento e exposição de processos e produtos audiovisuais.

<sup>116</sup> Item 4.6



*Figura 125 – Blog - Disciplina de audiovisual  
Fonte: O autor, 2021*

### 5.8.3 Publicações

O espaço de “publicações” consiste no compartilhamento de publicações realizadas pelo autor, além de conter links para outros projetos de educação audiovisual. Está dividido em:

- Mestrado
  - Projeto de Acampamentos Pedagógicos Mandala
  - Dissertação: "A construção do conhecimento pela Fotografia"
- Doutorado
- Outros projetos
  - Produção de Vídeo Estudantil
  - Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil
  - Revista Roquette Pinto
  - Grupo no Facebook da Produção de Vídeo Estudantil



*Figura 126 - Blog – Publicações  
Fonte: O autor, 2021*

### 5.8.4 Projetos

A área de projetos é destinada para os eventos e projetos para além da disciplina de audiovisual, tendo ela como referência.

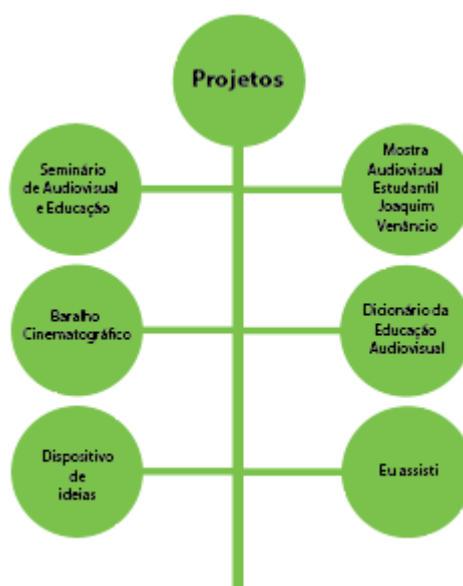


Figura 127 - Blog – Projetos  
Fonte: O autor, 2021

#### 5.8.5 Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio / Seminário de Audiovisual e Educação

A mostra é um espaço de troca de experiências entre alunos produtores. O seminário potencializa a produção de pesquisas e textos com reflexões dessas experiências pelos professores. Muitos professores utilizam o audiovisual nas suas aulas, porém não registam, através de textos, a sua experiência. O seminário potencializa essa necessidade e também permite a troca de experiência entre esses professores. O desenvolvimento desse item pode ser visto no capítulo 4 “Educação Audiovisual”.

#### 5.8.6 “Eu assisti”



Figura 128- Ícone do “Eu assisti”  
Fonte: O autor, 2021

As primeiras perguntas na Educação Audiovisual são qual foi o último filme/série que você viu? O que você anda vendo? São perguntas que permitem saber, inicialmente, o consumo e as escolhas dos alunos a filmes/plataformas. Além desse “mapeamento” inicial, toda sessão de cineclube um aluno fica

responsável por realizar um texto escrito sobre suas impressões do filme. Geralmente é feito para aquele aluno que participou mais do debate expondo suas opiniões e impressões do filme.

Essa experiência foi realizada, por enquanto, somente em dois filmes:

- Infiltrado na Klan (**Luiza - Aluna de Biotecnologia T17**)<sup>117</sup>
- Uma noite de doze anos (**Karolina Kobi - Análises Clínicas - T18**)<sup>118</sup>

### 5.8.7 Baralho Cinematográfico

O baralho mágico foi uma experiência realizada como marca da 6ª Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, em 2016. O “Baralho cinematográfico”<sup>119</sup> representa as principais etapas do processo de produção cinematográfica. Conta a história que esse processo surge por volta do final do século XIX e se desenvolve através dos tempos. Esse grandioso sistema simbólico foi dado à humanidade pelos irmãos Lumière, em 1895, e atravessou os tempos reunindo e comunicando os conhecimentos dos homens, refletindo as suas concepções do mundo. As cartas tiveram inicialmente o objetivo de divulgação da mostra, mas se tornou um material didático na sua utilização.

Nessas seis cartas, divididas em pré-produção, produção e pós-produção, são condensados todos os conhecimentos desenvolvidos ao longo da história, aprimorados e reapropriados por diversas áreas, como a própria educação. Jogue e veja o seu futuro artístico!

#### **Carta 1 – A ideia, a origem da criação**



Figura 129- Baralho Cinematográfico - Carta "A ideia"  
Fonte: O autor, 2021

<sup>117</sup> Disponível em <<http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2019/03/opinioao-sobre-filmes-infiltrado-na-klan.html>> Acesso em 19 maio 2021.

<sup>118</sup> Disponível em <<http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2019/04/opinioao-sobre-filmes-uma-noite-de-doze.html>> Acesso em 19 maio 2021.

<sup>119</sup> Produção e criação de Gregorio Albuquerque. Desenhos e designer Cynthia Dias

Essa carta simboliza a origem da criação, onde o processo começa. Quando essa carta aparece às ideias são postas na mesa e confrontadas. É uma carta dinâmica porque as ideias surgem de várias fontes podendo ser de alguma conversa, de alguma história ou até de alguma coisa que lemos como jornais, revistas e livros. A ideia pode ser transformadora, surgindo de algum livro ou teatro e adaptada. O momento desafiador é quando alguém propõe uma ideia para você ou o seu desejo de realização é a partir de um tema. Como vencer esse desafio? O primeiro passo é procurar tudo sobre aquele tema em sites, livros, revista. E a partir dessas fontes acender um chama, uma intuição ou um *insite*. Todos nós temos uma capacidade, que às vezes está oculta, de desenvolver uma ideia, mas nem sempre colocamos em prática. Esse é o momento!

### **Carta 2 – O roteiro, a direção a ser tomada.**

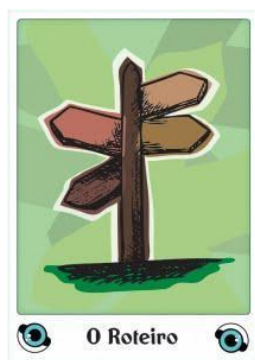


Figura 130 - Baralho Cinematográfico - Carta "o Roteiro"  
 Fonte: O autor, 2021

Essa carta remete para a carta da “ideia” e representa o conhecimento da linguagem e a transmissão da história com os outros, a equipe. “O roteiro” é uma etapa final do processo de desenvolvimento da ideia. É uma carta positiva, pois mostra que já passou de etapas na vida como o *story line*, a sinopse, o argumento e a escaleta. Quando essa carta aparece quer dizer que é preciso ter o conhecimento da linguagem para delinear o caminho a ser seguido em conjunto. É preciso ter cuidado porque nesse momento é necessário ter em mente a descrição de ambientes, ações, personagens, diálogos e efeitos de transição. A carta “o roteiro” representa o momento onde a sua histórica é contada por imagens e transmitida ao grupo.

### **Carta 3 – A decupagem, a sabedoria.**





Figura 131- Baralho Cinematográfico - Carta "A decupagem"  
 Fonte: O autor, 2021

A carta “decupagem” possui vários sentidos e formas, pois indica o processo de recorte e definições (ou análise) dos planos tracejados pelo “o roteiro”. É uma carta de prudência, pois é um momento de saber planejar seus planos para poder agir. Nesse momento a sua voz interior está mais sabia e conselheira para estipular as definições dos planos. Quando jogada, é uma carta de alerta para a necessidade de planejamento dos próximos passos e de aconselhamento a estar aberto a todas as indicações possíveis. No caminho do desenvolvimento é necessário não agir por impulso e sim compreender previamente qual será o próximo passo. Mesmo com a carta “decupagem”, em breve acontecerá surpresas e novidades na “gravação”, que geralmente são positivas e bem vindas, quando fazem sentido.

#### **Carta 4 – A gravação, domínio das situações.**



Figura 132 - Baralho Cinematográfico - Carta "A gravação"  
 Fonte: O autor, 2021

É o momento que aparece muita luz e som na sua vida. É a etapa de grande trabalho em equipe e de surpresas. Um novo começo nas etapas e a necessidade de se aventurar nessa nova produção de mundo. É uma carta que não traz estabilidade, mas que fornece a concretude da criação.

Quando esta carta surge é preciso estar preparado para resolver questões, mesmo planejadas, com sabedoria, inteligência e mestria. Ela indica o cuidado em lidar com todos os elementos imagéticos e sonoros, para não deixarmos o acaso atrapalhar o planejado. A carta aconselha que entregue cada área específica nas mãos do especialista mas podendo haver reorganizações dos astros. É um momento de paciência e virtude. Momento em que os elementos como luz e som estão consonância com o universo, produzindo o movimento.

**Carta 5 – A edição, momento de escolhas.**



*Figura 133- Baralho Cinematográfico - Carta "A edição"*

*Fonte: O autor, 2021*

Seu significado é de concretude e simboliza a descoberta de um novo mundo que surge na montagem e ordenamentos dos planos, ganhando significados e energias. Essa carta alerta para o momento de possibilidades e de estarmos repensando nas convicções anteriores. É um momento de escolhas a partir de todo o trajeto realizado até aqui. Aconselha ter uma postura flexível e de adaptarmos às situações com flexibilidade e sapiência, não nos agarramos de forma fixa ao planejado. Todo processo tem novas possibilidades, porém é necessário ter prudência e cuidado para não se perder, pois temos na mão tudo aquilo que precisamos para alcançarmos nossas metas que tanto almejamos.

**Carta 6 – A exibição, a revelação e um novo ciclo.**

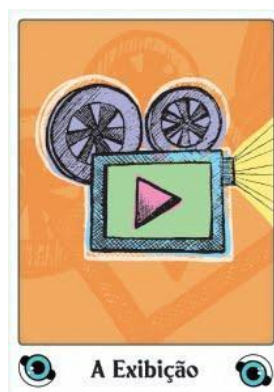


Figura 134- Baralho Cinematográfico - Carta "A exibição"  
 Fonte: O autor, 2021

Momento de revelação e início de um novo ciclo. A carta indica uma nova fase que chegou ao fim de forma positiva porque tudo se transforma e quando uma coisa termina outra coisa começa. Exprime a vitória em todos os níveis e um recomeço com novas oportunidades porque na vida tudo se transforma num ciclo que sempre evolui.

Essa carta indica que alguém teve espírito de aventura e sonhou com um novo mundo e que podemos embarcar nessa viagem e descobrir novas aventuras. Período de expor seu mundo e avançar com seus projetos, porém cuidado, sempre haverá críticas e elogios.

#### 5.8.8 Dispositivo de ideias

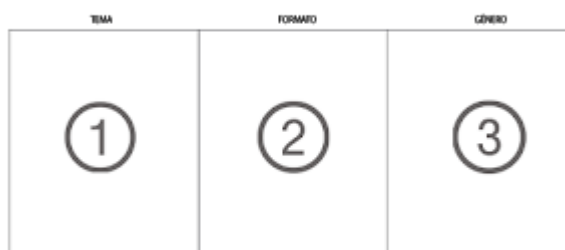
Como surgem as ideias para a produção dos vídeos? Quais suas origens? De que forma será representada? A proposta do "dispositivo de ideias" consiste em proporcionar de uma maneira aleatória, dentro de algumas possibilidades e a partir de "regras", o desenvolvimento e produção de um vídeo com os alunos.

A proposta surge a partir do exercício das Cartas Audiovisuais, na etapa de envio (primeira carta a ser enviada). Qual vídeo será enviado? Como iremos fazer? O dispositivo possibilita potencializar esse início de produção. Para que ocorra uma diversidade de temas, o primeiro grupo de carta consiste em propostas de temas como política, feminista, negrxs, LGBTQI+, Saúde Mental e Vivências. Os temas surgem a partir de coletivos <sup>120</sup>da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e com experiências anteriores de produção nas quais os vídeos surgiram a partir de histórias e vivências pessoais.

<sup>120</sup> Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/contra-o-preconceito-e-a-intolerancia-estudantes-da-epsjv-criam-coletivos>. Acesso em 01 abr 2021

O dispositivo consiste em um espaço inicial para colocar as cartas "sorteadas". São três espaços: 1:Tema; 2:Formato; 3 Gênero

### DISPOSITIVO DE IDEAS



Desenvolvido por Gregório Albuquerque

Figura 135 - Dispositivo de ideias tabuleiro  
Fonte: O autor, 2021

A **primeira** etapa possui 6 cartas com temas representativos: Política, Feminista, Negrxs, LGBTQI+, Saúde mental e Vivências. Cada carta possui um QRcode que encaminha para uma pesquisa do tema no google. Após misturar todas as cartas e deixá-las viradas para baixo, um aluno, representante do grupo, seleciona uma carta e coloca no número 1.



Figura 136 - Dispositivo de ideias – Cartas  
Fonte: O autor, 2021

Na **segunda** carta o aluno selecionará uma carta de formato do vídeo, podendo ser: baseado em casos reais, adaptação de livros e textos; adaptação fílmica; história de vida; internet e a carta coringa. A carta coringa significa que pode acrescentar outra opção ou tentar uma nova carta.



Figura 137 - Dispositivo de ideias - Cartas 2  
 Fonte: O autor, 2021

A **terceira** carta simboliza o gênero do vídeo, podendo ser: ficção, documentário, experimental, preto e branco, fotos/imagens narrativa em off ou a carta coringa. A carta coringa significa que pode acrescentar outra opção ou tentar uma nova carta.



Figura 138 - Dispositivo de ideias - Cartas 3  
 Fonte: O autor, 2021

Após a escolha das três cartas, o resultado é a proposta para a produção do vídeo.

## DISPOSITIVO DE IDEAS

TEMA	FORMATO	GÊNERO
 <p><b>Saúde Mental</b></p> <p>Classe de conteúdos à base de vídeos para ajudar a compreender, analisar e refletir sobre o que é saúde mental, entendendo sua importância, características, sintomas e sinais de alerta, bem como, estratégias de enfrentamento de crises.</p> <p>É parte de projetos de extensão desenvolvidos por alunos de licenciatura em psicologia, psicologia em saúde e psicologia do trabalho.</p> 	 <p><b>Internet</b></p> <p>É uma narrativa inspirada em histórias, imagens, memórias, vídeos, fotos e sons e organizadas em vídeos e mídias sociais.</p>	 <p><b>Documentário</b></p> <p>Mostra informativo e/ou didático feito sobre pessoas (tipos de conhecimentos: políticos, animais, acontecimentos: históricos, políticos, culturais etc.) ou sobre objetos, situações, fenômenos, culturas, distúrbios etc.</p>

Desenvolvido por Gregório Albuquerque

Figura 139 - Dispositivo de ideias – Temas

Fonte: O autor, 2021

### 5.8.9 Dicionário da Educação Audiovisual

A produção do blog proporcionou a criação do projeto Dicionário da Educação Audiovisual. A proposta é a construção coletiva de significados de verbetes presentes no campo da Educação Audiovisual.

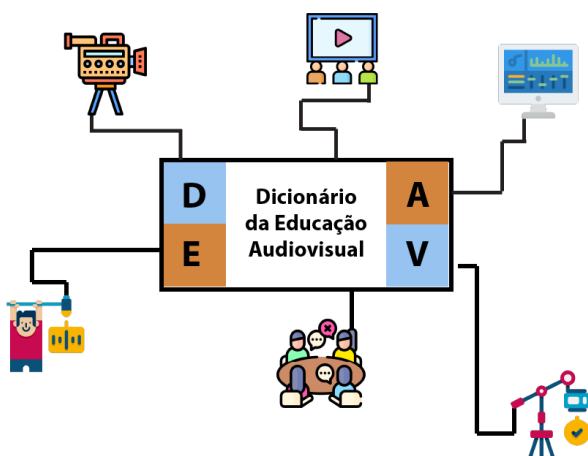


Figura 140 - Logo do Dicionário da Educação Audiovisual

Fonte: O autor, 2021

A partir da pesquisa e do desenvolvimento do blog, foi proposto a criação do Dicionário da Educação Audiovisual que teve como base o Dicionário Teórico e Crítico de Cinema do autor Jacques Aumont (2003). A proposta é mapear quais são os verbetes mais utilizados no campo da Educação Audiovisual, como eles são definidos e entendidos. Cabe ressaltar que cada definição é realizada a partir do autor do verbete e sua experiência prática e teórica, podendo ou não representar todo o conceito em seus diversos pontos de vista. A ideia inicial surge a

partir do próprio desenvolvimento da tese. A pesquisa pelo significado de alguns verbetes e seus significados no campo principalmente do cinema, proporcionou a necessidade da criação do dicionário no campo da educação audiovisual.

No primeiro momento foi listado os principais verbetes<sup>121</sup> e assim, realizou-se um convite a professores e profissionais da área que atuam de maneira direta ou indiretamente no campo da educação audiovisual. Posteriormente o convite foi feito de forma ampla nas redes sociais e de e-mails.



Figura 141 - Convite realizado nas redes sociais e grupos de emails

Os verbetes produzidos estão disponíveis no blog<sup>122</sup>. Nessa etapa inicial aproximadamente 20 verbetes foram produzidos em diversos formatos. A proposta inicial foi a criação de um texto contendo de 5 a 10 páginas com ou sem imagens e vídeos. Porém, com o decorrer da pesquisa e da produção e reafirmando o lugar também do audiovisual, a opção de ser somente um texto escrito ampliou-se para outras formas como a produção de uma rádio e de vídeo documental para a produção do verbete.

A produção do dicionário será contínua e no próprio blog há um link para os interessados em produzir sobre os verbetes que ainda não foram desenvolvidos. Todos os verbetes podem ser vistos no endereço do blog.

No verbete **“Educação Audiovisual”**<sup>123</sup> o autor Gregorio Albuquerque discute e apresenta uma definição da educação audiovisual partindo do lugar da jovem na história, com a imagem do herói revolucionário nas décadas de 50 e 60, passando pela indústria cultural que passou a ver o jovem como um comprador de mercadorias chegando nos dias atuais com o jovem produzindo e consumindo padrões imagéticos de mercadoria e de consumo. Diante desse contexto a escola assume um papel e um lugar importante de crítica, problemática e produção de imagens que garanta o olhar do aluno no processo de formação da autonomia e emancipação social através da Educação Audiovisual.

<sup>121</sup> Disponível em <<https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/dicionario-de-educacao-audiovisual.html>>

<sup>122</sup> Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/dicionario-de-educacao-audiovisual.html>

<sup>123</sup> Disponível em <https://educacao-audiovisual.blogspot.com/p/educacao-audiovisual.html> e ANEXO 6

Os autores são convidados a partir da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio e do Seminário de Audiovisual e Educação, além de redes já construídas como a rede Kino. A proposta é criar um espaço de diálogo entre autores de diferentes campos e experiências mesmo que a produção do verbete seja individual.

Mosaico de autores. Opção teórica ou empírica de formato.

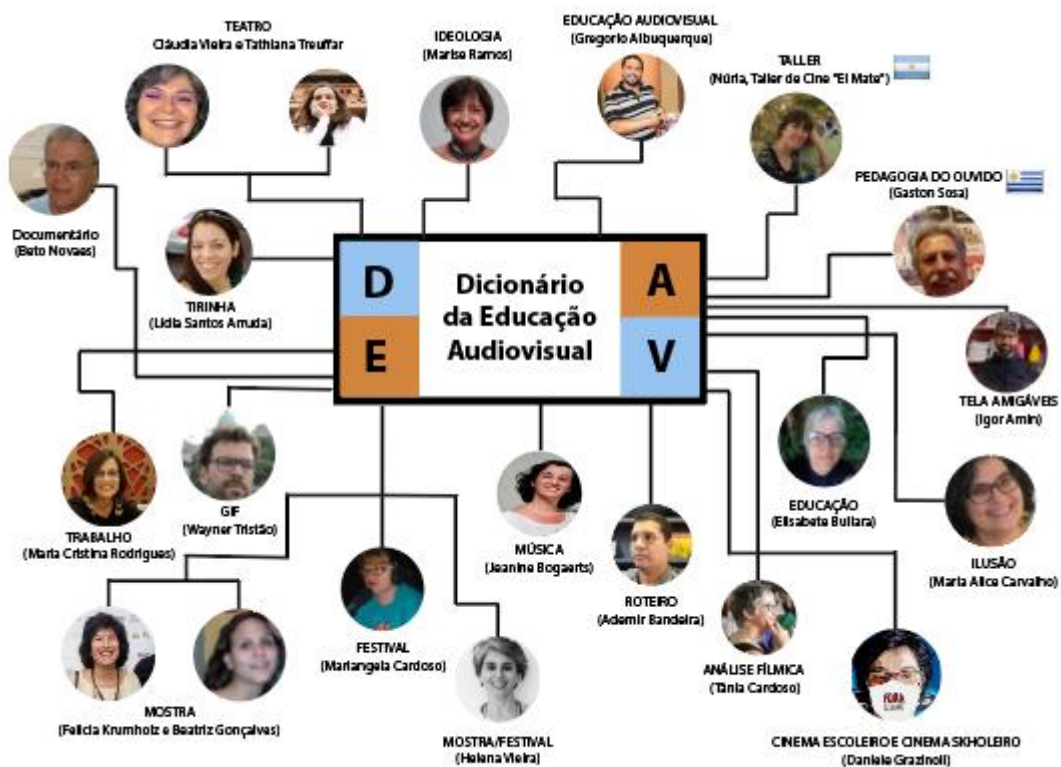


Figura 142 - Dicionário da Educação Audiovisual  
Fonte: O autor, 2021



## CONCLUSÕES

“eu sou os olhos do cego e a cegueira da visão”

(Raul Seixas – Gita – 1974)

Com o audiovisual é possível experimentar o mundo, representando-o, inventando-o e transformando-o. Possibilita a consciência sobre contextos que eram invisíveis, abrindo os olhos a críticas culturais e sócio-políticas. O audiovisual capta as dimensões do humano projetadas nas artes e as expõe, sensibilizando as pessoas a partir do conteúdo e forma como uma nova possibilidade de essas dimensões visíveis novamente.

Entendemos que o audiovisual permite o desenvolvimento do aluno em suas dimensões culturais, políticas e educacionais. É importante ressaltar que o uso de novas tecnologias na educação não salva a educação; tal apologia pode ser vista na história com a chegada dos computadores em ambientes escolares atribuindo-se a eles um caráter redentor da qualidade da educação. Por isso, a pesquisa propõe demonstrar a educação audiovisual para além de uma visão tecnicista e do uso de novas tecnologias (já assimiladas pelos alunos por meio de celulares e produções de conteúdos para a internet).

Dessa forma, a presente pesquisa demonstrou a Educação Audiovisual como possibilidades de modos de ver a realidade através de lentes da cultura, da política e da educação, formas de se “pensar pela imagem”. A sua prática parte principalmente da observação da realidade e da exibição de diferentes filmes, uma forma que o senso comum fala de “comer com os olhos” a realidade.

Para desenvolver e sustentar essa tese, o presente texto foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a discussão sobre o que é **cultura** foi realizada a partir da cultura imagética, abordando e definindo a imagem e o audiovisual como produtores de cultura. Como forma de demonstrar essa cultura de representações através das imagens foi apresentado o resultado da “Dinâmica da imagem contemporânea”, exercício feito em sala de aula que possibilita, através de algumas imagens, pinturas e comerciais, entender e problematizar o que está sendo visto pelos alunos.

Além da dinâmica, a série Black Mirror (espelho preto) é utilizada, tomando-se alguns episódios como representação e problemática dessa cultura imagética e a constante vigilância. A definição de audiovisual é realizada a partir do conceito de competência de ver do autor Pierre Bourdieu problematizando-o a partir da arte no sistema capitalista e

da perda da experiência, quando a existência real se desloca para uma experiência que acontece na relação com a e através da imagem.

O conceito de cultura é resgatado através de autores como Terry Eagleton, que aborda as dimensões da cultura; Raymond Williams, a partir da cultura como modos de vida; Walter Benjamin, com a imagem dialética; e Gramsci, com a formação humana integral.

O segundo capítulo trouxe a discussão da **política** e sua expressão no audiovisual através de duas formas. Uma delas são as imagens amadoras, realizadas em contextos de manifestações; e a outra, é o cinema político, com a representação do diretor Kleber Mendonça e seu estilo de filme político que aborda a questão política de uma maneira mais artística e insurgente. Filmes como *Aquarius* e *Bacurau* são apresentados como uma linguagem cinematográfica que atinge maior público ao mesmo tempo que carrega uma mensagem política de contestação e crítica. Nesse capítulo também são apresentados outros filmes de resistência com temáticas como trabalho e sexualidade, sempre em um contexto de crítica. O capítulo finaliza com uma definição, a partir do que foi apresentado, do que seria uma imagem de guerrilha.

O terceiro capítulo abordou a dimensão da **educação** pela imagem, trazendo uma revisão de literatura do campo do Cinema e Educação a partir das instituições como o INCE e CINEDUC; referências de livro como de Alain Bergala com o livro *Hipótese do Cinema*; e o livro *Cinema Educação* da autora Rosália Duarte. É realizado também uma linha histórica de legislações que contenham alguma relação com o campo. Se esta abordagem pode parecer restrita para se focar um dos pilares fundamentais desta tese – a educação – esta ideia se desfaz quando o recorte específico da educação audiovisual, o objeto precípua deste estudo, adquire corpo no capítulo seguinte. Trata-se, então, de fazer convergir para a perspectiva pedagógica da educação audiovisual as perspectivas abordadas até então, da cultura e da política.

Foi com esse propósito que o quarto capítulo abordou a definição da Educação Audiovisual partindo da experiência particular realizada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como forma de conceituação e realização de reflexões/propostas de ações. Dessa forma apresentaram-se, primeiramente, definições das dimensões e aspectos da Educação Audiovisual tais como lugar de memória, princípio pedagógico, formação cultural, componente curricular e política pública, apresentando experiências nacionais e internacionais nesse campo.

A experiência é demonstrada a partir de um guia de formação que parte do “inferno”, passando pelo “purgatório” e acabando no “paraíso” das imagens. Nessa trajetória são apresentados os exercícios e a metodologia de produção de vídeo com os alunos, bem como a análise de alguns vídeos que produzidos após a experiência com a educação audiovisual.

São apresentados os espaços construídos para exibição, debate e troca de experiência na educação, a exemplo da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, para os vídeos dos alunos, assim como do Seminário de Audiovisual e Educação para exposição científica e troca de experiência dos trabalhos dos professores. Com todos esses aspectos, foram propostas ações de uma educação audiovisual que contemplam formação dos professores, aquisição tecnológica e de acervo para formação de espectadores.

Percebe-se que muitos alunos são afetados por essa educação audiovisual, chegando-se ao ponto de, mesmo depois de formados, realizarem uma construção de um grupo de ex-alunos interessados em continuar com a produção. Uma produção independente, definida como pós-créditos a partir da formação inicial do audiovisual na escola.

O último capítulo apresentou o blog da educação-audiovisual construído a partir da experiência demonstrada no capítulo 4. A proposta do blog foi permitir um maior compartilhamento das experiências e exercícios da educação audiovisual. A plataforma construída em 16 de dezembro de 2020 chegou a aproximadamente duas mil visualizações até a finalização deste texto, o que demonstra uma facilidade de acesso de professores e alunos ao conteúdo prático da Educação Audiovisual. A partir do blog foi possível o desenvolvimento coletivo do Dicionário da Educação Audiovisual que conta com 25 verbetes/autores e seus respectivos textos, definindo e estabelecendo a relação com o audiovisual e a educação. O interessante é que, sendo essa construção efetivada em uma plataforma online, foi possível a inserção de imagens e vídeos produzidos pelos próprios professores ou alunos; ou seja, manifesta-se assim a relação textual com a produção audiovisual dos alunos e professores.

O objetivo do estudo foi construir uma compreensão da educação audiovisual em suas perspectivas cultural, político e pedagógico, a partir de um campo teórico e de experiências de instituições internacionais e nacionais. O ponto de partida foi a experiência da disciplina de audiovisual ministrada pelo autor na EPSJV/Fiocruz, cujas metodologias e práticas de ensino foram explicitadas.

Levando-se em consideração a importância observada na trajetória da pesquisa, do entendimento da educação audiovisual na perspectiva de uma experiência pedagógica, sensível, cultural e política, tornou-se necessário a criação de formas de compartilhamentos para professores que já estão atuando com o audiovisual na sala de aula ou aqueles que querem começar, para que tenham um ponto de partida. Assim, o objetivo de compartilhamento da experiência da educação audiovisual realizada pelo autor visou fortalecer e permitir aos professores interessados em começarem ou continuarem o uso do audiovisual na sala de aula, ampliarem suas possibilidades práticas e de pesquisa no campo.

O conceito de Educação Audiovisual apresentado no blog, assim como ao longo deste texto, se fundamenta na tese sustentada pela presente pesquisa, que defende a educação audiovisual, como uma experiência pedagógica, sensível, cultural e política, a possibilitar uma compreensão crítica da realidade, assim como sua produção e representação imagética, necessária para formação integral de estudantes. Com a educação audiovisual, o aluno passa a ter a liberdade de criação e representação, caminhando na contramão de uma alienação de si mesmo

Tornar o audiovisual uma ponte para os sonhos... CORTA!

## REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, M. *Industria Cultural*. In. \_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985. p.99-138.
- ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão; FERREIRA, Zeca. Para além da zona de conforto - O cinema na Escola. In.: LOBO, Roberta. *Crítica da Imagem e Educação: Reflexões sobre a Contemporaneidade*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, p. 265-272.
- ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão. et all *O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica*. In: *Cultura, Politecnia e Imagem*. (org.) Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques; Renata Reis C. Batistella. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.
- AS TELAS do audiovisual brasileiro. 2004. Disponível em: <<http://www.kinoforum.org.br/guia/apresentacao-mercado-exibidor-brasileiro>>. Acesso em: 17 jun 2015.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 14.
- AUMONT, Jacques. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papiturs, 2008 (Coleção Campo Imagético)
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário Teórico e crítico de cinema*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BARRENHA, Natalia. *A função educativa do cinema e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no governo de Getúlio Vargas*. Disponível em <https://duasoutrescoisasqueuseidele.wordpress.com/2015/10/29/a-funcao-educativa-do-cinema-e-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-ince-no-governo-de-getulio-vargas/>. Acesso em 05 jun. 16.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *O Flâuner*. In.: \_\_\_\_ Charels Baudaliere um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.185-236.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008. 211p.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire Esteta: *Arte, Fotografia e Cinema*. 2017. Disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30478>> Acesso em 15 fev 21

BERNARDET, Jean-Claude. *Caminhos de Kiarastami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BERNARDET, Jean-Claude. *Cinema brasileiro, propostas para uma história*; ed. Paz e Terra, 1978.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S.A, 1 ed.1980.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Walternsir Durtra. Organização brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antônio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL, André; MIGLIORIN, César. Biopolítica do amador: generalização de uma prática, limites de um conceito. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 20, p. 84-94, dez. 2010.

BUENO, André. *A educação pela imagem & outras miragens*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, n.1, 2003.

CAPISTRANO, Tadeu. *A tração do olhar: cinema, percepção e espetáculo*. In. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj. 2005. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1659-1.pdf>. Acesso em 06 fev. 16.

CIAVATTA, M. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) 2.ed. Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 130-155.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs). *Ensino Médio Integrado - Concepção e contradições* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.83-105.

CIAVATTA, Maria. *O documentário como fonte de pesquisa social*. IN: Cultura, Politecnia e Imagem. Cultura, politecnia e imagem. (orgs) Gregorio Galvão de Albuquerque, Muza Clara Chaves Velasques e Renata Reis C. Batistella. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

Clavatta, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Comoli, Jean-Loius. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teceira, Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Coutinho, Eduardo. In: Ohata, Milton (org.). *Eduardo Coutinho*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Debord, Guy. *Teoria da Deriva*. Revista Internacional Situacionista, n.2. (1958). Disponível em <<https://teoriadoespacourbano.files.wordpress.com/2013/03/guy-debord-teoria-da-deriva.pdf>>. Acesso em 20 jul 2018

Debord, Guy. *A sociedade de espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Decreto nº 21.240 de 04 de abril de 1932. Dispõe nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, *cria a "Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências*. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>> Acesso em: 5 abr. 2020.

Decreto nº 43 de 18 de novembro de 1966. *Cria o Instituto Nacional do Cinema*, torna da exclusiva competência da União a censura de filmes, estende aos pagamentos do exterior de filmes adquiridos a preços fixos o disposto no art . 45, da Lei nº 4 . 131, de 3-9-62, prorroga por 6 meses dispositivos de legislação sobre a exibição de filmes nacionais e dá outras providências . Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0043.htm#:~:text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,fixos%20o%20disposto%20no%20art%20](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0043.htm#:~:text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,fixos%20o%20disposto%20no%20art%20). Acesso em: 7 abr. 2020.

Decreto-Lei nº 603, de 1969. *Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 43, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-603-30-maio-1969-374567-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-lei nº 8.536, de 1946. *Dá organização ao Instituto Nacional de Cinema Educativo do Ministério da Educação e Saúde*, criado pelo art. 40 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8536-2-janeiro-1946-416429-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Eagleton, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

- FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- FOUCAULT, M. *O panotismo*. In. \_\_\_\_\_. *Vigir e punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. p.219-258.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In. Brasil, Isabel; et all (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.272-279.
- GRAÇA, Marcos da Silva. et all. *Cinema brasileiro: três olhares*. Niterói: EDUFF, 1997.
- GRAMSCI. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2001
- GRAMSCI. Caderno 22. Americanismo e Fordismo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2001
- GRAMSCI, A. *Escritos políticos*, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GUTFREIND, Cristiane. *Algumas questões sobre o filme político brasileiro*. Revista eletrônica Sessões do Imaginário. Ano 17, n. 28 (2012). Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/13061>> . Acesso em 10 abr 2015.
- HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Trad. de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HOBSBAWM, Eric. *Revolução Cultural*. In. \_\_\_\_\_. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p.314-337.
- ISHAGHPOUR, Youssef. KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami*. Trad. : Alvaro Machado, Eduardo Brandão, Samuel Titan Jr. São Paulo: FAAP, 2004.



JAMESON, Fredric. “*Fim da arte*” ou “*fim da história*”. In.: \_\_\_\_\_. A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização. Trad. Maria Elisa Cevalco, Marcos César de Paulo Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.73-94.

JAMESON, Fredric. *Transformações da imagem na pós-modernidade*. In.: \_\_\_\_\_. Espaço e Imagem. Trad. e org.: Ana Lúcia Almeida Gazzola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004. p.129-163

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

LEAL; MATTOS. *O papel dos festivais no Brasil*. 2010. Disponível em <<http://www.cena.ufscar.br/?p=6070>>. Acesso em 10 dez 2018.

LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Comunicação e educação, São Paulo: ECA/USP, v. 21, p. 29-36, 2001.

LEANDRO, Anita. *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*. Revista Comunicação & Educação. n21. 2001. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36974>> . Acesso em 26 jan 2017.

Lei nº 13.006, de 26 de Junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#:~:text=26%20da%20Lei%20n%C2%BA%209.394,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#:~:text=26%20da%20Lei%20n%C2%BA%209.394,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.)>

Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 6 abr. 2020.

Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fa%C3%A7o%20saber%20que%20o%20CONGRESSO,continuada%20de%20adolescentes%20e%20adultos.>> Acesso em: 7 abr. 2020.

LEITE, Sidney Ferreira. *Cinema Brasileiro: das origens à Retomada*. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

LESSA, Sérgio. *Trabalho produtivo e improdutivo*. In. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Disponível em <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traproimp.html>> Acesso em 18 set 2020.

LINS, Consuelo. *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Lista de filmes de referência 2016-2017. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Plano\\_Nacional\\_Cinema/documentos/pnc\\_2016\\_17\\_lista\\_de\\_filmes\\_de\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Plano_Nacional_Cinema/documentos/pnc_2016_17_lista_de_filmes_de_referencia.pdf)> Acesso em 23 de set 2020.

Lista de filmes de referência 2017-2018. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Plano\\_Nacional\\_Cinema/documentos/pnc\\_2017\\_18\\_lista\\_filmes.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Plano_Nacional_Cinema/documentos/pnc_2017_18_lista_filmes.pdf)> Acesso em 23 de set 2020.

Lista de filmes de referência 2018-2019. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_2018\\_19\\_lista\\_geral\\_filmes\\_recomendados.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2018_19_lista_geral_filmes_recomendados.pdf) > Acesso em 23 de set 2020.

Lista de filmes de referência 2019-2020. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_2019\\_20\\_lista\\_geral\\_filmes\\_recomendados.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2019_20_lista_geral_filmes_recomendados.pdf)> Acesso em 23 de set 2020.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: um aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant, et al. São Paulo: Boitempo, 2005.

MACEDO, Felipe. O que é cineclube. 2010. Disponível: [http://cineclube.utopia.com.br/clube/o\\_que\\_e.html](http://cineclube.utopia.com.br/clube/o_que_e.html)> Acesso em: 10 set. 2011.

MAGALHÃES, Vanessa. *A importância do cinema como lazer popular e as suas formas de inclusão*. 2015. Disponível em [https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo\\_pos\\_pdf.pdf](https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_pos_pdf.pdf)>. Acesso em < 15 nov 2018)

MANACORDA, Mario Alighiero. Escola e sociedade: o conteúdo do ensino. In.: \_\_. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 2ªed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 101-122.

MARSON, Melina Izar. *Cinema e Políticas de Estado: da Embrafilme à Ancine*. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MARX, K. *Capítulo VI Inédito de O Capital: resultado do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, Karl. *O Método da Economia Política*. In: Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos. Trad. José Carlos Bruni, et al. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

- MARX, K. *O fetichismo da mercadoria: seu segredo*. In.: O capital: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006. p. 92-106
- MARX, K. *Feuerbach e História*. In. \_\_\_\_\_. Ideologia Alemã. Trad. Rubens Enderle, et all. São Paulo: Boitempo, 2007. p.25-120.
- MARX, Karl. Propriedade privada e comunismo. In.: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010a. p.103-114
- MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. Trad. Daniel Bensaïd. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- MATELA, Rose Clair. *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2008, 204p.
- MAUAD, Ana Maria. *Fotografia e história, possibilidades de análise*. In. CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilga (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.19-37
- MIGLIORIN, C. *Cinema e escola, sob o risco da democracia*. In: Revista Contemporânea de educação, Faculdade de Educação – UFRJ, v.5, n.9, 2010. Disponível em <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/106>. Acesso em 12/10/2014
- MIGLIORIN, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1.ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015. 224p.
- MIGLIORIN, Cesar. Múltiplas possibilidades para essa lei vigorar.1 - Fica tudo como está. É fácil provar que em alguma aula de português, história ou geografia os professores exibem cinema nacional para discutir conteúdo. (...). Rio de Janeiro 03 de jun,2014. Facebook: Cesar Migliorin.
- MIGLIORIN, Cezar. *As manifestações de 2013: revendo Doméstica, O som ao Redor e A Febre do Rato*. Revista Geminis. Disponível em <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/159/128>> Acesso em 05 nov 2020.
- MIGLIORIN, Cezar. *As manifestações de 2013: revendo Doméstica, O Som ao Redor e A Febre do Rato*. Revista Geminis, ano 4, n.2 – v.2. p 35-47. Disponível em <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/viewFile/159/128>>. Acesso em: 20 mai 2015
- MIGLIORIN, Cezar. Posfácio: Cinema e escola, sob o risco da democracia. *Revista de Educação Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. jan. /jul. 2010, p.104-110.

NETO, Alcino Leite. *Godard filma o inferno e o paraíso da história*. IN: Folha de São Paulo. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2801200512.htm>>. Acesso em 01 ago 2019

NOGUEIRA, Cynthia Araújo. *Anos 90, anos 60: a crítica cinematográfica brasileira “pós-retomada” e a tradição moderna*. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

PENAFARIA, Manoel. *Análise de Filmes: conceitos e metodologia*. 2009. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>. Acesso em: 19 jun 2015.

Plano Nacional de Cinema. Disponível em <<https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>> Acesso em 23 de set 2020

POLLAK, Michael. *"Memória, esquecimento e silêncio"*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 3 (3): 3-15, 1989.

Projeto Político-Pedagógico. *Curso de ensino médio integrado à formação profissional com ênfase em Produção de áudio e vídeo*. Petrópolis, 2014

PUCCI, Bruno. *A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação*. In. ZUIN, Antônio Álvaro Soares (org.). *A Educação Danificada – Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Vozes: Petrópolis, RJ, 1997, p.89-117.

RAMOS, Marise Nogueira. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.

RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado – ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica*. In. MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010

RAMOS, Marise Nogueira. *O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise. (orgs). *Ensino Médio Integrado - Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

ROCHA, Glauber. *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

RODRIGUES, Cruz. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *O choque teórico da politecnicidade*. In: Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1 (2002). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. p.131-152.
- SHOR, IRA; FREIRE, PAULO. *O professor como artista*. In: GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- SIBILIA, Paula. *O show do eu*. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- SILVA, Marcelo Martins da, *Insurgência e conservadorismo: considerações sobre o paradoxo da cidadania no Brasil*. 2017.
- SILVA, Marcia R. C. *Pequeno Panorama do Cinema Brasileiro Contemporâneo*. Porto Alegre. 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/5412606/Pequeno\\_Panorama\\_do\\_Cinema\\_Brasileiro\\_Contempor%C3%A2neo\\_1](http://www.academia.edu/5412606/Pequeno_Panorama_do_Cinema_Brasileiro_Contempor%C3%A2neo_1)>. Acesso em 16 mai 2015.
- SINGER, Ben. *Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular*. In. In. SCHWARTZ, Vanessa; CHARNEY, Leo (org). O cinema e a invenção da vida moderna. Trad. Regina Thompson. 2.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p.95-123.
- SONTAG, Susan. *Sobre a fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- TERNES, Andressa. *A diplomacia cultural dos festivais latino-americanos de cinema*. 2012. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=9379>>. Acesso em 01 dez 2018
- THOMPSON, Edward. *O termo ausente: experiência*. In: A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 180-201.
- THOMPSON, Edward. *Prefácio*. In: A Formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.1, p. 9-14.
- TUNER, Graeme. *Cinema como prática social*. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, Francis. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. Tradução André Glaser. São Paulo: Ed.Unesp, 2011.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Ismail Xavier org. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2008)

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Ismail. *O olhar e a cena – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. 384p.

XAVIER, Ismail. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan/jun. 2008.

## FILMOGRAFIA/MÚSICAS

A NOITE AMERICANA. Direção de Truffaut. [Filme]. EUA, Reino Unido, 1973, 115 min.

A NOITE americana. Direção: François Truffaut. 1973. (116min). Itália, França. Título original: La nuit américaine.

ALDEIA. Direção de Zeca Ferreira. [Filme]. Brasil, 2012. 18 min.

AQUARIUS (2016) Direção: Kleber Mendonça, 2016.

ARÁBIA. Direção de Affonso Uchoa e João Dumans [Filme]. Brasil, 2017, 97 min.

ARÁBIA. Direção: Affonso Uchoa, João Dumans, 2018. (97min)

ÁRIDO MOVIE, Lírio Ferreira, 2006.

ÁUREA. Direção de Zeca Ferreira. [Filme]. Brasil, 2009.16 min.

BACURAU (2019). Direção: Kleber Mendonça, 2019.

BARBOSA, Fellipe Gamarano. Casa Grande. [Filme]. Brasil, 2014, 117 min.

BLACK MIRROR - *Be right back*. Direção: Owen Harris. Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. 2013. Série online. (43 minutos)

BOI NEON. Direção de Gabriel Mascaro. Brasil, 2016, 101 min.

CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRASIL. Direção de Carla Camurati. 1995. (100min)

CENTRAL DO BRASIL. Direção de Walter Moreira Salles, 1998. (105 min)

CENTRAL do Brasil. Direção de Walter Salles [Filme]. Brasil, 1998, 108 min.

CHICO BUARQUE. A banda. 1966. (música)

CIDADÃO KANE. Direção de Orson Welles [Filme]. EUA, 1941, 130 min

CIDADÃO Kane. Direção: Orson Welles. 1941. (119min). EUA. Título original: Citizen Kane.

CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. [Filme]. Brasil, 2002, 130 min.

CORRA Lola, Corra. Direção de Tom Tykwer. [Filme]. Alemanha, 1998, 121 min

CORRA Lola, Corra. Direção: Tom Tykwer. 1998. (81min). Alemanha. Título original: Lola rennt

CRONICAMENTE INVIÁVEL. Direção de Sérgio Bianchi. 2000. (101min)

DOMÉSTICA. Direção de Gabriel Mascaro. 2012. (75min)

ELETRODOMÉSTICA, Direção: Kleber Mendonça, 2005. Disponível em <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=eletrodomestica>>. Acesso em 01 abr 2020

EXPERIENCIA. Abbas Kiarostami.(Tadjrebeh). Irã.53min. 1973.

FEBRE DE RATO. Direção de Claudio Assis. [Filme]. Brasil, 2012, 110 min.

FEBRE DE RATO. Direção de Claudio Assis. 2011 (110min)

JANELA INDISCRETA. Direção de Hitchcock. [Filme]. EUA, 1954, 110 min.

JANELA Indiscreta. Direção: Alfred Hitchcock. 1954. (110min). EUA. Título original: Rear window.

JUNHO - o mês que abalou o Brasil. João Wainer. 2014. (72 minutos)

JUNO. Direção de Jason Reitman. [Filme]. EUA, 2007, 96 min).

JUNO. Direção: Jason Reitman. 2007. (91min). EUA.

LAERTE-SE. Direção de Lygia Barbosa SILVA e Eliane Brum. [Filme]. Brasil, 2017, 100 min.

LARANJA MECANICA. Direção de Stanley Kubrick. [Filme]. EUA, Reino Unido, 1971, 136 min.

LARANJA MECÂNICA. Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. Warner Bros. / Hawk Films Ltd. / Polaris Production. 1971. (136 minutos)

MATE-ME POR FAVOR. Direção de [Filme]. Brasil, 2016, 80 min.[Filme]. Brasil, 2016, 104 min.

MELANCOLIA. Direção de Lars Von Trier. [Filme]. França, Dinamarca, Suécia, Alemanha, 2011, 130 min

MELANCOLIA. Direção: Lars Von Trier. 2011. (130min). França, Dinamarca, Suécia, Alemanha. Título original: Melancholia.

MENINO 23. Direção de Belisário Franc. [Filme]. Brasil, 2016, 80 min.

NADA ALÉM DA NOITE. Direção de Rodrigo de Janeiro. [Filme]. Brasil, 2019, 20 min.

NOTRE MUSIQUE. Direção Jean-Luc Godard, 2004.

NOTRE MUSIQUE. Jean-Luc Godard. 2004. 90 minutos.

O ANO em que Meus Pais Saíram de Férias. Direção de Cao Hamburger. [Filme]. Brasil, Reino Unido, 2006, 110 min.

O ANO em que Meus Pais Saíram de Férias. Direção: Cao Hamburger. 2006. (105min). Brasil

O SOM AO REDOR (2013). Direção: Kleber Mendonça, 2013.

OS FAMOSOS e duendes da morte. Direção de Esmir Filho [Filme]. Brasil, 2009, 101 min.

PACIFIC. Direção Marcelo Pedroso. Brasil. Vitrine Filmes. 2009. (73 minutos)

PELA JANELA. Direção: Caroline Leone, 2017. (87min)



PEQUENA Miss Sunshine. Direção de Jonathan Dayton e Valerie Faris. [Filme]. EUA, 2006, 102 min.

PEQUENA Miss Sunshine. Direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris. 2006. (100min). EUA. Título original: Little Miss Sunshine.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção: Anna Muylaert, 2015. (114min)

QUE HORAS ELA VOLTA?. Direção de Anna Muylaert. [Filme]. Brasil, 2015, 118 min.

RECIFE FRIO. Direção: Kleber Mendonça, 2009 Disponível em <<https://vimeo.com/9970440>>. Acesso em 01 abr. 2020

RIO EM CHAMAS. Daniel Caetano, Vinicius Reis et all. 2014 (110 minutos)

ROCK BRASÍLIA: a era de ouro. Direção de Vladimir Carvalho. [Filme]. Brasil, 2011, 80 min.

SANTO FORTE. Direção de Eduardo Coutinho. 1999. (80min)


SOM AO REDOR. Direção de Kleber Mendonça. 2013 (131)

ÚLTIMA Parada 174. Direção de Bruno Barreto. [Filme]. Brasil, 2008, 97 min.


UM DIA NA VIDA. Direção de Eduardo Coutinho [Filme]. Brasil, 2010. 94 min.

VINIL VERDE. Direção: Kleber Mendonça, 2004. Disponível em <<https://vimeo.com/10024257>>. Acesso em 01 abr. 2020.

## APÊNDICE 1 – RESULTADO DA DINÂMICA DA IMAGEM CONTEMPORÂNEA

	Palavra	Ocorrência
	Liberdade	92
	Felicidade	47
	Alegria	40
	Livre	6
	Espontânea	3
	Estrada	3
	Feliz	3
	Alegre	2
	Deserto	2
	Espontaneidade	2
Não identificado	2	
Saia	2	
Total de alunos	237	
<b>Total de palavras (distintas)</b>	<b>47</b>	
Representação	Liberdade	
	Solidão	2
	Viagem	2
	Vida	2
	Água	1
	Animação	1
	Brincadeira=liberdade	1
	Calmaria	1
	Caminho	1
	Campo	1
	Céu	1
	Comemoração	1
	Diversão	1
	Entusiasmo	1
	Esperança	1
	Estrada deserta	1
	Êxtase	1
	Fé	1
	Garota	1
	Grito	1
	Indecisão	1
	Libertação	1
	Maluquice	1
	Mato	1
	Menina correndo no meio do nada	1
	Menina feliz	1
	Nada	1
	Paz	1
	Plenitude	1
	Socorro,desespero	1
	Sol	1
	Solta	1
	Solteira	1
	Sorriso	1
	Tudo	1
	Uma menina correndo	1


	Palavra	Ocorrência
	Solidão	45
	Pensamento	14
	Pensativa	11
	Tristeza	10
	Espera	7
	Preocupação	7
	Dúvida	5
	Escurecimento	5
	Medo	5
	Pensativo	5
Teatro	5	
Cinema	4	
Reflexão	4	
Arte	3	
Depressão	3	
Escuro	3	
Indecisão	3	
Isolamento	3	
Melancolia/isolamento	3	
Vazio	3	
?	2	
Afiliação	2	
Angústia	2	
Angústia	2	
Frustração	2	
Mistério	2	
Obscuro	2	
Pensar	2	
Sombrio	2	
Suspense	2	
Tensão	2	
Timidez	2	
Inclusão	1	
A moça pensando	1	
Afiliação	1	
Agonia	1	
Ansiiedade	1	
Antigo	1	
Apreensiva	1	
Areia	1	
Bagunça	1	
Boate	1	
Bordel	1	
Cansaço	1	
Chateação	1	
Cidadão	1	
Clássico	1	
Clube de strip	1	
Decepção	1	
Depressão, solidão	1	
Desconforto	1	
Desenho de 1 mulher pensando na	1	
Diferença	1	
Divida	1	
Dor	1	
Duvida	1	
Entendiante	1	
Esperando	1	
Estranheza	1	
Expressão	1	
Falsidade	1	
Farsa	1	
Festa	1	
Histórias	1	
Hotel	1	
Iluminação	1	
Ilusão	1	
Insegurança	1	
Lindo	1	
Mágoa	1	
Momentos	1	
Monotonia	1	
Morte	1	
Mulher	1	
Mulher triste	1	
Museu	1	
Nada	1	
Não identificado	1	
Nervosismo	1	
Nostalgia	1	
Observação	1	
Oculto	1	
Paciência	1	
Pensante	1	
Pense	1	
Pesando	1	
Predio	1	
Preocupação=preocupação	1	
Próximo ao castelo	1	
Quadro	1	
Razão	1	
Reflexão/mistério	1	
Restaurante	1	
Saão	1	
Secundário	1	
Sofrimento	1	
Solidão disfarçado	1	
Solitaria	1	
Sozinho	1	
Tédio	1	
Tempo	1	
Tenebroso	1	
Traição	1	
Triste	1	
Triste e pensativa	1	
Vingança	1	
Total de alunos	237	
<b>Total de palavras (distintas)</b>	<b>106</b>	
Representação	Isolamento	

		Palavra	Ocorrência
		Igualdade	59
		Diversidade	23
		Diferença	14
		Racismo	10
		Contraste	8
		Raça	8
		Diferenças	6
		Preconceito/racismo	5
		Respeito	5
		?	4
		Cor	4
		Equilíbrio	4
		Raças	4
Total de alunos		237	
Total de palavras (distintas)		83	
Representação		Racismo	
		União	4
		Etnia	3
		Igualdade e simplicidade	3
		Preconceito	3
		Troca	3
		Cara metade	2
		Desigualdade	2
		Diferença-racismo	2
		Dois caras	2
		Interracial	2
		Miscigenação	2
		Roça	2
		Ying-yang	2
		2 pessoas com diferentes e mascar	1
		Amizade	1
		Arte	1
		Auto afirmação	1
		Avatar	1
		Black face	1
		Caráter	1
		Complementariedade	1
		Complemento	1
		Cores	1
		Diferença racial	1
		Diferente	1
		Diferentes	1
		Diversidade	1
		Diversidade	1
		Dualidade	1
		Equilíbrio	1
		Estranheza	1
		Etnias	1
		Faces	1
		Fantasia existencial	1
		Força	1
		Humanidade	1
		Identidade	1
		Identidade=racismo	1
		Ideologia	1
		Igual	1
		Igualdade entre raça, cor	1
		Igualdade racismo	1
		Inclusão	1
		Inclusão racial	1
		Interessante	1
		Inversão	1
		Junto	1
		Letramento Racial	1
		Máscara	1
		Máscara	1
		Metade	1
		Michel Jackson	1
		Miscegenação	1
		Missigenação	1
		Mistura	1
		Mistura de rasas	1
		Nada	1
		Oposição	1
		Oposto	1
		Protesto cara pintado	1
		Qualidade	1
		Raça-cor de pele	1
		Repartição	1
		Teatro	1
		Tinta	1
		Xeque	1
		Ying Yang	1
		Yinyan	1
		Yin-Yang	1
		Yng yang	1

		Palavra	Ocorrência
		Amor	23
		Proibido	10
		Amantes	9
		Paixão	9
		Falsidade	8
		Beijo	6
		Escurecimento	6
		?	5
		Beijo cinematográfico	5
		Máscaras	5
		Agonia	4
		Estranho	4
		Proibição	4
Total de alunos		237	
Total de palavras (distintas)		121	
Representação		Amantes	
		Amor cego	3
		Censura	3
		Desconhecido	3
		Desespero	3
		Loucura	3
		Medo	3
		Mentira	3
		Mistério	3
		Sequestro	3
		Sufocamento	3
		Sufocante	3
		Sufoco	3
		União	3
		Amor proibido	2
		Anonimato	2
		Casal	2
		Cego	2
		Corrupção	2
		Distância	2
		Farsa	2
		Força	2
		Indiferença	2
		Nada	2
		Nervoso	2
		Oculto-amante	2
		Prisão	2
		Sufocados	2
		2 pessoas se beijando com o rosto	1
		Adulterio	1
		Amizade	1
		Amor e sego	1
		Amor escondido	1
		Amor sego	1
		Angústia	1
		Barreira	1
		Brincadeira de cego- Amante	1
		Cagueiro	1
		Cena de beijos	1
		Culpa	1
		Delicadeza	1
		Desconhecimento	1
		Desempero	1
		Determinação	1
		Devaneios	1
		Disfarce	1
		Dúvida	1
		Encontro	1
		Engano	1
		Escondendo	1
		Esconder	1
		Esconderijo	1
		Escuro	1
		Esquisito	1
		Estranhamento	1
		Estranhos	1
		FALSE	1
		Falsos	1
		Fobia	1
		Foragido	1
		Forçado	1
		Fuzue	1
		Ilusão	1
		Imaginação	1
		Impat.liberdade	1
		Impedimento	1
		Impessoalidade	1
		Infidelidade	1
		Insegurança	1
		Interdição	1
		Limitação	1
		Mentiras	1
		Morte	1
		Obrigatoriedade	1
		Obstáculo	1
		Omissão	1
		Opressão	1
		Pânico	1
		Perdição	1
		Presos	1
		Prisão proibida	1
		Pureza	1
		Quem somos, onde estamos	1
		Reciproco	1
		Refém	1
		Relação (amantes)	1
		Relacionamento	1
		Relações	1
		Respiração	1
		Romance	1
		Rosto	1
		Sacos	1
		Seguestro=amantes	1
		Sentido	1
		Separação	1
		Sigilo	1
		Silêncio	1
		Sintonia	1
		Sofrimento	1
		Tabu	1
		tato	1
		Tentação	1
		Toque	1
		Tortura	1
		Um só	1
		Vazio	1
		Vergonha	1
		Viagem	1
		Vontade	1

		Palavra	Ocorrência
		União	92
		Força	19
		Prisão	7
		Solidariedade	7
		Ajuda	5
		Mãos	5
		Resistência	5
		?	4
		Amizade	4
		Apoio	4
		Segurança	3
		Amarras	2
		Aperto	2
		Coletividade	2
		Coletivo	2
		Companherismo	2
		Conexão	2
		Confiança	2
		Confusão	2
		Controle	2
		Cooperação	2
		Corrente	2
		Estranho	2
		Lealdade	2
		Ligação	2
		Sistema	2
		Sociedade	2
		União/luta/força	2
		Abuso	1
		Agonia	1
		Aliança	1
		Amarrar	1
		Apego	1
		Apresionamento	1
		Aprisionamento	1
		Aproximação	1
		Cadeia	1
		Cadeirinha	1
		Colaboração	1
		Complicação	1
		Conectividade	1
		Confuso	1
		Conjunto	1
		Conxão	1
		Cumplicidade	1
		Dependencia	1
		Desconfiança	1
		Dominação	1
		Empatia	1
		Escravos, amarras	1
		Etiqueta	1
		Feto	1
		Firmesa	1
		Força=união	1
		Força-união	1
		Gentileza	1
		Grade	1
		Ilusão	1
		Juntas	1
		Juntos	1
		Justiça	1
		Lado a lado sempre	1
		Mão	1
		Mão amiga	1
		Mãos amigas	1
		Mentiras	1
		Nada	1
		O homem lendo através do espelh	1
		Opressão	1
		Parceria	1
		Preso	1
		Rede	1
		Repressão	1
		Retardo	1
		Segurar	1
		Suporte	1
		Tato	1
		Um gesto de amizade	1
		Uma corrente de mãos	1
		Unidade	1
		Unidos	1
		Unir	1

		Palavra	Ocorrência
		Reflexo	41
		Espelho	20
		Reflexão	10
		Solidão	8
		?	5
		Medo	5
		Estranho	4
		Ilusão	4
		Nada	4
		Identidade	3
		Identificação	3
		Inexistente	3
		Sobrenatural	3
		Visão	3
		Admiração	2
		Confusão	2
		Desconhecido	2
		Diferente	2
		Doideira	2
		Espelhado	2
		FALSE	2
		Fuga	2
		Homem	2
		Inverso	2
		Obscuro	2
		Prisão	2
		Reconhecimento	2
		Rejeição	2
		Vazio	2
		Vergonha	2
		1 pessoa sombria e 2 espelhos	1
		A sombra	1
		Abandono	1
		Agonia	1
		Alucinação	1
		Andando	1
		Angústia	1
		Aparência	1
		Arte	1
		As avessas	1
		Assustador	1
		Auto conhecimento	1
		Autosuficiência	1
		Aveso	1
		Bizarro	1
		Clone	1
		Complexidade	1
		Complexo	1
		Confuso	1
		Conhecimento	1
		Depressão	1
		Desencontro	1
		Desespero	1
		Desistência	1
		Desrespeito	1
		Diferença	1
		Distanciamento	1
		Dois quadro, reflexo	1
		Dualidade	1
		Duplicado	1
		Dúvida	1
		Emitir	1
		Enganação	1
		Engano	1
		Esconder	1
		Esconder-se	1
		Escuridão	1
		Esquecimento	1
		Estranha	1
		Imagem	1
		Impessoal(?)	1
		Incompreensão	1
		Inesperado	1
		Influência	1
		Inreconhecer	1
		Insegurança	1
		Interior	1
		Invertida	1
		Invisível	1
		Irreal	1
		Irreconhecível	1
		Maldoso	1
		Máscaras	1
		Mekalinguagem	1
		Mentira	1
		Mistério	1
		Mitv	1
		Nacista	1
		Não aceitação	1
		Negação	1
		Ocultações	1
		Oculto	1
		Oculto=reflexo	1
		Orfão	1
		Pensamento	1
		Pensando	1
		Perdido	1
		Persona	1
		Pessoas iguais	1
		Portas	1
		Postura-reflexo	1
		Quem	1
		Reclusão	1
		Reconhecer	1
		Reflexo auto destrutiva	1
		Reflexo/lusionario	1
		Reflexo	1
		Representação	1
		Retrato	1
		Rosto	1
		Sanidade	1
		Sem identidade	1
		Sem personalidade	1
		Sem rosto	1
		Sombra	1
		Sombrio	1
		Surreal	1
		Susto	1
		Terno	1
		Tristeza	1
		Ué! Confusão	1
		Uma mulher com um garfo e faca	1
		Vago	1
		Vazio/interpessoal	1
		Vergonha	1
		Vier	1
		Verdade	1
		Viagem	1
		Vida pelo espelho	1




Palavra	Ocorrência
Fome	100
Força	14
Raiva	11
Prisão	10
Comida	5
Transtorno	5
?	4
Desejo	3
Refeição	3
Vontade	3
Agressividade	2
Alimentação	2
Comer	2
Desespero	2
Esperando o almoço	2
Preso	2
Propaganda	2
Questionamento	2
Vermelho	2
Vingança	2
Gula	1
1 pessoa com 1 garfo e 1 faca	1
Alimento-fome	1
Almoço	1
Amantes	1
Ambição	1
Assassino	1
Atacar	1
Bandeirão	1
Cadelas	1
Carencia	1
Com a faca e o garfo nas mãos	1
Comido	1
Corrida	1
Cuidar	1
Desejo salutar	1
Dieta	1
Diferença	1
Diferente	1
Distúrbio	1
Faca e um garfo	1
Fom	1
Fome-transtorno	1
Fomne	1
Força e união	1
Força feminina/atitude	1
Fúria	1
Ganância	1
Garfo	1
Gordice	1
Guia	1
Gula	1
Hora do almoço	1
Hora do rango	1
Identidade	1
Igualdade	1
Imposição	1
Irritação	1
Janta	1
Justiça	1
Liberdade	1
Lula	1
Luto	1
Macarrão	1
Mãos	1
Mec	1
Miséria	1
Morte	1
Nada	1
Necessidade	1
Obrigação	1
Ódio	1
Poder	1
Proibição	1
Prontidão	1
Protesto contra fome	1
Regime	1
Sangue	1
Segurança	1
Segurando	1
Sexo	1
Sexo/fome	1
Terror	1
Uma janela aberta entrando o ar.	1
Urgência	1
Vaidade/calculismo;equilibrio	1

Total de alunos 237

Total de palavras (distintas) 86

Representação Transtorno



Palavra	Ocorrência
Ilusão	51
Céu	9
Falsidade	9
Liberdade em fuga	9
Vazio	8
Janela	7
?	6
Mentira	6
Prisão	6
Criatividade	4
Esperança	4
Escurecimento/solidão	3
Falso liberdade	3
Imaginação	3
Paisagem	3
Paz	3
Realidade	3
Aparência	2
Arte	2
Ceu através da janela=criatividade	2
Confusão	2
FALSE	2
Imensidão	2
Infinito	2
Miragem	2
Nada	2
O infinito	2
Oportunidade	2
Paraiso	2
Paraiso	2
Porta do paraíso	2
1 movel em forma de janela	1
Aberto	1
Agprisionamento	1
Ar	1
Armadilha	1
Bill	1
Brisa	1
Calmaria	1
Caverna	1
Chance	1
Contrariedade	1
Deus	1
Diabo	1
Dugado	1
Duvida	1
Dúvida	1
Engano	1
Escolha	1
Escurecimento	1
Espaço	1
Evsão	1
Explorar	1
Exterior	1
Falsa	1
Falsa liberdade	1
Falsa realidade	1
FALSO	1
Falta	1
Fantasia	1
Férias	1
Fofoqueiro	1
Frim	1
Frozen	1
Fugir	1
Ilusões	1
Imagem	1
Imaginando	1
Incoerente	1
Incompreendido	1
Individualidade	1
Intrigante	1
Inverso	1
Inverso	1
Ireal	1
Janela, Criatividade	1
Janela aberta para entrar o ar puro	1
Janela secreta	1
Janelas abertas	1
Liberdade	1
Liberdade	1
Luz do dia	1
Máscara	1
Mentiras	1
Mistério	1
Mundo	1
Não viver	1
Nárnia	1
Navio	1
Oco	1
Oculto	1
Paisagens	1
Paraiso artificial	1
Passagem	1
Pensamento	1
Ponto de vista	1
Possibilidade	1
Praia	1
Saída	1
Segredos	1
Segueiro	1
Solidão	1
Sonhos	1
Suicídio	1
Superficial	1
Superfício	1
Surreal	1
Triste	1
Uma janela entre aberta	1
Uma moça pensando na praia	1
Utopias	1
Visões	1
Windows	1

Total de alunos 237

Total de palavras (distintas) 113

Representação Criatividade



Palavra	Ocorrência
Amor	7
Carinho	3
Paternidade	2
Afeto	2
Cuidado	1
Família	
Pai	
Proteção	
?	
Fofo	
Aconchego	
Amor de pai	
Amor paterno	
Bebê	
Fraternidade	
Infelicidade	
Relação	
Segurança	
Zelo	
1 pai com bebê	
Acidente	
Acolhendo com as mãos	
Amor- carinho	
Amor e carinho	
Amor/afeto	
Bêbe	
Começo	
Compaixão	
Conforto	
De pai pra filho	
Direitos iguais	
Dor	
Falta	
Felicidade	
Fofura	
Fragilidade	
Futuro	
Herói	
Ilusão	
Incondicional	
Laço	
Medo	
Memória	
Nada	
Obrigação	
Paternidade	
Pai/carinho	
Paixão	
Paterno	
Pele	
Responsabilidade	
Saudade	
Super pai	
Um gesto de carinho	

Total de alunos: 237  
 Total de palavras (distintas): 54  
 Representação: Carinho



Palavra	Ocorrência
Paz	
Solidão	
Reflexão	
Tranquilidade	
Calma	
Horizonte	
Calmaria	
Pensamento	
Contemplação	
Mar	
Natureza	
?	
Esperança	
Liberdade	
Praia	
Descanso	
Infinito	
Pensamentos	
Renovação	
Tristeza	
Beleza	
Deus	
Distante	
Felicidade	
Imensidão	
Observação	
Paraíso	
Pensar	
Reflexão	
Relaxamento	
Vazio	
1 mulher na beira da praia	
A mãe segurando o filho e aos cach	
Acerto	
Admirar	
Água	
Angra	
Beleza da natureza	
Brisa	
Briza	
Bumbler	
Calmo	
Chato	
Conexão	
Consolo	
Criação	
Curtindo uma praia	
Dádiva	
Desconforto	
Desconso	
Desejo reprimido	
Dúvida	
Esquecimento	
Família	
Férias	
Filhotes	
Foto	
Igual	
Intensidade	
Isolado	
Livre	
Loucura	
Maresia	
Momento único	
Nada	
Nuvem	
Oceano	
Ondas	
Paisagem	
Paqz	
Pensaiva	
Pensando na vida	
Pensativa	
Pensativo	
Plenitude	
Positividade/calmaria	
Profundidade	
Pureza	
Refletindo	
Refletr	
Reflexão contemplação	
Reflexão=contemplaçãool	
Relaxado	
Relaxar	
Serenidade	
Solidão	
Solitude	
Som do mar	
Sonho	
Sozinho	
Tédio	
Tranquilidade	
Um lindo horizonte	
Vida	
Vontade	

Total de alunos: 237  
 Total de palavras (distintas): 95  
 Representação: Contemplação



Palavra	Ocorrência
Confiança	28
Segurança	24
Carinho	19
Cuidado	16
Família	12
Afeto	10
Amor	10
Proteção	8
Companheirismo	6
Carinho/Proteção	5
Segurança-cuidado	5
?	4
Ajuda	4
Apoio	4
Mãos	4
Pai	4
União	4
Companhia	3
Filho	3
Apego	2
Companheirismo	2
Cria	2
Criação	2
Dependência	2
Geração	2
Mãe e filho	2
Nada	2
Pai e filho	2
Paternidade	2
Pequeno	2
Responsabilidade	2
Sonho	2
Vida	2
Carinho	1
1 mão adulta e outra infantil	1
Abandono	1
Admiração	1
Afetp	1
Amar	1
Amizade	1
Amparo	1
Aprendizado	1
Autoridade	1
Brothers	1
Caminhada	1
Companheiro	1
Conexão	1
Cotinha	1
Crescimento	1
Criança	1
Dedinho	1
Desapego	1
Deus	1
Divino	1
Dor	1
Emoção	1
Família	1
Fases	1
Força	1
Fraternidade	1
Genuíno	1
Grandeza	1
Guia	1
Humanidade	1
Infância	1
Inseparável	1
Instinto	1
Lembrança	1
Meigo	1
Nortear	1
O velho e o novo caminho. Juntos	1
Paz	1
Pedofilia	1
Porto seguro	1
Salvação	1
Sustentação	1
Travessando a rua/carinho	1
Uma cidade com a imaginação só	1
Unipresença	1

Total de alunos	237
Total de palavras (distintas)	79
Representação	Cuidado



Palavra	Ocorrência
Ajuda	34
Fofura	21
Apoio	17
Fofa	11
Cuidado	9
?	7
Carinho	6
Diversão-ajuda	6
Amor	5
Confiança	5
Lealdade	4
Brincadeira	3
Cachorro	3
Companheirismo	3
Família	3
Força	3
Proteção	3
Segurança	3
Solidariedade	3
União	3
Afeto	2
Alegria	2
Amigo	2
Amizade	2
Auxílio	2
Base	2
Companheirismo	2
Cooperação	2
Coragem	2
Criança	2
Empurrar	2
Filhote	2
Infância	2
Suporte	2
1 bebe sendo amparado pela mãe	1
Admirável	1
Afetividade	1
Ajuda-brancando com os animais	1
Ajudo	1
Amavel	1
Amor (ajuda)	1
Aninação	1
Apoio/confiança	1
Aprender	1
Batalhas	1
Bebes	1
Brincar	1
Brindadeira	1
Brissas	1
Cachorrinho	1
Cachorro fofa	1
Câmico	1
Caminho	1
Caridade	1
Carinho/ajuda	1
Ciclo	1
Cobrança	1
Coletividade	1
Compaerismo	1
Companheirismo	1
Confiar	1
Dependencia	1
Dependência	1
Diversão	1
Equilíbrio	1
Equilíbrio	1
Esforço	1
Espantâneo	1
Exclusão	1
Filhos	1
Filhotes	1
Fofinho	1
Fofuras	1
Fogura	1
Fragilidade	1
Furada	1
Genrozidade	1
Harmonia	1
Incentivo	1
Inocência/infância	1
Itimialia	1
Lazer	1
Levantar	1
Ligação	1
Marinheiro	1
Melhor amigo de infância	1
Melhor amigo(ção)	1
Nada	1
O símbolo da paz uma pomba	1
Os amigos da criança	1
Paz	1
Pequenos	1
Proteção=ajuda	1
Puro	1
Queda	1
Sonho	1
Tristeza	1
União/	1
União/apoio	1
Violencia	1

Total de alunos	237
Total de palavras (distintas)	100
Representação	Ajuda

Palavra	Ocorrência
Chuva	36
?	11
Confusão	7
Padrão	7
Estranho	5
Clone	4
Imaginação	4
Clones	3
Homem	3
Homens	3
Ilusão	3
Multiplicação	3
Onipresença	3
Pensamentos	3
Alfusa	2
Aparências	2
Arrebatamento	2
Ceifador	2
Confuso	2
Cópia	2
Dúvida	2
Levitação	2
Loucura	2
Mesmo/reprodução	2
Miragem	2
Muitos homens	2
Padronização	2
Queda	2
Repetição	2
Reprodução. Uma foto do mesmo	2
Solidade	2
Suicídio	2
Surreal	2
Surrealismo	2
1 lugar com milhares de figuras de	1
Abstração	1
Abstrato	1
Abundância	1
Afição obsessiva	1
Alcatraz	1
Algo fora do comum	1
Alívio	1
Almas	1
Angulos	1
Aparições	1
Atípico	1
Bagunça	1
Bizarro	1
Bolha	1
Briguet	1
Caix	1
Caos	1
Capitalismo	1
Céu	1
Charlie Chaplin	1
Chaves	1
Classico	1
Compromisso	1
Cópia	1
Cópias	1
Dali	1
Declínio	1
Desgraça	1
Diferente	1
Dispersão	1
Divisão	1
Dominação	1
E.T	1
Epidemia	1
Erro	1
Espião	1
Espíritos	1
Esquisito	1
Estranhão	1
Eu	1
Falsidade	1
Fenômeno/	1
Ficção	1
Foto	1
Guarda chuva	1
Hegemonia	1
Homogêneo	1
Humanidade	1
Huya	1
Igual (reprodução)	1
Imagem repetida=reprodução	1
Impaciência	1
Impossível	1
Indecisão	1
Infinito	1
Infinidade	1
Ingenioso	1
Insignificância	1
Invasão	1
Labirinto	1
Lugar	1
Mandão	1
Máscara	1
Matriz	1
Medicina	1
Misteriosa	1
Mito	1
Monotonia	1
Muitas imagem de uma pessoa	1
Multidão	1
Multiplicações	1
Múltiplos	1
Nada	1
O povo nas ruas	1
Obsessão	1
Opção	1
Paralis	1
Paralizante	1
Personalidades	1
Perturbador	1
Perturbador	1
Pensado	1
Pessoas	1
Pingim	1
Pluralidade	1
Poster	1
Preocupação	1
Presença	1
Que?	1
Repetições	1
Reprodução	1
Reprodução.	1
Rotina	1
Saca	1
Semelhanças	1
Sério	1
Simetria	1
Sonho	1
Superproteção	1
Tá chovendo homem	1
Tempestade de amor e ódio	1
Tijolos	1
Tumulto	1
Versões	1
Vitória	1
Vizinho	1
Voar	1
WTF	1

Palavra	Ocorrência
Paz	149
Liberdade	18
Espirito Santo(pasz)	6
Esperança	5
?	4
Pomba	4
Ave	3
Branco	3
A paz	2
Espirito	2
Espirito Santo	2
Força	2
Morte	2
Pombo	2
Praga	2
	1
1 pombo da paz	1
Abrão	1
Alélua	1
Ar	1
Batismo	1
Calçada	1
Caminho	1
Casamento	1
Claro	1
Coitada	1
Contraste	1
Dilúvia	1
Doença	1
Doenças	1
Espirito	1
Falsidade	1
Fé	1
Jesus	1
Luz	1
Mentiras	1
Nada	1
Natureza	1
Nojo	1
ONU	1
Passará	1
Pássaro	1
Paz (desejo)	1
Paz (gostari de ser uma pomba	1
Poder voar	1
Pomba=pazTempo	1
Pombinha da paz	1
Positividade	1
Preconceito	1
Pureza	1
Voo	1



		Palavra	Ocorrência
		Tempo	74
		Calor	15
		?	10
		Fim	6
		Deserto	4
		Morte	4
		Surrealismo	3
			2
		Arte	2
		Bangu	2
		Dali	2
		Derreter	2
		Derretido	2
		Derretimento	2
		Desgaste	2
		Distorção	2
		Falta de tempo	2
		Fluidez	2
		Hora	2
		Horas	2
		Loucura	2
		Perda	2
		Perdido	2
		Pica-pau	2
		Relógio	2
		Relógios	2
		Seca	2
		Sonho	2
		1 desenho de varios relógios	1
		Abandono	1
		Abstrato	1
		Acabou	1
		Al'em	1
		Ansiedade	1
		Aquecimento	1
		Aquecimento	1
		Aquecimento global	1
		Artes	1
		Bagunça	1
		Banal	1
		Cansaço	1
		Caos	1
		Conflito	1
		Confusão	1
		Conscientização	1
		Consequência	1
		Criatividade	1
		Cronômetro	1
		Dali	1
		Decomposição	1
		Delírio	1
		Demora	1
		Derretendo	1
		Derretendo/calor	1
		Derretidos	1
		Desconstrução do tempo	1
		Desenho	1
		Desfazendo	1
		Dispersão	1
		Doído	1
		Escolha	1
		Esgotado	1
		Esgotamento	1
		Exagero	1
		Faroceste	1
		Final	1
		Hora final	1
		Horário	1
		Ilimitado	1
		Ilusão	1
		Ilusionismo	1
		Isolação	1
		Lentidão	1
		Lerdez	1
		Liquefação	1
		Malemolência	1
		Marte	1
		Mentira	1
		Mistério	1
		Mole	1
		Moleza	1
		Nada	1
		Nordeste	1
		O relógio marcando o tempo.	1
		O tempo	1
		Passado	1
		Passageiros	1
		Passagem do tempo	1
		Passando	1
		Perda de tempo	1
		Persistência	1
		Pobreza	1
		Preguiça	1
		Preguiça	1
		Preguiça.Tempo	1
		Pressa	1
		Quanto tempo o tempo tem?	1
		Quarto	1
		Quente	1
		Relatividade	1
		Relógios mascara mesa(solo) (tem	1
		Rotina	1
		Sala	1
		Sempre	1
		Sensação	1
		Surreal	1
		Surrealista	1
		Temor	1
		Temperatura	1
		Tempo morto	1
		Tempo perdido	1
		Tempo. Memória	1
		Tempo6	1
		Temporal	1
		Término	1
		Velhice	1



Total de alunos 237

Total de palavras (distintas) 116

Representação Tempo

## APÊNDICE 2 – VÍDEOS PRODUZIDOS E PREMIADOS

O processo de produção e o vídeo encontra-se no blog da disciplina.  
<http://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/>

### 2004 – DIREITOS DO PACIENTE



O documentário retrata a realidade da saúde pública no Rio de Janeiro e ao mesmo tempo, em uma linguagem jovem e descontraída, alerta jovens e adultos sobre seus direitos. Reúne depoimentos de profissionais e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre o tema proposto

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2005/11/direitos-do-paciente.html>

### O VÍDEO É CORPO



Documentário que traz registros e depoimentos de alunos e profissionais sobre a temática arte e corpo. Dirigido pelas alunas do Curso Técnico de Nível Médio em Saúde Clara Rosan e Pâmella Lugon, ambas da turma 2005, o vídeo é um dos produtos desenvolvidos durante a oficina 'Construção do Site do Evento', que integrou a Semana Arte e Corpo, realizada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), entre os dias 5 e 9 de junho de 2006.

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2006/06/video-video-e-corpo.html>

## BAIA DE GUANARARA: UM PROBLEMA ESQUECIDO



O vídeo foi a conclusão do Trabalho de Integração do módulo de Iniciação à Educação Politécnica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ. O trabalho teve como objetivo conhecer o significado da Baía de Guanabara no cotidiano dos alunos, bem como identificar a percepção e as formas de relacionamento que a sociedade tem com esse espaço. O território, ambiente e saúde na Baía de Guanabara foram os recortes que serviram para elaborar o vídeo, definir os locais onde seriam realizadas as entrevistas e subsidiar o roteiro das mesmas. Assim foram selecionados dois territórios: Jurujuba, em Niterói, área próxima do mar aberto, e Magé localizado no fundo da Baía.

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2007/07/trabalho-de-integracao-baia-de.html>

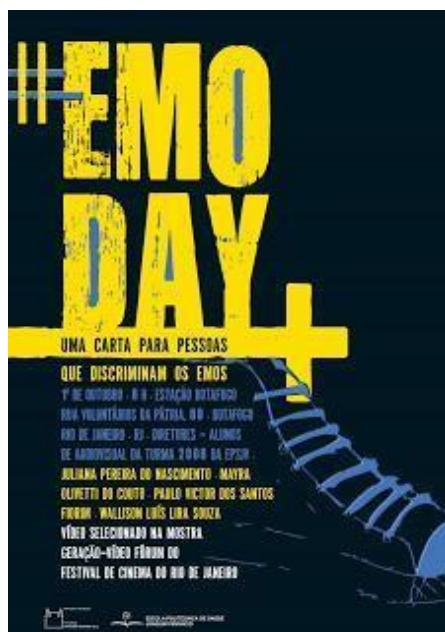
## 2008 – IMPACTO

O vídeo experimental 'Impacto', produzido pelos alunos Rodolpho Machado, Leonardo Maciel, Jéssica Salgado, Luiza Travalloni, Robson dos Santos, Elenita da Costa e Leandro Farias, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, foi selecionado para fazer parte do Festival de Cinema do Rio 2008. O curta-metragem integrou o Programa Vídeo Fórum da Mostra Geração – o segmento infanto-juvenil do Festival – e foi exibido no dia 3 de outubro, no Espaço de Cinema, em Botafogo. Esta é a terceira vez que um vídeo produzido por alunos da EPSJV faz parte do Festival.

Mostra Vídeo Fórum/Mostra Geração/Festival do Rio

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2007/05/oficina-de-roteiro-2007.html>

## 2009 - EMO DAY



A carta “Emo Day” buscou abordar o preconceito enfrentado por um “Emo”, retratando um dia de sua vida. Segundo o grupo, “o vídeo é uma carta para aqueles que tem preconceito com os Emos”. O personagem principal enfrenta o preconceito no seu ciclo social, sofrendo violência e encarnações. O grupo utilizou plongeée na tentativa de inferiorizar os emos, bem como os planos fixos estudados no “Minuto Lumière”. A estética do emo é uma característica importante, porque a partir dela que os demais personagens e o espectador conseguem perceber o estereótipo e lançar (ou não) seu olhar preconceituoso.”

Mostra Vídeo Fórum/Mostra Geração/Festival do Rio

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2009/10/cartas-audiovisuais-turma-2008.html>

### CARTA AUDIOVISUAL - CÃOZINHO – 2009



O desenvolvimento desta carta “**Cãozinho**” teve sua fonte de inspiração no módulo desenvolvido durante o 1º semestre da disciplina, em que se objetivava apresentar aos alunos alguns movimentos de vanguarda. O grupo buscou conciliar um exercício proposto após o filme *O Cão Andaluz* de Buñel – um dos principais representantes do Surrealismo - com o exercício das cartas filmadas. O grupo, ao estudar o contexto histórico em que foram desenvolvidas as críticas dos surrealistas, buscaram trazê-la para a contemporaneidade, realizando em seu vídeo uma crítica a indústria da moda que institui padrões de beleza e cria estereótipos estéticos.

<https://youtu.be/bpPdPA-gG7c>

### **2010 - A ESCRITA DA ALUCINAÇÃO**

Vídeo produzido como resultado do projeto Viajando com Arte – Visita a cidade de Ouro



Preto. Direção: Mirella Cavalcante Costa (Turma 2008) e Jéssica Gomes de Araújo (Turma 2008)

2010" - Mostra Vídeo Fórum/Mostra Geração/Festival do Rio

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2010/06/video-alucinacoes-cinematograficas.html>

### **2010 - VERMELHO**



"Em um almoço aparentemente comum entre namorados, a relação toma rumos diferentes... Mas nem tudo termina bem.

Mostra Vídeo Fórum/Mostra Geração/Festival do Rio

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2012/04/disciplina-audiovisual-producao-do.html>

## 2011 - NOTA DE CORTE



"O vídeo Nota de Corte retrata a reação de um aluno de ensino médio após receber a notícia de que não passa para a faculdade de medicina. Tiago começa uma busca pelo seu sonho, custe o que custar.

Nota de Corte é uma produção da turma de audiovisual do 3º ano da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. O curta gravado em menos de 2 meses e sem nenhum orçamento é um exagero da experiência que milhares de vestibulandos passam todos os anos. Inspirado no filme francês ""O corte"", a produção tem como objetivo levar a reflexão do processo seletivo das universidades no Brasil, a pressão sofrida pelos estudantes e os danos que tal modelo pode provocar nos futuros trabalhadores brasileiros

Mostra Geração - Vídeo Fórum

[https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2013/09/disciplina-audiovisual-producao-do\\_8447.html](https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2013/09/disciplina-audiovisual-producao-do_8447.html)

## 2012 - REGRAS DO JOGO



"O melhor do jogo é o motivo da jogada". Quando quatro amigas jogam, certas regras não podem ser quebradas.

Diretor: José Rodolfo

Mostra Geração - Vídeo Fórum

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2013/10/disciplina-audiovisual-producao-do.html>

## 2013- O ESPELHO DA MENTE



"Um menino, com características de nerd, sempre se imaginava como o maioral, fortão e pegador. Seu cotidiano era repleto de imaginações e sonhos até que um dia essas imaginações se tornam reais através de uma experiência científica, porém os resultados não são como ele esperava.

Diretores: Leonard Carvalho Newbold, João Victor Rocha, Hudson Marques dos Santos, Sara Eliza Silva de Oliveira

Selecionado para quatro festivais e um prêmio de melhor direção de arte, Vídeo Fórum da Mostra Geração do Festival de Cinema do Rio de Janeiro 2016, Festival de Vídeo Estudantil e Mostra de Cinema - Guaíba / RS, Festival de Cinema Estudantil de Alvorada, Cinest - Festival de Cinema Estudantil, PRÊMIOS: Melhor direção de artes no Cinest"

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2015/06/etapa-de-producao-registro-do-processo.html>



## 2014 CRUSH

Um dia no ônibus.... um amor incondicional.

Peterson Carreiro, Laura Cardoso

Direção: Peterson Carreiro, Laura Cardoso.

Assistente de direção: Andressa Rodrigues.

Produção: Júlia Cabral, Andressa Silva, Andressa Rodrigues, João Paulo Serafim, Marco Antônio.

Atores: Pedro Almeida, Andressa Rodrigues, Andressa Silva, Lucas Siqueira, Ricardo Henrique, Lucas Batista

Captação de imagens: Lucas Batista, Pedro Almeida, Marco Antônio

Captação de som: Lucas Siqueira, Ricardo Henrique

Edição: Lucas Batista, Pedro Almeida

Mostra Geração - Vídeo Fórum - 02/10/2013

<https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2017/07/disciplina-audiovisual-producao-do.html>

## 2015 CONTRACORRENTE





Direção: Bianca Potsch e Rafaella Peres, Assistente de direção: Júlia Azevedo  
 Câmera e edição: Evelyn Abreu, Captação de áudio: Juan Carlos, Fotografia: Rafaelle Mendes e Tamiris Bonifacio, Elenco: Bianca Potsch, Júlia Azevedo, Leonardo Ruy, Rafaelle Mendes, Rodrigo Gomes, Tamiris Bonifacio  
 Prêmio de Melhor Ator no Festival Internacional de Cinema Estudantil / Prêmio de melhor ator no Festival de Cinema Escolar de Alborada RS / Prêmio destaque no Festival de Cinema de Guaiba / Prêmio no Festival de Cinema Estudantil de Guaibá / Selecionado para a 9ª Mostra de Petropolis / Selecionado para o Festival Curta 5 Vitória da Conquista / Selecionado para o Cinest - Festival Internacional de Cinema Estudantil / Selecionado para o Festival Cinema Escola de Alborada (FECEA) / Festival Vídeo Fórum - Mostra Geração do Festival de Cinema do Rio

[https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/01/disciplina-audiovisual-producao-do\\_31.html](https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/01/disciplina-audiovisual-producao-do_31.html)

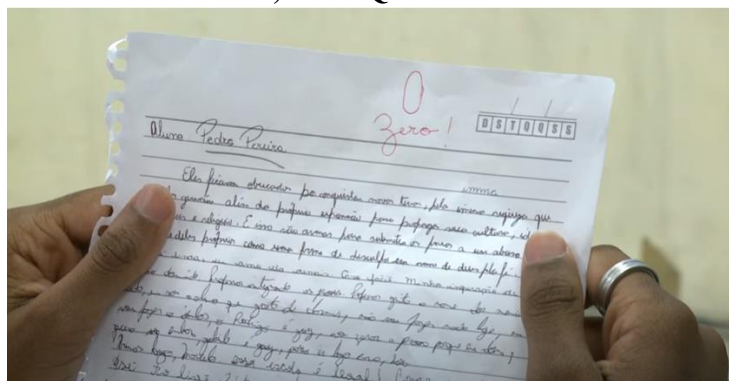
## VOLTA QUE DEU ERRADO



Jesus percebe que a Terra precisa dele mas será que ela está preparada?

[https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/06/disciplina-audiovisual-producao-do\\_12.html](https://ensaioaudiovisualepsjv.blogspot.com/2018/06/disciplina-audiovisual-producao-do_12.html)

## CARTA AUDIOVISUAL - ZERO, POR QUÊ?



Zero, por quê? “Aleatoriedades do universo” é a sinopse descrita pelos alunos ao vídeo que retrata um momento de um aluno ao receber zero na sua prova.

<https://youtu.be/DB3jeIUdqmo>

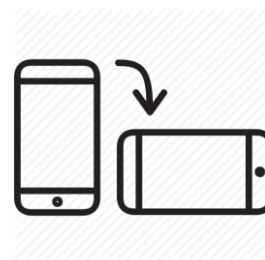
## APÊNDICE 3 - DICAS PARA PRODUZIR UM DOCUMENTÁRIO COM CELULAR

O uso de celulares na produção de documentários está aumentando principalmente por dois motivos: câmeras com melhores definições e o tamanho do celular permite extrair melhor o real pois uma câmera grande de filmagem interfere mais nos personagens e nos momentos de filmagens. Existem situações inesperadas também que as vezes não temos a câmera profissional sempre junta como temos o celular. O importante é sempre ter em mente a ideia do vídeo e aproveitar essas situações.

Porém essa espontaneidade na captura do real precisa seguir algumas dicas.

### A. TÉCNICA

1. Limpe a lente – sujeiras podem atrapalhar a filmagem
2. Filme na horizontal – a imagem na horizontal permite que a exibição em telas de computador, televisão e cinema sejam melhor aproveitadas
3. Use as duas mãos – segure firme e tente ficar o mais estável possível diante da gravação. Pode apoiar no próprio corpo ou em algum lugar para deixar mais fixo durante a gravação que pode ser longa.
4. Iluminação – quando for possível tente filmar em lugares bem iluminados, evitando fazer contraluz.
5. Áudio – uma gravação com áudio ruim é uma perda quase irreparável. Por isso fique alerta com barulhos externos que podem atrapalhar. A dica é ficar sempre próximo ao sujeito ou objeto a ser filmado para evitar menos ruídos.
6. Esteja sempre preparado para filmar alguma coisa inesperada e experimente opções de percepções da realidade.



O celular é só uma máquina, a diferença está como você vê a realidade e a captura.

### B. PERGUNTAS

Tenha em mente sempre 3 perguntas:

1. Qual é seu objetivo, sua missão, porque você está fazendo esse filme?
2. Qual é a emoção principal que você deseja que a história alcance?
3. Que mensagem você deseja que a audiência extraia ao final da história?

O interessante é realizar perguntas que podem fazer o entrevistado limitar a resposta em “sim”, “não” ou pouquíssimas palavras.

Perguntas longas podem fazer o entrevistado se perder na tentativa de entender o que você quer com essa questão. Se preciso for, contextualize, mas sem alongar-se demais. Pense nas réplicas e trélicas dos candidatos nos debates políticos. Elas têm perguntas mínimas, mas argumentações gigantes que mais parecem uma “palestra”. É bom evitar isso.

Perguntas abrangentes podem dar margem ao entrevistado escolher o foco da resposta e falar sobre o que mais o agrada. Exemplo: “*Qual sua opinião sobre a vida?*” – aqui, o entrevistado pode preferir falar da vida profissional, vida social, vida familiar ou filosofar sobre a existência do ser humano na Terra. Nesse caso só resta aceitar a declaração que vier. É preciso ser objetivo na pergunta. Quanto mais específico for, mais direto ao ponto será a resposta.

Perguntas complexas devem ser evitadas, já que o trabalho do repórter é esclarecer os assuntos e não os complicar ainda mais. Usar termos técnicos, jargões que só dizem respeito àquela profissão (como advogados, médicos ou cientistas) pode confundir quem não entende do que se fala. Pedir para o entrevistado evitar esses termos ou explicá-los em uma linguagem coloquial ajudam. Tenha para si que se você não compreende o que está sendo perguntado ou o próprio assunto, melhor entender mais sobre o tema e

## APÊNDICE 4 – VERBETE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL

**E****EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL***Gregorio Albuquerque*Uma revolução só pode ser filha da cultura e das ideias<sup>124</sup>

Os jovens passam a ser um dos maiores alvos do consumo destas imagens. As décadas de 50 e 60 expressavam uma autonomia da juventude (HOBSBAWM<sup>125</sup>, 2008). Grandes figuras, como Janis Joplin, Bob Marley, Jimi Hendrix, morreram jovens e representavam como a juventude tinha uma capacidade de questionar sua realidade e principalmente ter uma característica de desejo de mudança.

Este reconhecimento de um adolescente consciente, preparado para o mundo adulto começou a ser admirado cada vez mais pela indústria que se formava, criando mecanismos para transformar este jovem questionador em um provável consumidor. Um consumidor de ideal romântico, herói revolucionário construído em diversos filmes cinematográficos. A indústria de bens de consumo percebeu que os jovens começaram a aumentar o seu poder de compra, além da facilidade de adaptação frente ao uso das novas tecnologias que apareciam, levando vantagem sobre as pessoas de grupos etários mais conservadores.

Assim, a imagem do herói jovem, revolucionário, questionador do sistema, referenciado nas grandes figuras das décadas de 50 e 60, transforma-se na imagem do jovem americano com calça *blue jeans*. O objetivo era transmitir uma imagem jovial para quem usasse aquilo, diferenciando o jovem dos seus pais, e proporcionando uma imagem de um indivíduo “avançado no seu tempo”. Ou seja, a imagem cultural do jovem começa a ser igual a da hegemonia cultural dos EUA. Para atingir a grande massa de jovens, os EUA utilizaram também a indústria cinematográfica.

---

<sup>124</sup> Discurso proferido pelo Presidente do Conselho de Estado da República de Cuba, Fidel Castro Ruz, na Aula Magna da Universidade Central da Venezuela, no dia 3 de Fevereiro de 1999. Disponível em <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/por/f030299p.html>> Acesso em 19 jan 21

<sup>125</sup> HOBSBAWM, Eric. *Revolução Cultural*. In.\_\_\_\_. Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p.314-337.

Para Hobsbanw (2008), foi a partir da década de 60 que a imagem da cultura do jovem americano se difundiu através da televisão, dos discos de música e depois fita cassete, principalmente de músicas estilo rock<sup>126</sup> e das viagens de turismo para jovens, contribuindo para disseminar o modo de consumo de mercadorias entre os jovens. “A sociedade do espetáculo agora, não promete mais nada. Já não diz: ‘O que aparece é bom, o que é bom aparece.’ Diz apenas: ‘É assim’.” (DEBORD, 1997,p.161)

É preciso pensar, então: o jovem da sociedade enraizado na história carrega consigo uma bagagem cultural imagética naturalizada e padronizada? Educar, neste contexto, apropriando-se do pensamento de Paulo Freire, é interpretar não somente um texto, como na educação tradicional, e sim discursos que as imagens produzidas pelo capitalismo querem transmitir. Uma das apropriações técnicas realizadas pelo capital, no campo das imagens, foram o cinema e a fotografia que vendem a ilusão da realidade e mais contemporaneamente, o audiovisual.

A indústria cultural percebeu que os jovens começaram a aumentar o seu poder de compra, além da facilidade de adaptação frente ao uso das novas tecnologias que apareciam, levando vantagem sobre as pessoas de grupos etários mais conservadores. Em uma sociedade onde a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como as condições em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. Pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social.

A escola assume um grande lugar estratégico para a formação de um indivíduo crítico das imagens naturalizadas no cotidiano. Mas esta produção de imagens é mera reprodução subjetiva da ideologia do capital? Ou traz uma autoria sobre ela? Configura-se, assim, uma difícil missão: pensar uma educação audiovisual no ambiente escolar considerando outros espaços formativos como a TV e o Cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos.

Para Louis Althusser (apud SILVA, 2007<sup>127</sup>), a escola, enquanto aparelho ideológico de estado, reproduz em seu currículo as ideologias dominantes. Ideologia em

---

<sup>126</sup> O rock é símbolo de revolução “Sexo, drogas e rock´roll”. As letras em inglês muitas das vezes não são traduzidas fazendo, assim, aumentar a hegemonia da língua norte americana.

<sup>127</sup> SILVA, Tomaz Tadeus da. Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

que de um lado temos os proprietários dos meios de produção e do outro a classe trabalhadora. O impacto desta ideologia na formação dos indivíduos se configura em uma educação geral e humanista para a classe dirigente e uma educação voltada ao trabalho para a classe dominada. Bourdieu define este processo como uma reprodução cultural,

“processo pelo qual um grupo, como por exemplo a burguesia francesa, mantém sua posição na sociedade por meio de um sistema educacional que parece ser autônomo e imparcial, embora na verdade selecione para a educação superior com as qualidades que lhes são inculcadas desde o nascimento naquele grupo social”. (apud. BUKER<sup>128</sup>, 2002. p.77)

Paulo Freire direciona a sua crítica à “educação bancária”, definida como mera transmissão de conteúdos pelo educador, resumindo o educando a mero receptor passivo. Uma das grandes contribuições de Freire para pensarmos uma educação audiovisual é seu método de colocar o educador e o educando como sujeitos ativos do processo. Seus ensinamentos exigem uma “ética universal do ser humano”<sup>129</sup> (FREIRE, 1996, p.11), ou seja, ter, principalmente, respeito à identidade cultural e aos saberes dos educandos. Freire também mostra que as atitudes dos professores dentro e fora da sala de aula influenciam sobre os saberes passados para os alunos.

Os alunos, dentro da “sociedade do espetáculo”, possuem uma cultura imagética adquirida através de diversos lugares como cinema, televisão, entre outros fora do contexto escolar. É preciso que o educador perceba esta influência para poder aplicá-la nos conteúdos ensinados. Além disto, o professor, segundo Freire, precisa ter consciência da “curiosidade ingênua” (baseia-se na experiência cotidiana) dos alunos que precede a escola, transformando-a em uma “curiosidade epistemológica” (possui rigor metodológico). O educando passaria a ter uma reflexão sobre sua realidade, enxergando seu contexto para transformá-lo. Sua autonomia é garantida na construção de um cidadão crítico da sociedade.

Qual o papel e importância da formação pelo cinema e audiovisual? Em tempos de semiformação mitificada pela sociedade espetacular, o audiovisual cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade. Portanto, o audiovisual na educação além de se realizar como crítica da sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana, características presentes no projeto de

<sup>128</sup> BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

<sup>129</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

uma educação politécnica. Neste sentido, o audiovisual na educação se articula com diversos campos de conhecimento, em especial com a história, a filosofia, a literatura e as artes de modo geral, dando conta de um conteúdo inovador para a formação de nível técnico em saúde.

Neste contexto, a escola passa a conviver e a perceber que existem outros espaços formativos cada vez mais importantes na construção de significados e subjetividades. Configura-se, assim, uma difícil missão: pensar uma educação audiovisual no ambiente escolar considerando outros espaços formativos como a TV, o Audiovisual e o Cinema, que não são tradicionalmente vistos como ambientes pedagógicos formativos. É preciso pensar uma educação audiovisual com base no pensamento educacional crítico, bem como nos projetos políticos pedagógicos, buscando condições e maturidade de oferecer aos alunos autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea.

A educação pelo cinema e audiovisual do aluno implica diretamente uma educação do olhar como crítica da imagem, bem como um aprendizado da linguagem audiovisual através de um processo coletivo de produção que inclui construção do argumento e roteiro através de pesquisa, filmagem, produção e edição. Cabe ressaltar que a linguagem audiovisual proporciona ao aluno um conhecimento acerca das interfaces entre comunicação, informação e saúde, a partir de uma educação baseada na técnica, no olhar e na crítica, além de estimular novas formas de comunicação: mais crítica e criativa, e que faça sentido e se articule com os princípios e diretrizes do SUS. Portanto, a realização de uma produção audiovisual com os jovens do Ensino Médio, tendo como referência a educação politécnica, não passa apenas pelo domínio das tecnologias de produção, reprodução e difusão das imagens, mas fundamentalmente pela compreensão do papel da proliferação das imagens no mundo real.

A produção audiovisual não separa o domínio das câmeras, das ilhas de edição de um processo de formulação onde a crítica da imagem é o eixo central, tendo como referência a dinâmica real do cotidiano destes jovens e da realidade contemporânea. A educação em audiovisual crítica não pode ser pensada somente no que se diz respeito à operação de máquinas, mas sim problematizar a realidade do educando com a totalidade social no qual está inserido. “O aspecto tecnológico é determinado pelo contexto social e econômico, o qual, na atualidade, tem a globalização de caráter neoliberal como sua



principal característica”.(BERNARDO<sup>130</sup>, 2009, p.22). Para Freyssenet, “a técnica não é aquela esfera isenta de qualquer determinação social, mas, como tudo que acontece na sociedade, é um produto social”.(FREYSSINET, 1990, p.112, apud, BERNARDO, 2009, p.22). Ou seja, na concepção da educação audiovisual crítica, ser técnico de som, não é somente operar o som, e sim entender a relação complementar possível entre imagem e som, e também o processo de produção de um filme como todo.

Educação pelo cinema e audiovisual é a produção de significados e sentidos na educação do olhar do aluno diante do processo de produção das imagens na qual “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 1983, p.60, apud RODRIGUES<sup>131</sup>, 2009, p.169). Quando se faz leitura de um filme, o ponto inicial é feito a partir de um campo de conhecimento e de vivência do próprio espectador / aluno. Isto é, o aluno já entra na escola com uma carga de imagens naturalizadas e com significados que “são posições específicas de poder e promovem posições particulares de poder” (SILVA<sup>132</sup>, 2001, p.23).

Em uma sociedade onde a influência imagética atua em quase todas as esferas do cotidiano, é preciso questionar as condições em que os jovens podem construir seu próprio olhar, bem como as condições em que a juventude seria apenas reprodutora ideológica da imagem espetacular. Pensar e propor um lugar de crítica, discussão e produção de imagens na escola, tendo como pressuposto a construção do próprio olhar do aluno, garantido um processo de formação marcado pela autonomia e emancipação social. A Educação Audiovisual possui a Cultura, como dimensão simbólica da vida social.

Garantir o processo de aprimoramento do aluno no sentido do desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade e também o acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, resgatando o processo histórico deste conhecimento. A produção e discussão do audiovisual assumem a dinâmica de resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho.

---

<sup>130</sup> BERNARDO, Márcia Hespanhol. Novos discursos, novos modelos...novas práticas? IN: \_\_\_\_\_. Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo, Expressão Popular, 2009. p.19-34.

<sup>131</sup> RODRIGUES, José. *Educação Politécnica*. In: PEREIRA, Isabel Brasil et all. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2.ed.Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p.168-175.

<sup>132</sup> SILVA, T. T. *Currículo como prática de significação*. In.: O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.07-21.

Em tempos de semiformação mitificada pela sociedade espetacular, a crítica da cultura cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração crítica sobre a realidade.

A Educação Audiovisual vai além de se realizar como crítica da sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana, características presentes no projeto de uma educação politécnica. Na contemporaneidade, é discutida a questão da “mentira” da imagem fotografia. Com os avanços tecnológicos da informática a fotografia pode sofrer manipulações, transformando a “realidade” fotografada. Para Mauad<sup>133</sup> “não importa se a imagem mente; o importante é saber por que mentiu e como mentiu” (2008, p.36)

O aluno já entra na escola com uma carga de imagens naturalizadas e com significados que são posições específicas de poder. É preciso pensar uma educação audiovisual com base no pensamento educacional crítico, bem como nos projetos políticos pedagógicos, buscando condições e maturidade de oferecer aos alunos autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea. Entende-se que a escola não tem o objetivo de somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim uma formação do olhar e desenvolvimento de espírito crítico.

Entender o processo de representação de imagens a partir do pressuposto de construção de sentido é apreender das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Na perspectiva de produto cultural, a mensagem fotográfica, segundo Mauad, “está associada aos meios técnicos de produção cultural” assim há uma contribuição “para a veiculação de novos comportamentos e representações da classe que possui o controle de tais meios, e por outro, atuar como eficiente forma de controle social, por intermédio da educação do olhar. (MAUAD, 2008. p. 27). Para a autora é preciso considerar três aspectos teórico-metodológicos sobre as imagens visuais: a questão da produção, da recepção e do produto. A recepção está

associada ao valor atribuído à imagem pela sociedade que a produz, mas também recebe. (...) Se a relação da imagem com o seu referente e o grau de iconicidade dessa imagem é uma questão estética, tem a ver com a recepção e

---

<sup>133</sup> MAUAD, Ana Maria. *Fotografia e história, possibilidades de análise*. In. CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilga (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.19-37

como, por meio desta recepção, se atribui valor à imagem: informativo, artístico, íntimo etc. (MAUAD, 2008. p. 21).

A educação audiovisual não pode ser pensada somente no que se diz respeito à operação de máquinas, mas sim problematizar a realidade do educando com a totalidade social no qual está inserido. É a produção de significados e sentidos na educação do olhar do aluno diante do processo de produção das imagens na qual “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”.

- [1] Discurso proferido pelo Presidente do Conselho de Estado da República de Cuba, Fidel Castro Ruz, na Aula Magna da Universidade Central da Venezuela, no dia 3 de Fevereiro de 1999. Disponível em <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/por/f030299p.html>> Acesso em 19 jan 21
- [2] HOBBSAWM, Eric. Revolução Cultural. In. \_\_\_\_\_. Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p.314-337.
- [3] O rock é símbolo de revolução “Sexo, drogas e rock´roll”. As letras em inglês muitas das vezes não são traduzidas fazendo, assim, aumentar a hegemonia da língua norte americana.
- [4] SILVA, Tomaz Tadeus da. Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- [5] BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [7] BERNADO, Márcia Hespanhol. Novos discursos, novos modelos...novas práticas? IN: \_\_\_\_\_. Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. São Paulo, Expressão Popular, 2009. p.19-34.
- [8] RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil et all. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2.ed.Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p.168-175.
- [9] SILVA, T. T. Currículo como prática de significação. In.: O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.07-21.
- [10] MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria. ALVES, Nilga (orgs). A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.19-37

## **ANEXO 1 - A JORNADA DO HERÓI: OS 12 PASSOS DE CAMPBELL (O Herói de Mil Faces)**

### **Passo 1 – Mundo Comum.**

O herói é apresentado em seu dia-a-dia.

Exemplo1: A história de O Hobbit começa com a apresentação do Condado e de Bilbo em sua toca-casa. Ou seja, a caracterização do personagem dentro de um ambiente normal para ele e para o seu mundo.

Exemplo2: Em Harry Potter, Harry nos é apresentado em sua vida comum, como um garoto morador de um porão debaixo da escada. Ele convive com os seu primo e tios malucos.

### **Passo 2 – Chamado à aventura**

A rotina do herói é quebrada por algo inesperado, insólito ou incomum.

Exemplo1: Gandalf, o mago, aparece na porta de Bilbo e o convida para participar de uma aventura.

Exemplo2: Harry recebe uma avalanche de cartas trazidas por corujas, convidando-o a estudar em Hogwarts.

### **Passo 3 – Recusa ao chamado**

Como já diz o próprio título da etapa, nosso herói não quer se envolver e prefere continuar sua vidinha.

Exemplo1: Bilbo recusa o convite de Gandalf, pois “não era respeitável para um hobbit sair em busca de aventuras”.

Exemplo2: O tio de Harry faz esse papel e o proíbe de ir para a escola de bruxos.

### **Passo 4 – Encontro com o Mentor**

O encontro com o mentor pode ser tanto com alguém mais experiente ou com uma situação que o force a tomar uma decisão.

Exemplo1: Por influência de Gandalf e de instintos herdados de sua família, Bilbo decide participar da aventura.

Exemplo2: Harry recebe a visita de Hagrid, o meio-gigante responsável por, digamos, escoltar Harry até Hogwarts.

### **Passo 5 – Travessia do Umbral/ Limiar**

Nessa fase, nosso herói decide ingressar num novo mundo. Sua decisão pode ser motivada por vários fatores, entre eles algo que o obrigue, mesmo que não seja essa a sua opção.

Exemplo1: Bilbo e seus companheiros de aventura se deparam com três trolls numa floresta. Bilbo, como ladrão “designado” pelo grupo, arrisca-se em descobrir mais sobre os trolls e até tenta roubá-los.

Exemplo2: Harry atravessa a parede do bar, que dá acesso ao mundo dos bruxos pelo beco diagonal.

### **Passo 6 – Testes, aliados e inimigos.**

A maior parte da história se desenvolve nesse ponto. No mundo especial – fora do ambiente normal do herói – é que ele irá passar por testes, receberá ajuda (esperada ou inesperada) de aliados e terá que enfrentar os inimigos.

Exemplo1: A aventura de Bilbo continua. Ele passa por Valfenda, a terra dos elfos, atravessa as Montanhas Sombrias, a Floresta das Trevas e a Cidade do Vale.

Exemplo2: Passam-se os primeiros dias em que Harry está na sua nova escola, num mundo diferente. Faz amigos e inimigos e descobre sobre a existência da pedra filosofal.

### **Passo 7 – Aproximação do objetivo**

O herói se aproxima do objetivo de sua missão, mas o nível de tensão aumenta e tudo fica indefinido.

Exemplo1: Bilbo chega, finalmente, à Montanha Solitária, o covil de Smaug, o dragão.

Exemplo2: Harry e seus amigos passam por Fofó, atravessam a sala de chaves, vencem o Xadrez de Bruxo. Harry encontra o Professor Quirrell e Voldermort.

### **Passo 8 – Provação máxima**

É o auge da crise – precisa dizer mais?

Exemplo1: Bilbo, sozinho, enfrenta o dragão, num diálogo no qual ele tenta descobrir as fraquezas do monstro.

Exemplo2: Apesar de ser um bruxo muito jovem, Harry enfrenta Quirrell com a magia de proteção que lhe havia sido imposta pela sua falecida mãe.

### **Passo 9 – Conquista da recompensa**

Passada a provação máxima, o herói conquista a recompensa.

Exemplo1: Bilbo consegue retirar o dragão da Montanha Solitária e os homens da Cidade do Lago matam o monstro.

Exemplo2: Harry encontra a pedra filosofal e derrota Quirrell. Voldermort, enfraquecido, precisa se esconder novamente.

### **Passo 10 – Caminho de volta**

É a parte mais curta da história – em algumas, nem sequer existem. Após ter conseguido seu objetivo, ele retorna ao mundo anterior.

Exemplo1: Bilbo se prepara para voltar para casa.

Exemplo2: Harry se recupera em Hogwarts e prepara-se para retornar ao mundo dos trouxas.

### **Passo 11 – Depuração**

Aqui o herói pode ter que enfrentar uma trama secundária não totalmente resolvida anteriormente.

Exemplo1: Um exército de Orcs e Lobos Selvagens ataca os anões da Montanha, elfos da Floresta e os homens da Cidade. Acontece a Batalha dos Cinco Exércitos.

Exemplo2: Harry e seus amigos, pelos seus últimos feitos em auxílio à Hogwarts, somam pontos à casa Grifinória e vencem a disputa entre as casas.

### **Passo 12 – Retorno transformado**

É a finalização da história. O herói volta ao seu mundo, mas transformado – já não é mais o mesmo.

Exemplo1: Finalmente, Bilbo retorna ao lar. Escreve um livro sobre suas aventuras, e se torna o estranho hobbit que gosta de aventuras.

Exemplo2: Após o primeiro ano na escola de magia, ansiosos para se encontrarem no ano seguinte, os alunos se despedem de Harry, que retorna ao mundo dos trouxas, onde a convivência com os seus tios nunca mais será a mesma.

**ANEXO 2 - RESOLUCIÓN 1533/2019<sup>134</sup>**

INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES

RESOL-2019-1533-APN-INCAA#MECCYT

Ciudad de Buenos Aires, 11/10/2019

VISTO el EX-2019-86598180- -APN-GCYCG#INCAA del Registro del INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES, la Ley N° 17.741 (t.o. 2001) y sus modificatorias, los Decretos N° 1536 de fecha 20 de agosto de 2002, N° 1032 de fecha 3 de agosto de 2009 y N° 324 de fecha 8 de mayo de 2017, la Resolución INCAA N° 1260-E de fecha 14 de agosto de 2018, y;

CONSIDERANDO:

Que por el artículo 3° del Decreto N° 1536/2002 Decreto el Presidente del INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES determinará la planta de personal, su distribución y asignación de funciones y podrá asignar las dotaciones que estime correspondan a las distintas unidades del organismo, de conformidad con la estructura que establezca.

Que según la estructura orgánica del INCAA aprobada mediante Resolución INCAA N° 1260-E/2018, es competencia de la Subgerencia de Desarrollo Federal desarrollar planes y programas destinados a fortalecer las relaciones de la Institución con la comunidad.

Que el Programa “Las escuelas van al Cine” tiene como objetivo formar audiencias fortaleciendo la relación de los alumnos primarios y secundarios con el cine en general y argentino en particular, impulsando diferentes iniciativas, como proyecciones y capacitaciones para que los más jóvenes se apropien del capital cultural nacional.

Que el Programa mencionado tiene por finalidad generar herramientas pedagógicas y promover la articulación Institucional y territorial para democratizar los mecanismos de circulación y exhibición de contenidos audiovisuales en el marco de las escuelas públicas y privadas de todo el país.

Que el Programa lleva adelante diferentes acciones siendo la proyección de películas en salas cinematográficas una de sus principales características, contribuyendo al fomento de la difusión del cine nacional.

Que se realizarán proyecciones de películas con cinemóviles a fin de poder llegar con las mismas, a zonas donde la población no tiene posibilidades de concurrencia a salas cinematográficas, garantizando una propuesta inclusiva.

Que las acciones del programa se llevarán a cabo y serán programadas en articulación con instituciones educativas y culturales a nivel nacional y provincial.

Que las películas que se proyecten serán seleccionadas por una Comisión constituida por miembros idóneos del área pedagógica y audiovisual, en conjunto con la organización del programa de “Las escuelas van al Cine”.

Que dicha Comisión recibirá de parte del programa un listado de películas que deberán visualizar y de las cuales deberán seleccionar dos para cada franja etaria. A los fines de la confección de la lista mencionada, se tomarán en cuenta las opiniones de referentes regionales, que sugerirán películas de producción y/o realización local.

---

<sup>134</sup> Disponible em < <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/218858/20191016>> Acceso 29 set 2020.

Que en base a la selección de la Comisión, cuyo funcionamiento y organización se reglamentarán oportunamente, se producirá un material pedagógico que acompañe las obras seleccionadas, por personal idóneo.

Que para lograr un mayor alcance del programa se desarrollarán capacitaciones a los docentes primarios y secundarios, y a estudiantes de secundaria de los últimos ciclos, que consistirán en variadas modalidades a saber: análisis de las películas, lenguaje cinematográfico, utilización pedagógica de las películas en clase, historia del cine argentino y latinoamericano, guion de la película, dramaturgia, dirección de fotografía, entre otros.

Que en virtud de lo expuesto, resulta conveniente la formalización del Programa “Las escuelas van al Cine”, en el ámbito de la Subgerencia de Desarrollo Federal del INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES, con el fin de articular los recursos existentes en el Instituto para estrechar la relación entre los diversos sectores de la sociedad, el sistema educación a nivel nacional, con la producción y exhibición audiovisual en sus distintos formatos, desde una perspectiva federal e inclusiva.

Que la Subgerencia de Desarrollo Federal y la Subgerencia de Asuntos Jurídicos han tomado la intervención que les compete.

Que la facultad para la aprobación de la siguiente medida se encuentra prevista en la Ley N° 17.741 (t.o. 2001) y sus modificatorias y los Decretos N° 1536/2002 y N° 324/2017.

Por ello,

EL PRESIDENTE DEL INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Crear el Programa “LAS ESCUELAS VAN AL CINE”, en el ámbito de la Subgerencia de Desarrollo Federal del INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES.

ARTICULO 2°.- Imputar el gasto que el cumplimiento de sus objetivos demande a la partida correspondiente, sujeto a disponibilidad presupuestaria del Organismo.

ARTÍCULO 3°.- Regístrese, comuníquese, publíquese, dese a la DIRECCIÓN NACIONAL DEL REGISTRO OFICIAL y oportunamente archívese. Ralph Douglas Haiek e. 16/10/2019 N° 78363/19 v. 16/10/2019

Fecha de publicación 16/10/2019