A AUTORA

Anita Leandro

Professora adjunta de Cinema e Vídeo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Núcleo de Tecnologia Educional para a Saúde (Nutes), pesquisadora Faperj.

DA IMAGEM PEDAGÓGICA À PEDAGOGIA DA IMAGEM

Uso inadequado da imagem cinematográfica em atividades pedagógicas reforça estereótipos

uase meio século depois da publicação de Image et pedagogie (Imagem e pedagogia), de Geneviève Jacquinot, vários equívocos ali apontados pela autora em relação à utilização do audiovisual em processos de aprendizagem ainda continuam se reproduzindo, em detrimento da construção de um pensamento que dê conta da complexidade das imagens em movimento. Um desses equívocos diz respeito ao próprio estatuto pedagógico da imagem, até hoje muitas vezes apreendida como ilustração de conteúdo de cursos ou de pesquisas científicas. A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas, como a Bio-

logia, a Geografia, a História... Embora hoje façam parte da nossa formação cultural, tanto quanto a Literatura, as imagens em movimento ainda não constituem um objeto de estudo em si. Elas ainda são um simples meio para o estudo de outros objetos, prioritários, porque *científicos*.

Um equívoco leva a outro: por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam. Prevalece ainda hoje aquela "pedagogia do transporte", da "mensagem a ser transmitida"1, permitindo que essa imagem continue sendo absorvida pela educação sem maiores exigências formais. O desinteresse pela ontologia desse novo objeto do qual a educação se apropria tem levado a uma espécie de democratismo visual onde todas as imagens se equivalem, desde que a intenção pedagógica seja assegurada. Os

^{1.} JACQUINOT, Geneviève. Image et pédagogie. (Imagem e pedagogia.) Presses Universitaires de France, 1977. p. 16.

efeitos dessa política, aparentemente inofensiva, são evidentes tanto na escolha dos filmes a serem analisados em sala de aula quanto na própria produção dos chamados filmes educativos.

IMAGEM PEDAGÓGICA E BOAS INTENÇÕES

Em nome de uma suposta cultura popular e, aparentemente, com as melhores intenções, vemos pensadores contemporâneos da educação elegerem como objeto de estudo o resíduo da produção cinematográfica hollywoodiana de ficção, estabelecendo uma equivalência reducionista entre uma cultura de massa industrial e populista, feita para o povo, e uma cultura intrinsecamente popular, feita pelo povo. Henri Giroux, por exemplo, vê num filme como Dirty Dance (Ritmo quente, Emile Ardolino, EUA, 1987) uma autêntica manifestação cultural da juventude norte-americana². Ora, todo o debate ideológico construído por Giroux para chegar a tal conclusão se situa na periferia do filme, ou seja, na intenção pedagógica do autor. Em nenhum momento sua análise se debruça sobre a própria matéria fílmica disponível. Ele se limita a uma apreciação conteudista do filme, tomando-o como ilustração de uma tese segundo a qual o corpo é uma construção da história. Embora totalmente defensável, a tese em questão extrapola a capacidade de argumentação do filme analisado. Fora o conteúdo da história (uma garota burguesa se depara com a questão do aborto e enfrenta o moralismo da família), nenhum outro aspecto do filme, de um reacionarismo formal primário, permitiria confirmar uma tese tão progressista. É Henri Giroux que o faz, em nome do filme e no lugar do espectador, oferecendo a esse último uma leitura erudita do enlatado *hollywoodiano*. O filme 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.

No campo da produção de materiais educativos, os efeitos dessa pedagogia do transporte não são menos nefastos. É grande o número de filmes e vídeos realizados em contextos de aprendizagem que, apesar de sua intenção pedagógica evidente, reproduzem convenções estéticas estabelecidas pela indústria cinematográfica ou pela televisão, como a submissão à continuidade narrativa, a voz em off, a adoção sistemática da variedade de pontos de vista, a montagem excessivamente rápida, o exibicionismo da técnica. Numa espécie de mimetismo inconsegüente do videoclipe ou do telejornalismo, em muitos filmes e vídeos ditos educativos os planos ultrapassam raramente três ou quatro segundos e a ligação entre eles é feita por meio de efeitos visuais banalizados pela sua utilização excessiva e pouco criteriosa. É o caso da fusão encadeada, por exemplo, código de pontuação habitualmente empregado no cinema para demarcar elipses temporais ou mudanças de següência e usado de forma exaustiva pela televisão a fim de evitar interrupções narrativas que permitiriam ao telespectador uma eventual pausa para reflexão. A mesma fobia televisiva da descontinuidade vem sendo paradoxalmen-

GIROUX, Henry. A cultura popular como uma pedagogia do prazer e significado: descolonizando o corpo. In:
 ______. Cruzando as fronteiras do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 215.

te reproduzida em vídeos educativos que deveriam, a princípio, estar desenvolvendo modelos de narração e de representação inovadores, alternativos à linguagem industrial e mais propícios à aprendizagem.

A apropriação não problematizada das imagens em movimento tem contribuído para legitimar certas perversões, fazendo do filme a loura burra da pedagogia, que ilustra mas não pensa.

Não é à toa que Piaget, atendo-se mais à natureza da imagem do que à má utilização que dela se faz, proclama, como lembra Jacquinot, a inadequação de uma pedagogia fundada na imagem para a formação do construtivismo operatório3. Piaget sustenta que a inteligência não se reduz às imagens de um filme. É verdade que a inteligência extrapola os limites de um filme, principalmente o que tem sido escolhido como objeto de estudo pelos nossos educadores e mesmo o que se tem produzido no gênero didático. Mas é verdade também que a inteligência das imagens não se reduz ao modelo narrativo hegemônico comumente adotado nas escolas e que, uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo.

O trabalho do filme, o filme como local

de trabalho, local de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca. Se até hoje não apreendemos seus ensinamentos e continuamos a reproduzir a estética industrial, meras "representações imagéticas falantes", como diz Piaget4, é talvez por desconsiderarmos o verdadeiro alcance da linguagem cinematográfica e audiovisual. Seja por má fé ou por naïveté (ingenuidade), nos deixamos impressionar pela técnica e por seus efeitos mirabolantes. Daí a crítica de Piaget à utilização do audiovisual na educação: posamos de modernos enquanto reproduzimos paradoxalmente com imagens o verbalismo mais tradicional, o blablablá improdutivo do conteúdo sem forma ou o vertiginoso vazio da forma sem conteúdo. Já na introdução de seu livro, Jacquinot alertava quanto a uma "inquietante desproporção" entre a riqueza técnica das soluções de produção, estocagem e difusão de mensagens audiovisuais da época e a pobreza de nosso saber sobre o que são essas mensagens e como elas funcionam⁵. Hoje essa desproporção persiste e é de se esperar que a inquietude dos educadores aumente. Com o desenvolvimento da tecnologia do vídeo, a imagem tem sido cada vez mais amplamente assimilada pela educação, sem a contrapartida de uma reflexão teórica mais aprofundada e de uma práxis mais consequente dessa mesma imagem.

^{3.} Apud JACQUINOT, Geneviève. Image et pédagogie. op. cit. p. 16.

^{4.} PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Editora Forense, 1972. p. 72.

^{5.} JACQUINOT, Geneviève. Image et pédagogie. op. cit. p. 14.

PEDAGOGIA DA IMAGEM: UMA QUESTÃO DE MÉTODO

Se, como diz Moacir Gadotti, numa sociedade em crise a educação é um lugar onde toda essa sociedade "se interroga a respeito dela mesma, se debate, se busca", um processo educativo com imagens não poderia fugir a esse papel histórico, destinado às Ciências Humanas. Uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético.

Ao informar um conteúdo, essa imagem tem que ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma, do estilo.

As lições de pedagogia das imagens não poderiam se restringir a um conteúdo ético. O aprendizado com imagens exige também revoluções formais. Não chegaremos, por exemplo, a produzir filmes e vídeos de aprendizagem que mereçam este nome se não nos inserirmos na própria história das imagens em movimento, procurando no cinema, que veio bem antes do vídeo, lições de imagem e de som.

Gláuber Rocha, cineasta que liderou um dos majores movimentos de cinema independente, o Cinema Novo⁷, propõe através das imagens a construção de uma cultura revolucionária que seja ao mesmo tempo épica e didática. Nela, a dimensão didática corresponde ao caráter científico e ético de uma obra, visando "alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas ignorantes, as classes médias alienadas"8. Quanto à dimensão épica, ela é a prática poética dessa mesma obra, que deve ser revolucionária do ponto de vista estético. "A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. É inofensiva. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histérica. É totalitária"9. Nesse sentido, a utilização das imagens na educação só se justifica na medida em que o educador, guardião da ética, do didático, seja também um criador de imagens, de formas, e que o roteirista, diretor ou cameraman, criadores do épico, do estético, sejam também pedagogos em potencial. Lá onde a estética audiovisual dominante separa conteúdo e forma, o estilo épico-didático os une.

O que o cinema teria a nos ensinar sobre a arte das imagens em movimento? Ou, como prefere Jacques Aumont, em que pensam os filmes¹⁰? O autor propõe um método de análise de filmes que parte da própria obra, abordando-a como um objeto singular, cuja pedagogia, se ela existe, deve necessariamente encontrar-se no in-

^{6.} GADOTTI, Moacir. Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1985. p. 16.
7. O movimento cinemanovista inicia-se no final da década de 50, com a edição de curtas metragens; tinha como princípio a produção independente de baixo custo e a crítica ao sistema; os principais cineastas do movimento foram Paulo César Saraceni, Nélson Pereira dos Santos, Gláuber Rocha, Leon Hirzman, Ruy Guerra, entre outros. (N. Ed.)
8. ROCHA, Gláuber. A revolução é uma estética. In: Revolução do Cinema Novo. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981. p. 66-68.
9. ROCHA, Gláuber. A revolução é uma estética. In: Revolução do Cinema Novo. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981. p. 66-68.
10. O título de um de seus livros, A quoi pensent les films?, pressupõe de antemão que os filmes pensam. Ver AUMONT, J. A quoi pensent les films? (O que pensam os filmes?) Paris: Séguier, 1996.

terior da obra e não no discurso externo ou na intenção pedagógica de quem dela se apropria. Se adotamos essa perspectiva metodológica enquanto princípio ético para a análise de filmes, constatamos que, infelizmente, apenas algumas imagens, aliás muito raras, ensinam verdadeiramente¹¹.

Talvez por isso o cinema seja a arte que solicita, que exige mais pedagogia.

Em cinema, para se fazer entender, é preciso estar sempre se justificando, de maneira extremamente didática: porque Gláuber Rocha, em vez de Valter Salles; porque Jean-Luc Godard, e não Luc Besson; porque John Cassavetes e não Steven Spielberg... Em literatura não é preciso mencionar nenhum fenômeno literário de mídia, como Regine Déforges ou Paulo Coelho, por exemplo, para justificar o interesse por um Proust ou por um Guimarães Rosa. É que a literatura, ao contrário do cinema, já adquiriu um estatuto pedagógico: ela tem um em si literário, ela já construiu vários "planos de imanência", como diria Deleuze, onde florescem conceitos que formam um campo de conhecimento, a literatura, e que consolidam um saber, o saber literário, que merece ser difundido. O livro pensa, enquanto o filme diverte.

Para que as imagens também possam ser abordadas como espaço de construção do conhecimento, para que elas também

possam pensar e, com isso, ensinar a pensar mais e melhor, é necessário introduzir uma questão de ética no debate sobre sua utilização na educação. Jean-Luc Godard diz que "o único e grande problema do cinema parece ser onde e por que começa um plano e onde e por que ele termina"12. O que é, essencialmente, uma questão de método, de escolha de um ponto de vista (onde começa e onde termina o meu plano), de uma duração (por que o meu plano começa e por que ele termina), escolhas no espaço e no tempo que remetem a uma ética. Compartilhar um tal método equivale a abrir mão de qualquer verdade sobre a imagem audiovisual que extrapole essa mesma imagem. Por isso, ao incorporarmos o audiovisual na educação, nosso objetivo não deve ser a aquisição ou a confirmação de um método definitivo, mas a sua (re)construção permanente, em parceria com o objeto de estudo, e só com o objeto, sem o compromisso apriorístico com nenhum discurso que lhe seja exterior, nem mesmo o discurso pedagógico.

Jacques Aumont fala de uma certa "exigência de moral pedagógica" que deve mover o trabalho do crítico, exigência que consiste na interdição feita à palavra de imprimir ao objeto analisado um discurso subjetivo, pessoal, que se tornou dominante. Essa exigência é válida tanto para o trabalho analítico quanto para o de criação de imagens. A imagem é movimento, luz, cores, ritmos, sons, ilusão de volumes, de profundidades, de texturas. São esses os "verdadeiros personagens" do cinema, como diria Deleuze¹³.

^{11.} Jacques Aumont se diz convencido de que existem objetos dignos de interesse, portanto, de estudo, e outros sobre os quais não vale a pena transmitir mais do que o *savoir-faire* (saber fazer). In: ______. Mon très cher objet. (Meu querido objeto.) *Trafic* 6. Paris: POL, Printemps, 1993.

^{12.} GODARD, Jean-Luc. **Histoire(s) du cinéma-4**. (História(s) do cinema – 4.) Paris: Gallimard, 1998. p. 193. 13. Entrevista de Gilles Deleuze a Serge Toubiana. *Le cerveau c'est l'écran*. (O cérebro é a tela.) **Cahiers du Cinéma.**

IMAGEM E DISCURSO DOMINANTE

A imagem é então portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos a oportunidade de examinar. As imagens que povoam o nosso cotidiano - a imagem de televisão, o cinema produzido em escala industrial, a publicidade - aparecem e desaparecem numa tal rapidez que não temos tempo nem para analisá-las nem para memorizá-las, e menos ainda para aprender a fabricá-las, uma vez que a aprendizagem não é o seu objetivo. O que se espera então de uma práxis do audiovisual na educação é uma contrapartida a essa estética comercial, ou seja, uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética.

É didático o material audiovisual que ensina o espectador a resistir à estética dominante, construindo um pensamento crítico em relação ao próprio meio utilizado no processo educativo.

Em seu estudo sobre os filmes de Jean-Marie Straub e Danielle Huillet, Serge Daney mostra que a pedagogia desses cineastas consiste em "alojar discursos de resistência nos aparelhos dominantes"¹⁴. Ao produzir, nos anos 70 e 80, filmes que fazem alusão ao nazismo, os cineastas inscrevem totalmente no presente uma problemática do passado, mostrando os resquícios atuais da não-reconciliação dos povos alemão e judeu consigo mesmos. "No sistema *straubiano*, uma moda retrô é simplesmente impossível: tudo está no presente"¹⁵. E ancorar os filmes no presente é, como diz Daney, "levar a sério a heterogeneidade fílmica", é mostrar que uma imagem só é possível ali, e não em outro lugar.

Uma imagem ensina na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo, veicula um pensamento, encorajando assim o pensamento no espectador. Em vez de se questionar sobre a imagem ou em torno dela, Jacques Aumont propõe um questionamento direto à imagem, pois ela tem um pensamento a transmitir. Pensar com imagens e sons é fazer frente ao modo hollywoodiano e televisivo de produção, é fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência. Jean-Luc Godard, apesar de ser um dos cineastas mais fortemente ligados à técnica, diz que "um pensamento que se entrega ao ritmo de suas mecânicas se proletariza" e que "a verdadeira condição do homem é pensar com suas mãos"16. Pensar com as próprias mãos é, de acordo com o cineasta, um ato eminentemente artesanal que garante a propriedade, a autoria do que se produz. E um cinema assim produzido tende a gerar um pensamento "perigoso para o pensador e transformador do real"17. Pe-

17. DANEY, Serge. Un Tombeau ...op. cit. p. 79.

Ver DANEY, Serge. Un tombeau pour l'oeil (pédagogie straubienne). (Um túmulo para o olho – pedagogia straubiana.). La rampe. (A rampa.) Paris: Cahiers du cinéma, 1996 (1983). p. 82.
 DANEY, Serge. Un tombeau ...op. cit. p. 79.

^{16.} GODARD, Jean-Luc. Histoire(s) du cinéma-4. op. cit. p. 45.

rigoso e transformador porque retira o produto do trabalho, no caso as imagens, do contexto mercadológico da relação de troca, restituindo-lhe seu valor de uso.

Se a sociedade de mercado recusa uma verdadeira entrada do cinema na escola, tragamos então a escola para dentro do cinema, transformando-o numa escola marginal. É o que propõe Godard.

Nesse sentido sua obra se encontra bem mais próxima de uma pedagogia revolucionária do que muitos filmes ditos educativos.

Desde o final dos anos 60, Godard vem produzindo filmes que funcionam como aulas, filmes que são verdadeiros cursos de política (La chinoise - A chinesa -, 1967), de educação sexual (Numéro deux - Número dois -, 1975), de roteiro (Scénario du film "Passion" - Cenário do filme "Paixão" -, 1982), de história (Histoire(s) du cinéma, 1988-1998). A pedagogia godardiana consiste desde então em substituir o cinema pela escola, a fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno: "a escola é o bom lugar, aquele onde se fazem progressos e de onde se sai, necessariamente, enquanto o cinema é o mau lugar, aquele onde se regride e de onde não se sai"18. A escola é vista como o bom lugar porque nela, segundo Daney, "é possível reter um máximo de pessoas o maior tempo possível". Outra vantagem da escola em relação ao cinema: "nela não é preciso adular os alunos", que estão lá para trabalhar para que o filme seja concluído. A força de Godard, diz Deleuze, "não está somente em utilizar esse modo de construção em toda a sua obra (construtivismo), mas em fazer da construção um método a partir do qual o cinema deve se interrogar ao mesmo tempo que ele o utiliza"²⁰.

A criação de imagens audiovisuais a baixo custo por televisões comunitárias, cineastas independentes, pequenas produções populares, universitárias ou escolares, e mesmo o filme de família, podem ser armas eficazes nessa "guerra das imagens" na qual inevitavelmente entramos quando iluminamos o audiovisual com uma práxis pedagógica (e com certeza, a situação precária do cinema na educação nacional se deve também a uma recusa do sistema de ensino a entrar nessa guerra).

Na escolha dos filmes a serem analisados com nossos alunos, podemos procurar lições de didática no cinema experimental, no documentário e em várias outras práticas cinematográficas que nos fazem dádiva de um saber sobre a imagem.

Da mesma forma que os grandes filmes foram possíveis a partir de um pacto escrupuloso com o mundo filmado, é preciso também abordá-los à escuta de eventuais ensinamentos, fazendo com eles um pacto

^{18.} DANEY, Serge. Le théorisé (Pédagogie godardienne). (A teorização: pedagogia godadiana) La Rampe. (A rampa.) op. cit. p. 87 e 91.

^{19.} DANEY, Serge. Le théorisé op. cit.

^{20.} DELEUZE, Gilles. *Image-temps*. (Imagem-tempo.) Paris: Editions de Minuit, p. 234. Na acepção deleuziana, o construtivismo é um método que "exige que toda criação seja uma construção num plano que lhe dê uma existência autônoma". Cf. GUATTARI, Félix et DELEUZE, Gilles. *Qu'est-ce que la philosophie*. (O que é a filosofia.) Paris: Editions de Minuit, 1991. p. 12.

de aprendizagem, de descoberta: "ser inferior ao objeto sobre o qual falamos é a exigência mínima e primeira, sem a qual o objeto não vale nada"²¹. Da mesma forma que os grandes cineastas, é preciso que o educador seja uma espécie de visionário, aquele que, literalmente, vê. Como Godard, por exemplo, que quer *ver* um roteiro, antes de escrevê-lo, comparando a tela do cinema ao santo sudário, uma

superfície onde a verdade pode inesperadamente se imprimir, à revelia de nossa intenção (pedagógica ou outra). Fora isso, fora as imagens visionárias que sabem nos mostrar o invisível, o cinema, como diz Godard, é uma indústria, uma grande e poderosa indústria onde o ato pedagógico, essencialmente minoritário e de resistência, não tem lugar de ser.

Resumo: A autora discute a necessidade de se estabelecer um diálogo com as grandes obras cinematográficas e produzir filmes e vídeos educativos que sejam eles próprios um espaço de aprendizagem sobre a imagem em movimento. O artigo salienta que, via de regra, a educação vem se apropriando da imagem em movimento como quem busca uma tecnologia suplementar para a sustentação de processos educativos já existentes, sem que estes sejam transformados na sua essência a partir do contato com aquele novo objeto. Quando muito, professores de Português tentam, através da literatura comparada, fazer uma ponte com o cinema. Mas são iniciativas localizadas, que infelizmente não conseguiriam, por exemplo, dar conta da dimensão ao mesmo tempo ética e estética que encerra a questão "o que é uma imagem?". Para a autora, enquanto não se puder responder a esta questão simples, mas fundamental, estaremos condenados ao analfabetismo visual, à política da boa intenção, fazendo da imagem uma utilização pedagógica, certo, mas sem que isso nos leve a uma verdadeira práxis do audiovisual ou do cinema, uma práxis que questionaria a pedagogia da própria imagem.

Palavras-chave: pedagogia da imagem, imagem e educação, cinema e educação

(From teaching image to image teaching)

Abstract: The author discusses the need to establish dialogue with the great movies and produce educational films and videos that in and of themselves are a learning space on images in movement. The article highlights the fact that, largely, education has been appropriating itself of images in movement as if it were in search of a supplementary technology to sustain the educational processes that already exist without such images being transformed, in their essence, based on the contact with the new object. Sometimes, teachers of the Portuguese language do try, using comparative literature, to bridge over to cinema. But these are localized initiatives, which unfortunately have been unable, for example, to account for the dimension that is both ethical and aesthetical that could answer the following question: "What is an image?" To the author, as long as it is not possible to answer this simple, but fundamental question, we are condemned to visual illiteracy, to the policy of good intentions, turning images into a proper teaching tool, but without this leading us to a true praxis of audiovisual or cinema, a praxis that would question the image's teaching capabilities.

Key words: image teaching, image and education, cinema and education

^{21.} AUMONT, Jacques. Mon cher objet. op. cit.