

# PEDAGOGIAS DO CINEMA: HISTÓRIA E ABORDAGENS EDUCATIVAS

Raquel Pacheco<sup>1</sup>

## RESUMO

Entendemos que o cinema é um discurso imbuído de pensamentos e questões ideológicas, ou seja, representa os interesses de pessoas e/ou grupos que o produzem. Torna-se importante para que possamos discutir de modo mais aprofundado o cinema e a educação, falarmos sobre a questão dos dispositivos construídos ideologicamente abordando a história do cinema e educação e algumas de suas pedagogias. Neste texto, é de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia fílmica e midiática que hoje passa por ambientes de convergência.

*Palavras-chave:* Pedagogia do Cinema. Cinema e Educação. Literacia Fílmica. Literacia Midiática.

## INTRODUÇÃO

O cineclubismo foi o primeiro movimento de cinema e educação. Clarembeaux (2010) sublinha que o cineclube e/ou clube de cinema foi a primeira via de educação cinematográfica, aquela que conduziu muitas pessoas a uma programação específica e a debates informais referentes aos filmes assistidos, no intuito de os compreender em seus contextos sociopolíticos e artísticos. Ricciotto Canudo<sup>2</sup>, intelectual italiano residente em Paris, é considerado o precursor da atividade cineclubista em França. No ano de 1920, Canudo funda o *Club d'Amis Du Septime Art – CASA*, apontado pelos próprios franceses

---

1 Raquel Pacheco é Professora da Universidade Autónoma de Lisboa e pesquisadora no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC, Universidade do Algarve). Atualmente é bolsista de pós-doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-FSE). O seu doutoramento foi em Ciências da Comunicação (Universidade Nova de Lisboa, 2016), especialização em Ciências da Comunicação-Estudos dos Media e do Jornalismo. Email raquel.pacheco@gmail.com

2 Ricciotto Canudo escreveu os seguintes manifestos: “Trionfo del Cinematografo” publicado no *Nuovo Giornale*, Florença, em 25/11/1908; “Manifeste de L’art Cérébriste”, publicado no *Figaro* em 1914; O “Manifesto das Sete Artes”, publicado em 1923 no número 2 da revista *Gazette des Sept Arts*, criada pelo próprio Canudo. Após sua morte, em Novembro de 1923, as edições Ségurier (Paris) publicaram outra vez seu texto “Manifesto” (Chaves, 2010).

como iniciador deste tipo de associação e criador do termo que designa o cinema como a *sétima arte* (XAVIER, 1978).

Os primeiros cineclubes foram formados por pessoas que sentiam a necessidade de teorizar e analisar o cinema, sendo difundido em diferentes partes do mundo. O cineclubes veiculava a ideia do cinema como arte, com sua especificidade estética, independente de seu valor comercial e este projeto não permitiu, no início, a comunicação do movimento com as camadas populares da sociedade. Estava ligado intimamente a uma crítica cinematográfica preocupada em consolidar as bases da teoria e da estética da sétima arte (CHAVES, 2010). Em 1954 foram relançadas na França as bases para a criação de uma Federação Internacional de Cineclubes, o que influenciou toda a geração da *Nouvelle Vague*, movimento composto por jovens críticos formados principalmente através dos cineclubes e que culminaria na criação da emblemática revista *Cahiers Du Cinema*.

Nas Ilhas Britânicas, durante a década de 1920, surgiu o interesse pelo uso do cinema no contexto educativo o que resultou na criação da Commission of Educational and Cultural Films, durante uma conferência organizada pelo British Institute for Adult Education, em 1929. Fundou-se então o British Film Institute (BFI), em 1933, após um relatório elaborado pela Comissão Britânica de Filmes Educativos e Culturais, em 1932. Este relatório foi baseado num trabalho realizado pela Comissão, no ano anterior, sobre educação para adultos e que investigou o uso instrumental dos filmes no âmbito educativo e no desenvolvimento da apreciação e do gosto crítico dos espectadores. Foi durante a Segunda Guerra Mundial que alguns professores começaram a trabalhar através do BFI na intenção de promover o uso do cinema para fins educativos e outras finalidades. O objetivo era trabalhar com a educação informal de adultos e a pedagogia formal nas escolas.

Cary Bazalgette, foi durante muitos anos a responsável pelo departamento de Film Education do BFI e destaca o trabalho realizado em conjunto com a Sociedade de Professores de Cinema em numerosas atividades e publicações, ainda que destinado a um público reduzido, significou um marco que permitiu a existência e o desenvolvimento de uma educação para o cinema na Inglaterra. Essa educação possibilitou trabalhar a aquisição de análise crítica, o estudo geral da história do cinema e, em alguns casos, fazer cinema. Vitor Reia-Baptista destaca que

Bazalgette (2010) dá-nos conta do papel importantíssimo e pioneiro que o BFI teve nesta matéria, fazendo uma apresentação das principais abordagens pedagógicas em torno das linguagens fílmicas, nomeadamente aquilo a que podemos chamar de «pedagogia fílmica», as quais se foram desenvolvendo no âmbito das atividades mais alargadas do *BFI*, mas sendo pioneiras no lançamento de uma perspectiva educacional para os media enquanto processo conducente, por sua vez, a um estado geral mais aprofundado de literacia dos media, designadamente fílmica (2010, p. 771-772).

O Departamento de Educação do BFI consistia em apoiar e divulgar a educação para o cinema com base na teoria académica, o acesso às películas e as oportunidades de localizar outras pessoas com os mesmos interesses. O grande interesse do departamento era estabelecer o cinema como uma área legítima de estudos, buscando assim um reconhecimento da mesma junto aos centros educativos.

Nos anos 1970, o BFI criou o "O" Level, curso experimental destinado a alunos do ensino secundário, em duas escolas de Londres, ao mesmo tempo em que um outro professor que estava a leccionar em Londres, David Lusted, coordenou um grupo que planificou um exame escrito, sem componente prática, em Estudos Fílmicos. A iniciativa de Lusted referente ao "O" Level in Film Study, atendia aos enfoques críticos tradicionais em relação à capacidade dos candidatos para responder e analisar filmes através de questões fornecidas e respondidas em um *portfólio*, que eram depois corrigidas por um professor, de acordo com critérios preestabelecidos. Bazalgette (2010) realça a importância desta iniciativa pois, deste modo, estabelecia o cinema como uma legítima área de estudo, o que fez com que o cinema finalmente tivesse seu reconhecimento nos centros educativos.

Até à década de 1980, quando houve a consolidação do vídeo e a normatização do formato VHS, que facilitou o uso do audiovisual em ambiente educativo e doméstico, o ensino do audiovisual nas escolas estava sujeito ao trabalho com película. As aulas precisavam de um ambiente escuro para a visualização adequada do filme, as latas com as películas chegavam às escolas via correio e muitas vezes sem condições adequadas de visualização. Era necessário um grande aparato para a exibição dos filmes o que incluía projetor, lentes, etc. Todo este panorama fazia com que poucas pessoas se aventurassem a dar aulas de educação audiovisual naquela época.

Diante das dificuldades de se exibir um filme em película, o BFI introduziu o uso de fotogramas em forma de diapositivos em seus cursos. Estes deviam ser introduzidos em um projetor giratório o que facilitava a visualização em sala de aula. O BFI vendia os diapositivos por correio para os professores, acompanhados de anotações gerais, guias e propostas pedagógicas de trabalho. Neste tipo de pedagogia audiovisual, alguns aspetos importantes do filme deixam de ser contemplados, tais como os movimentos de câmara, elementos-chave que fazem parte do processo de edição, o som, etc. Este tipo de trabalho limitava-se à análise da *semiologia da imagem*, o que na altura fazia parte dos trabalhos desenvolvidos pelo BFI no campo da semiótica. Com o surgimento do VHS, este tipo de material é substituído, possibilitando que os docentes tenham um acesso mais fácil aos filmes e aos documentos audiovisuais, o que permite uma nova forma de pedagogia e uma maior interação com os conteúdos televisivos, com a gravação de programas de televisão e sua exibição em sala de aula.

Atualmente, em relação ao campo do cinema e educação, o Departamento de Educação do BFI segue as diretrizes do Conselho Britânico de Cinema (UK Film Council) e faz parte de um seleto grupo de agências que participam do *Film: 21st Century Literacy*<sup>3</sup>. Este é um projeto do governo britânico cuja principal filosofia é cultivar a ideia de que, do mesmo modo que a sociedade tem a responsabilidade de ajudar a criança a ler e escrever, deve também ajudar a criança e o jovem a usar, apreciar e compreender as imagens em movimento, não para serem apenas tecnicamente capazes, mas para serem culturalmente letrados/alfabetizados.

## A HISTÓRIA DO CINEMA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

No estudo sobre a relevância do movimento anarquista<sup>4</sup> no Brasil, no início do século XX, período que vai do ano 1901 a 1921, e seu envolvimento com o cinema, Figueira (2004) faz um relato sobre a introdução e os usos do cinematógrafo pela Igreja, pelo Estado e pela indústria/mercado, na sociedade brasileira. A pesquisadora analisa

3 Disponível em: <http://www.21stcenturyliteracy.org.uk>.

4 O anarquismo é um movimento sócio-político que surgiu na Europa entre os séculos XVII e XVIII. O movimento anarquista chegou ao Brasil no fim do século XIX através dos imigrantes europeus. Os anarquistas são contra a existência e o poder centralizado pelo Estado e pela Igreja Católica, através de jornais, periódicos, revistas e outros meios de comunicação mobilizavam operários para que estes se auto gerissem através de sindicatos e eram totalmente contrários ao capitalismo.

dois dos mais representativos periódicos anarquistas da época: *A Lanterna* e *A Plebe*, onde destaca os artigos sobre cinema escritos para *A Lanterna* pelo português Gregório Nazianzeno Moreira de Queiroz Vasconcelos. Poeta, advogado, jornalista e escritor, tinha uma extensa cultura, ideias anarquistas e dominava vários idiomas, tendo morado por duas vezes no Brasil ao longo da sua vida, onde ficou conhecido por Neno Vasco. “Para Neno Vasco, há o cinema industrial ou cinema burguês, o cinema da Igreja e o cinema do povo. Este último é indicado como *um meio de propaganda para contrariar a nefasta educação, reacionária dos cinematógrafos industriais*” (FIGUEIRA, 2004, p.8).

Neno Vasco fala sobre a existência de uma distinção entre cinema industrial e cinema do povo onde analisa os efeitos que um e outro poderiam provocar na educação do homem do povo.

O primeiro estaria a serviço da manutenção da sociedade burguesa, promovendo a “nefasta educação reacionária e moral”, não contribuindo para “a inteligência da classe trabalhadora”. O segundo poderia vir a ser um instrumento da propaganda social, direcionada à constituição de uma nova sociedade e de um novo homem (FIGUEIRA, 2004, p.10).

**Vasco defende que os valores representados nas telas de cinema deveriam mostrar uma arte verdadeiramente revolucionária, que é a arte do povo para o povo. Uma das questões de muitos intelectuais da época, assim como Neno Vasco, era**

[...] a necessidade de compreender, de refletir sobre como o movimento anarquista deveria atuar diante da possibilidade de utilização do cinema para a formação do homem do povo, segundo princípios libertários. No território da *propaganda social*, desde o final do século XIX, muitos progressos já haviam sido conquistados com a organização da imprensa, bibliotecas, centros de estudo, e com a criação das escolas modernas. Porém, era necessário combater os efeitos que a linguagem cinematográfica utilizada pela Igreja, pelo Estado e por empreendedores mercantis das classes abastadas poderia causar ao proletariado (FIGUEIRA, 2004, p. 12).

Durante um longo período que antecede o aparecimento do cinema educativo no Brasil existiu uma intensa discussão sobre a linguagem cinematográfica como possibilidade educativa, estando o cinema, à semelhança da imprensa, em um mesmo terreno de disputa para a formação das classes trabalhadoras. A pesquisa realizada sobre os projetos de educação anarquista traz uma importante contribuição para a história do cinema e educação. “Por meio dela, foi possível recuperar e registrar parte da história de uma experiência concreta: a resistência operária à dominação ideológica que fez uso da imagem em movimento para a conformação do trabalhador segundo os interesses do capital” (FIGUEIRA, 2004, p. 16).

Um movimento vindo dos Estados Unidos e da Europa, no início do século XX, permite-nos perceber como iniciou a relação entre cinema e educação no Brasil:

[...] a experiência americana com a educação e com o uso dos meios de comunicação de massa, em especial o cinema, serviu como referência para se pensar a mesma questão no Brasil. Por um lado, a escola era apontada como a instituição social primordial de formação do cidadão na sociedade moderna. Mas não a escola centrada na erudição dos “livros”, mas sim na prática cotidiana da vida em comunidade. Para poder trazer a comunidade para perto da escola, os meios de comunicação de massa teriam um papel central, como o cinema, que poderia mostrar a cidade, o cotidiano, a natureza e representar as relações sociais que se estabelecem nesses locais. Por outro lado, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação, poderia também exercer um papel fundamental na formação de uma nação composta por imigrantes, integrando e assimilando estes habitantes (CATELLI, 2009, 2).

Nesta altura, os Estados Unidos já eram uma referência em relação à produção de documentários educativos. Na análise realizada sobre a relação entre cinema e educação, entre os anos de 1920 a 1950, a partir das concepções estadunidenses presentes no Brasil, acreditava-se que o cinema educativo poderia contribuir para a formação da cidadania e constituição de uma sociedade democrática. Tais ideias são baseadas nos escritos de John Dewey sobre o papel dos meios de comunicação de massa na sociedade moderna.

Em 1936, Roquette-Pinto foi enviado pelo governo brasileiro para estabelecer contatos com os institutos de cinema educativo na Europa. Nesta viagem exploratória ele produz um relatório onde afirma que a França, a Itália e a Alemanha não possuem o mesmo entusiasmo que os estadunidenses pelo filme sonoro educativo em 16mm. Analisando o discurso da revista *Cinearte*<sup>5</sup> entre os anos 1920 e 1930, Catelli (2009) sublinha que, para os primeiros formuladores do cinema educativo no Brasil, o cinema era visto como um instrumento capaz de “civilizar” e “abrasileirar” uma população diversa regionalmente e também composta por muitos imigrantes. Entretanto a *Cinearte* vivenciava uma relação um tanto quanto conflituosa em relação ao cinema produzido nos Estados Unidos.

Tanto para os filmes de enredo como para os educativos, os filmes americanos eram, os protótipos do “bom” cinema. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos representavam o “mau” cinema, já que muitas vezes os filmes ali realizados eram violentos, continham cenas imorais e principalmente, interferiam culturalmente no país, introduzindo hábitos e valores que não eram os nossos. A frequência de reclamações a respeito da má influência dos filmes americanos para a sociedade brasileira era intensa, entre os anos de 1920 e 1930. É para estas declarações que, ironicamente, Monteiro Lobato se dirige, em artigo transcrito pela *Cinearte* em 1926: “Conheço um que não cessa de catonizar contra os Estados Unidos e sua nefasta influência sobre a sociedade brasileira. Isto aqui seria o paraíso terreal se não fora o “Yankee” com sua penetração irresistível. O país vai mal, a máquina administrativa não funciona, o povo não enriquece, não aprende a ler, não tem justiça, etc, etc, tudo graças a influência americana. Rolamos por um despenhadeiro porque o americano nos empurra” (CATELLI, 2009, p.7).

**Aqueles que eram entusiastas do cinema educativo no Brasil podiam dividir-se em dois grupos: os educadores e os homens de cinema. O grupo dos educadores estava diretamente vinculado ao movimento da Escola Nova e defendia a necessidade de educação**

5 Periódico sobre Cinema, editado no Rio de Janeiro, que empreendeu uma ampla campanha pela implementação do cinema educativo no Brasil.

da população brasileira, com base nas teorias de Dewey. Estes educadores escreveram sobre o uso do cinema na educação e se organizaram para que houvesse a utilização de filmes nas práticas pedagógicas escolares. Toda esta mobilização possibilitou que o Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE fosse criado no ano de 1937, diretamente associado ao movimento nacional da Escola Nova, sob a direção de Roquette Pinto e coordenação técnica do cineasta Humberto Mauro. Entre os anos de 1937 e 1967 o INCE produziu por volta de quatrocentos documentários, destinados, principalmente, a educação escolar e popular.

Sendo assim, a proposta de filmes educativos defendida pelos educadores da Escola Nova e pela revista *Cinearte* poderia ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) o cinema contribuiria para a educação das massas; 2) pela via da educação das massas formava-se um público de cinema; 3) o discurso moralista dos educadores combinava com uma proposta de domesticação do cinema por meio da moralização dos filmes, trazendo assim para o cinema nacional também o público de classe média e a elite letrada; 4) contribuía para a educação do próprio cinema, adequando temas e formas de representação ao modelo pretendido (CATELLI, 2010, p. 610).

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (de 1930 até 1945), a educação e a cultura eram as novas estratégias de transformação do país. Este novo modelo de cinema nacional fazia parte do movimento que tinha como objetivo a renovação da educação, uma população letrada, um país mais moderno e civilizado. A Igreja Católica influenciou diretamente neste processo, pois acreditava que através do cinema pudesse influenciar na difusão e consolidação dos princípios éticos e sociais.

O primeiro cineclubes de que se tem notícia no país foi fundado em 1928 e se chamava Chaplin Club, baseado no movimento dos cineclubes de França. Após o Chaplin a outra iniciativa de cineclubismo só se deu em 1940, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, conhecido como Clube de Cinema de São Paulo, e que serviu de inspiração para a criação de outros cineclubes espalhados pelo país.



Em função dessas organizações que começam a se espalhar pelo país a partir da década de 1940, pode-se perceber uma ampliação da estruturação dos ambientes de formação do gosto para o consumo cinematográfico, bem como dos processos de circulação de saberes e fazeres a estes relacionados. Essa primeira fase do cineclubismo no país, apesar de ter sido de caráter restrito, pois as discussões não se ampliavam para além do pequeno grupo de intelectuais interessados em cinema, propiciou um novo formato de exibição e apreciação de cinema, que se ampliou no Brasil a partir da década de 50, quando surgiram vários cineclubes no país. Dentre esses, o Clube de Cinema da Bahia, fundado por Walter da Silveira (advogado trabalhista) em 1950, e o Cineclube de Marília, a mais duradoura das experiências cineclubistas no Brasil, que funcionou de 1952 até os anos 1990 (GUSMÃO, 2008, p.7).

**Antes do golpe militar que instalou a ditadura em 1969, os cineclubes chegaram a 300 grupos; entre 1964 e 1969 eles começaram a entrar em declínio e depois do golpe a maior parte dos cineclubes acabaram suas atividades e alguns se juntaram aos movimentos de resistência política. Apesar desta interrupção por motivos políticos, ao todo o Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros (CNCB) tem mais de cinquenta anos de existência e em 2015 foi realizada a 29ª Jornada Nacional de Cineclubes. Os últimos dados disponibilizados no *site* do CNCB foram no ano de 2010 e nesta altura existiam 464 cineclubes filiados a instituição.**

**Gusmão (2011) destaca a importância da ação da Igreja Católica, no país, para a construção do campo do cinema e educação. A autora sublinha que, especialmente a partir dos anos 1950, houve um contínuo interesse pela dimensão educativa do cinema, criando-se as condições para o desenvolvimento de uma cultura cinematográfica a serviço da formação de jovens, realizando cursos e seminários para estimular a implantação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja, especialmente nos colégios.**

Destacam-se as ações desenvolvidas em Belo Horizonte pelo padre Guido Logger e pelo frei Francisco de Araújo. O primeiro, entre outras atividades, escreveu um livro intitulado *Educar para o Cinema*, publicado pela Editora

Vozes em 1965; e o segundo foi o responsável pela criação do Cine-Clube da Ação Católica (CCAC), em 1957, que mais tarde passou a ser gerido pela Ação Social Arquidiocesana (ASA), sob a responsabilidade de Yone Augusto de Castro, então responsável pelo Departamento de Cinema. (...) Outro braço forte da Ocic se organizou no Rio de Janeiro, ligado à Pontifícia Universidade Católica: o Centro de Estudos da Ação Social Arquidiocesana, coordenado por Irene Tavares de Sá, que promoveu mais de 60 cursos sobre cinema, entre 1952 e 1968, além de publicar três livros que se tornaram referências para a discussão sobre cinema e educação e para a implantação de cineclubes colegiais (GUSMÃO, 2011, p. 2).

Desta preocupação da Igreja Católica pela ótica educadora do cinema surgiu o Cineduc – Cinema e Educação. Organização pioneira no trabalho com cinema e educação no Brasil, o Cineduc foi criado em 1969 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No final da década de 1970 aparece no Brasil o movimento do Vídeo Popular, que surge em meio ao movimento cineclubista militante, durante a ditadura militar. Fazia parte das estratégias de atuação do Vídeo Popular criar e executar ferramentas de ensino para ampliar a participação dos projetos sociais. A partir dos vários desdobramentos do movimento de Vídeo Popular, surgem as experiências de Educação Audiovisual Popular (EAP). Estas são experiências compartilhadas por “entidades e projetos que promovem gratuitamente, e para públicos historicamente excluídos socialmente, o ensino dos meios de realização audiovisual” (CIRELLO, 2010, p.56). São em sua maioria projetos realizados por entidades envolvidas nos “novos” movimentos sociais, criados principalmente a partir de 1990: “integrando o chamado terceiro setor, estas entidades desenvolvem projetos sociais que dão conta de públicos-alvo, como crianças e jovens, não atendidos, e com problemas sociais não resolvidos pelo poder público” (CIRELLO, 2010, p. 90).

Atualmente, encontramos no Brasil diferentes experiências na área, a maior parte na forma de projetos, dentro e fora da escola, que procuram realizar uma junção entre o cinema, o audiovisual e a educação. São iniciativas não só no âmbito do ensino formal, mas também do informal ou popular que na maior parte das vezes procuram criar suas metodologias próprias. É cada vez mais comum

encontrarmos projetos sociais que contemplem a formação de crianças e adolescentes, moradores da periferia, na realização de produtos audiovisuais. Essas experiências vêm configurando um movimento que pode ser observado em muitas regiões do país e que se apresenta de forma significativa em Festivais e Mostras dedicadas a este tipo de produção.

## A PEDAGOGIA DO CINEMA

A prática do cinema e educação no Reino Unido é baseada num trabalho que vem sendo desenvolvido com o apoio governamental no âmbito das instituições, há quase um século. Outras e diferentes formas de cinema e educação estão a ser desenvolvidas pelo mundo. No Brasil,

[...] as iniciativas individuais de professores, associadas a instituições governamentais e não-governamentais que promovem atividades de exibição e discussão de filmes para alunos e professores da rede de ensino fundamental e médio vêm ajudando a construir uma cultura de valorização do cinema em instituições de ensino [...].

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (*com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte*), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado com as artes consideradas mais nobres (DUARTE, 2009, p. 70-71, grifo nosso).

Fantin (2005) reforça este discurso quando sublinha que a relação entre cinema e educação foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema apenas como mero recurso audiovisual. Aprender através do cinema muitas vezes pode ser algo meramente instrumental como utilizar filmes como complemento dos conteúdos programáticos.

Pela natureza da inserção do cinema na escola através do potencial formativo que ele possui é quase inevitável seu uso como um recurso. É nesse limiar, entre o uso "escolarizado" que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento

e das múltiplas linguagens humanas que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho dentro do cinema e educação.

O cinema é fonte de conhecimento e autoconhecimento e este processo se dá porque ele exprime-se através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos. O cinema lida com o que é humano e é extremamente complicado pensar em compartimentá-lo, por exemplo, em disciplinas, por ele abordar a concepção do humano em suas diferentes dimensões. Um filme engloba línguas, ciências, matemática, história, geografia, física, química, psicologia, engenharia, ecologia etc., ou seja, ele é transdisciplinar, está acima de qualquer disciplina. Como reduzir o cinema a um instrumento, uma ferramenta ou uma disciplina, sendo ele indisciplinado por natureza?

O cinema é muito mais que isso, o cinema é um projeto, que engloba diferentes e infinitos projetos. Através da visualização de um filme pelos educandos, o educador pode estimular muitas práticas, reflexões, trabalhar sentimentos assim como preconceitos e diferenças. O educador que tem interesse em trabalhar a pedagogia do ser integral tem no cinema um grande aliado, já que este possui uma linguagem que comporta conteúdos abrangentes e é extremamente rica. Didatizar ou "escolarizar" o cinema é compartimentar o *incompartimentável*.

Durante as pesquisas realizadas por Duarte (2009) sobre a relação de crianças e adolescentes com o cinema, foi observado que estes possuem interesse em ver filmes e os veem em grande quantidade, na televisão, no computador e em DVD, mas raramente vão às salas de projeção. De modo geral, eles gostam do que já conhecem e têm pouca disposição para entrar em contato com o que foge ao padrão estabelecido.

Espectadores que não têm oportunidade de vivenciar o cinema nas condições mais adequadas para sua fruição tendem a transferir para a relação com o cinema seus modos de ver televisão, associados, em geral, à experiência de fragmentação e de atenção intermitente. (...) O amor pelo cinema, no sentido de uma filia<sup>6</sup> que leva não apenas a ver, mas também a conhecer e apreciar não se desenvolve sozinho, ao contrário, é construído quase sempre pela mediação de adultos que reconhecem o valor dessa arte e, por isso, entendem

---

6 Palavra de origem grega *φιλία* que significa amor, o amor que admira.

que ela precisa fazer parte da vida cultural das novas gerações (DUARTE, 2009, p.3).

Esta última afirmação de Duarte é na prática um paradigma, objetivo da maior parte dos educadores que estão no campo do cinema e educação. Eles acreditam que apresentar os clássicos do cinema para crianças e jovens, mostrar que estes filmes são uma forma de arte, transmitir para eles as técnicas de como estes filmes são feitos e deixar que estes educandos repitam o processo de produção e realização de um filme, fará com que eles amem o cinema.

Mas o que se quer dizer com “o amor pelo cinema”? Um adulto seria capaz de fazer uma mediação entre o cinema e uma criança ou um jovem, para que este conheça e aprecie o cinema como arte (ou obra de arte) a ponto de ter amor por ele? Como acontece esse percurso entre educador e educando dentro deste processo? Estas questões podem ser consideradas o “calcanhar de Aquiles” para a maioria daqueles que desenvolvem projetos de cinema e educação, representam uma lacuna existente entre a teoria e a prática (realidade).

Se olharmos com mais atenção para a afirmação sobre a necessidade de um educador fazer uma mediação que seja capaz de desenvolver uma filia em um educando, imediatamente nos questionamos sobre qual seria o processo metodológico a seguir para conseguirmos atingir tal objetivo. Entretanto como vemos muitas vezes através das nossas pesquisas e experiências, não é isso que acontece. Os projetos, que em suas bases teóricas possuem grandes e interessantes objetivos, na maioria das vezes, o que conseguem realizar na prática é possibilitar aos educandos conhecerem a existência desta forma de arte, ou de se fazer cinema, (que por si só já é um grande benefício) e que é bastante diferente da que eles estão habituados a assistir, seja na televisão, através do DVD, nos sites da internet ou no próprio cinema.

## **CINEMA: CEM ANOS DE JUVENTUDE**

No ano 2000, o cineasta, crítico e professor de cinema, Alain Bergala foi convidado pelo então Ministro da Educação da França, Jack Lang, para desenvolver um plano de políticas públicas cujo objetivo era introduzir as artes e a cultura no ensino fundamental das escolas públicas do país. Este era um plano ambicioso, chamado Le Plan de Cinq Ans, que unia os ministérios da Educação e da Cultura em prol deste mesmo objetivo.

Sentindo a necessidade de sistematizar seus mais de vinte anos de experiências com o cinema e sua pedagogia, Bergala publicou *L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*<sup>7</sup> (2002), um livro reflexivo que traz propostas concretas para uma iniciação ao cinema. Sua hipótese-cinema de modo bem resumido refere-se a jamais esquecer que o cinema é antes de tudo uma arte, uma cultura – “cada vez mais ameaçada pela amnésia” (BERGALA:2002) –, e uma linguagem que, por assim ser, necessita de uma aprendizagem.

Em seu livro, Bergala dirige-se principalmente àqueles que estão dispostos e interessados em serem o que ele chama de transmissores e/ou iniciadores da arte do cinema. O autor sublinha que a questão central é saber de que modo ensinar cinema como arte no contexto escolar, sendo a arte um fermento de profunda transformação. Como escolher os filmes a serem apresentados aos alunos? Como expor crianças e jovens a este encontro? O cinema e educação implica necessariamente a realização de filmes pelos alunos? O que é uma análise de filmes visando uma iniciação à criação? Estas são questões levantadas por Bergala e que frequentemente costumam nortear o pensamento daqueles que pretendem trabalhar no campo do cinema e educação e é sobre este tipo de questões que Bergala procura refletir.

O autor acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho, mas se as crianças não tiverem contato com esta arte na escola, qual é o outro lugar onde este contato irá acontecer? Entretanto, afirma que o cinema deve estar na escola, não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais. Acredita que cabe à pedagogia do espectador ir além da *leitura* dos filmes, passar à criação, ao ato de fazer filme. A passagem ao ato é quando crianças e jovens realizam seu próprio filme, através da ação de fazer, de realizar, do *poder fazer também*. Este momento é mágico, pois é nessa hora que o cinema se reinventa e redescobre. Fazer o filme reflete um *empoderamento* por parte dos sujeitos da ação, dando voz e oportunidade de expressão àqueles que até então apenas liam e debatiam sobre a obra de arte.

---

7 Publicado em língua portuguesa, no Rio de Janeiro, com o título Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola (2008), este dado consta na bibliografia.

No campo da prática, Bergala criou o programa Cinema: Cent Ans de Jeunesse (Cinema: Cem Anos de Juventude) que envolve turmas das escolas, desde o primeiro ano do ensino escolar (crianças com mais ou menos 6 anos) ao último (adolescentes com mais ou menos 17 anos), de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes. Depois o programa expandiu-se para Guadalupe e Martinica, além de países como Portugal, Espanha, Itália, Reino Unido, Cuba e Brasil. Todos estes diferentes grupos trabalham um mesmo tema relacionado ao cinema: ponto de vista; espaço real/espaço filmado; *mise en scène*, etc. Para desenvolver o tema escolhido para o ano de trabalho com os alunos, os professores e os profissionais de cinema que acompanham os alunos, neste projeto, dispõem de um DVD contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos de filmes de diferentes gêneros de todo o mundo. "Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra" (BERGALA, 2008, p.82), sua preocupação é que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

Num primeiro momento, o grupo de alunos, professor e cineasta conversa sobre os diferentes aspectos do cinema, visualiza filmes e trechos relacionados com o tema a ser desenvolvido. Depois, os alunos são encorajados a partirem para o ato, ou seja, a filmagem em si. Eles dividem-se em grupos: aqueles que irão operar a câmara, a claquete, dirigir, atuar, etc. Escrevem um guião e fazem exercícios de filmagem, sempre acompanhados do professor e de pelo menos um cineasta ou profissional do cinema. Depois os exercícios são visionados e analisados por todo o grupo, onde são escolhidos alguns que são montados (pelos alunos junto com um cineasta) e apresentados em um grande encontro em Paris. Neste encontro reúnem-se algumas pessoas que representam os grupos das diferentes escolas e países participantes do programa.

Os exercícios editados são apresentados e depois discutidos, assim como o processo de cada projeto. Depois deste grande encontro marca-se o encontro final, que normalmente acontece em junho, onde esses grupos voltam a reunir e desta vez é exibido o filme final realizado por cada turma (de todos os projetos). A este encontro final vão alguns alunos, professores, cineastas, é analisado todo o ano de trabalho realizado e são definidas, por todos, as diretrizes pedagógicas do ano seguinte.

Na pedagogia, afirma Bergala, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceite. Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis. O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), nem do talento necessário a um bom professor. Entretanto,

[...] quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar passador, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O eu que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação (BERGALA, 2008, p. 64).

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contato com o artista, o profissional de cinema, que é entendido como um *estranho*, o *outro* dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente *perturbador*. Para que o adolescente tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita, tem “uma ideia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons” (BERGALA, 2008, p. 39).

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano (ASCENSO, 2012). Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo em que não causa danos,



caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respetiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano” (BERGALA, 2008, p. 69).

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante. A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, jovens e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado. Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A maior parte da mídia, enquanto disseminadora e mantenedora deste sistema, cria e reforça a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efémera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008, p. 32).

O prazer e a felicidade de que nos falamos Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que torna-se o meio para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem as verdadeiras mudanças.

## FILM PEDAGOGIES: HISTORY AND EDUCATIONAL APPROACHES

### ABSTRACT

We understand cinema as a discourse filled with ideological thoughts and questions, meaning it represents the interests of people and/or groups that produce it. It is important for us to discuss cinema and education in a deeper way as well as to talk about the issue of ideologically constructed devices by addressing the history of cinema and education and some of its pedagogies. In this paper, we are interested to perceive how knowledge about language, aesthetics and atmospheres of cinema can favor the filmic and media literacy that nowadays undergo through convergence environments.

**Keywords:** Cinema Pedagogy. Cinema and Education. Film Literacy. Media Literacy.

## REFERÊNCIAS

- ASCENSO, João. Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo. Pesquisa divulgada no jornal *O Globo* em 17/11/2012, disponível em: <http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>.
- BAZALGETTE, Cary. El apagón analógico: el British Film Institute y la educación en los três últimos decenios. *Revista Comunicar*, 35, pp. 15-24; XVIII. Huelva: Grupo Comunicar, 2010.
- BERGALA, Alain. *A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- CATELLI, Rosana E. A presença norte-americana no debate sobre cinema e educação no Brasil, 1920 a 1950. *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza*, 2009.
- CHAVES, Geovano M. *Para além do cinema: o cineclubismo de Belo Horizonte (1947-1964)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.
- CIRELLO, Moira T. D. G. *Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama, 1990-2009*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP, 2010.
- CLAREMBAUX, Michel. Educación en cine: memoria y patrimonio. *Revista Comunicar*, 35, pp. 25-32; XVIII. Huelva: Grupo Comunicar, 2010.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FANTIN, Mónica. *Mídia-educação: conceitos, experiencias, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2005.
- FIGUEIRA, Cristina A. R. *O cinema do povo: um projeto da educação anarquista – 1901-1921*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP, 2004.
- GUSMÃO, Milene S. *O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para formação cultural*. Artigo apresentado no IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2008.
- GUSMÃO, Milene S. *Cinema e Educação: Algumas Referências entre Memórias e Processos de Formação*. Catálogo da 6ª Cineop, Universo Produção, 2011.
- REIA-BAPTISTA, Vitor. Presentación: Lenguajes fílmicos en la memoria colectiva de Europa. *Revista COMUNICAR*, 35, pp. 10-13; XVIII. Huelva: GRUPO COMUNICAR, 2010.
- XAVIER, Ismail. *Sétima arte: um culto moderno. O idealismo estético e o cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

**Aprovado em Novembro 2018**

**Publicado em Março 2019**