



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Silveira, Edeval

Para uma pedagogia da imagem nas Ciências Sociais

EccoS Revista Científica, vol. 3, núm. 2, dezembro, 2001, pp. 83-102

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530207>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## PARA UMA PEDAGOGIA DA IMAGEM NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia; educação; imagem; meios; Ciências Sociais.

*Edeval Silveira\**

**RESUMO:** Discussão da possibilidade de uma práxis assentada na proposta de uma pedagogia da imagem, com imagens. Tendo como centro a utilização do filme – o cine-educativo, um meio –, coloca em tela a tríade imagem, sujeito docente e sujeito discente num contexto de utilização dos meios como forma de uma virtual proposição de ensino-aprendizagem por intermédio de uma linguagem contemporânea alternativa.

\*Professor-titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Bandeirante de São Paulo. Autor da coleção didática *A história das transformações sociais* (IBEP-Nacional).

### Uma sala de aula mundial

Os primórdios do século XXI trazem consigo os efeitos da globalização – da qual fazem parte – e alavancam um processo de comunicação instrumentalizado pelos mais variados meios, numa variedade de recursos nunca vista; no entanto, ao mesmo tempo, lançam um desafio quanto ao seu uso: hoje, qualquer proposta de ensino deve captar a essência das mudanças que envolvem a evolução tecnológica em toda sua extensão, sem o que a educação não se constituirá efetivamente enquanto processo de formação e estará desvinculada dos desafios que a sociedade emergente requer.

O próprio conceito de sala de aula mudou. Os meios de comunicação incentivam a educação a distância e a consulta pelas redes de computadores entre professores e estudantes. Integram-se bibliotecas, videotecas, *cedetecas*..., numa cadeia de relações posta como mundializada. A carga de transformações envolvendo os agentes sociais na relação ensino/aprendizagem é cumulativa e multiplicativa. Os paradigmas cartesiano e newtoniano, até então sustentáculos da concepção de ciência, entraram em profunda crise, incluindo a totalidade dos aspectos sociais e dos modelos educacionais (CAPRA, 1998). Entre tantos outros pontos, deve-se lembrar: a satelitização das comunicações, que traduz tecnicamente a possibilidade de uma linguagem massificadora e simultânea, associada à dinâmica da imagem;

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 3

dez.  
2001

83

uma nova ordem do tempo, tanto o físico quanto o social; e o alcance da tecnologia industrial, altamente poupadora de mão-de-obra, exigindo uma constante especialização do trabalhador. Trata-se de processos que se combinam na tessitura dos liames que explicam a sociedade hodierna.

Teóricos como Domenico De Masi (1999) escrevem sobre a possibilidade do desenvolvimento social sem trabalho. Debate-se a idéia da centralidade desse 'velho' conceito, rápida e irreversivelmente associado e substituído por um novo significado do termo mercadoria – o conhecimento. Na prática, isso equivale à proposta de inclusão, no âmbito do sistema capitalista, de outros verbos entre o 'ser' e o 'ter': o 'fazer' e o 'saber fazer'. Associados a tal fenômeno, incrementam-se uma incontável urbanização e seus efeitos diretos. Esses são alguns aspectos do processo de transformação que suscitam repercussões sociais de monta e, a partir da exigência de um novo conceito de cidadania e de participação no mundo, impõem uma completa revisão das fronteiras sociais, ideológicas e físicas. (LATOCHE, 1994)

Esse horizonte de mudanças, dinamicamente dado, não poupa a educação, antes a ela propõe um grande desafio. Por isso, o ensino ministrado dentro de uma sala de aula há de adaptar-se a esse cenário, que se generaliza: já é significativo o número de experiências heterogêneas que vão, aos poucos, ganhando forma, conquistando terreno e, embora fragmentárias, avultam-se, apontando também para uma prática docente que prescinde da 'aura' de comunicadores. Mais e mais essa postura se aproxima da docência e a ela se impõe. O alcance dessa evolução pode ser experienciado na conceituação mais ampla que divide o processo educativo em duas etapas, por exemplo: ensino presencial e a distância. Esse último conceito conota uma vertente ainda em consolidação, mas cada vez mais exigida.

Os recursos audiovisuais constituem, em si, uma possibilidade ampla, quase incomensurável na sua utilização, num mundo que é – e sempre foi – a primeira sala de aula do sujeito social. Não se pode esquecer que, a despeito da multiplicação dos meios e de sua sobreposição às práticas educativas, ensinar é fundamentalmente um ato humano, em si mesmo comunicativo. Está 'amarrado' à sociabilização do infante e o acompanhará por toda a sua prática social. A diferença está na apropriação dos recursos que os veículos de comunicação propiciam e em sua crescente incorporação às atividades escolares; algo óbvio, previsto e que, por isso mesmo, dá a tônica da relação que definirá os rumos da educação. Esse

novo personagem do ensino tem sido chamado *educomunicador*<sup>1</sup>, cuja presença foi enunciada há algum tempo.

Pelo fato de, na gênese da *pedagogia da imagem*, o objeto de estudo centrar-se no homem, na complexidade das relações sociais que protagoniza, e ainda devido a sua característica de produtor de cultura, os recursos audiovisuais tornam-se fulcrais. Não seria aleivosia pretender que, no campo das Ciências Sociais, esses desdobramentos alcancem relevância crescente. A cada reposição tecnológica, a sociedade agrega ao processo comunicacional uma perspectiva de nova ordem de ensino. Essa relação, a da pedagogia com o novo instrumento, pode ser de natureza variada, transitando do conflito à aceitação, e não sem tensão.

Entre as linguagens audiovisuais contemporâneas, o cinema – educativo desde sua mais tenra idade – ocupa um lugar ímpar, independente do veículo que o transmite, seja o vídeo, ou as projeções cinematográficas, ou os equipamentos mais sofisticados como o CD-ROM. A essência do cinema se apresenta ao educador como um material de uso cada vez mais obrigatório. Essa aproximação, conquanto esteja hoje mais solidificada, está lentamente se tornando uma tendência e vai se construindo lenta e irreversivelmente na direção de um ensino com imagens.

Há que se considerar, inicialmente, o caminhar paralelo e depois a junção entre o comunicador e o educador. Cite-se Michel (1978) quando, no fim dos anos 70, lembra que o educador e o comunicador trabalhavam como se estivessem numa relação de excomunhão recíproca, um tipo de vizinhança hostil, mas que se complementava. O primeiro estava como que alheio às publicações sobre a cultura e a comunicação de massa e seus reflexos sociais e na educação; o segundo transitava numa via distante do arraial pedagógico. Um sabia do outro, percebia que no horizonte seus passos convergiam para um ponto comum, cada um deles centrado na sua trilha.

Claro, tratava-se de uma situação contingente própria de um momento de inovação, de pouca visibilidade ainda com relação às transformações que irrompiam mais uma vez no campo do ensino. Possíveis, no entanto, como se vem comprovando. Abria-se a tela para a percepção de grandes alterações, a anunciar que o mundo transformado pelo peso da tecnologia só poderia ser pensado pela não fragmentação do saber. Fruto disso foi o fazer científico que, para a construção do conhecimento, reorganizou seu discurso, enfatizando com mais vigor conceitos como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

No todo, o que existia até então era apenas a idéia de uma relação entre

<sup>1</sup>O conceito de educomunicador e educomunicação partem das categorias articuladas por autores como Roberto Aparici (*Imagen, video y educación*) e Agustín Matilla, Horace Barlow, Blakemore e Miranda Weston-Smith (*Imagen y conocimiento. Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*) e Mario Kaplún (*Una pedagogía de la comunicación*). Esses textos contextualizam o meio em que atua e como age o educomunicador. Especificamente, ainda, sugerimos consultar o artigo do professor Ismar Soares (ECA-USP) “Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social – o caso dos Estados Unidos” (*EccoS*, n. 2, v. 2, dez. 2000). Nele, o autor procura delimitar as possibilidades teóricas e práticas de um novo campo de conhecimento, baseado na aproximação entre a pedagogia e a comunicação (em termos de símbolos: a palavra e a imagem), numa perspectiva estreitamente relacionada com o proposto neste

essas duas funções, a do professor e a do comunicador. O papel social daquele exigiu a especialidade deste, porque a visão do mundo era crescentemente vista pelos meios de comunicação como resultado de uma expansão ímpar dos recursos dos meios. A comunicação, agora tornada profissão e especialidade, é virtual e primitivamente uma característica inalienável do ser humano. Por isso, o filme cinematográfico, criado em fins do século XIX e construído esteticamente e tecnicamente no século passado, exerceu uma função fundamental na visão e compreensão do pensamento do homem contemporâneo.

Alguns parâmetros tornam-se necessários quando se pensa nessa simbiose entre a produção de mensagens audiovisuais e a sua utilização veiculada pelos meios. Um deles é, com segurança, o trabalho em equipe. Há de se considerar que um filme de meia hora de duração incorre em centenas de horas de trabalho. Essa dinâmica que o caracteriza no processo da produção social, coloca-o em oposição ao clássico trabalho pedagógico da escola tradicional. Se o fazer pedagógico convencional cobra um plano e prática coletivos, o que diferencia as duas modalidades – a do ensino convencional e a do audiovisual – é a técnica de utilização dos recursos; daí advém a idéia de uma sala de aula mundial, dadas as possibilidades que eles permitem. Isto exige, ao mesmo tempo, um novo aporte pedagógico, um modelo de ensino assentado numa ordem de elementos fornecidos pela tecnologia, que encerra, enquanto tal, uma sala de aula mundial, “sem fronteiras”. (CEBRIÁN, 1999)

## Gênese da pedagogia da imagem

Com o fim da Segunda Grande Guerra, emergiram duas marcas significativas: o aprofundamento quase abissal da cisão ideológica, numa divisão do mundo entre capitalistas e comunistas, materializada pelo muro de Berlim, cujo fim só se deu com a crise do chamado ‘socialismo real’ – a revolução tecnológica ganhou contornos antes somente encontrados no mundo da ficção e na qual o setor de comunicações conquistou imediato prestígio e importância com a incorporação das inovações, impondo equivalente transformação social. Os educadores, inicialmente os europeus, agilizaram a apropriação dessas inovações trazendo-as para o seio do ensino.

Nessa linha, Antoine Vallet (1970) criou uma associação de educadores

propondo a utilização de uma *pedagogia da linguagem total*, que passava por uma sistematização de procedimentos e envolveria a leitura associada a todas as formas de utilização dos meios. O estudante deveria ser formado para a linguagem do seu tempo. O pensamento dialético, aceso, propunha que o sujeito social só poderia pensar caso dominasse a linguagem circundante. Sem isso, a leitura da sua realidade tornar-se-ia um quadro cinzento, sem linhas definidas. Mantida e atualizada tal discussão, emerge o nó górdio do processo educativo.

Há ainda um outro aspecto, que, ligado à idéia de uma escola paralela, ultrapassa o limite da escola institucionalizada. Na escola paralela, o público escolar é cativado: assiste às aulas e comparece por muito mais tempo. É parte da sociedade de massas, optando pelas leituras disponíveis que o cotidiano contém, seja oral, visual ou mnemônica. A título de exemplo, Castells (1999) informa que, nos Estados Unidos, a televisão apresentou, no fim dos anos 80, 3.600 imagens por minuto; em cada casa a audiência média era de 7 horas por dia, 4,5/horas por elemento adulto. O rádio produzia cem palavras por minuto e um jornal pelo menos 150 mil palavras diárias, com um consumo entre 18 e 49 minutos de concentração. As revistas consumiam entre 18 e 49 minutos e os livros considerados escolares algo ao redor de 18 minutos diários. Outro dado importante é o de que um adulto americano dedicava em média 6,43 horas diárias à mídia. Somente 14 minutos diários eram então dedicados à família. Nesses mais de vinte anos a multiplicação dos meios e a expansão de sua audiência sugerem, pois, uma dimensão inequívoca da sua atuação e influência (GUTIÉRREZ, 1976). Evidentemente, emerge uma área de grande tensão entre essa onda de informações propiciada pela tecnologia e sua utilização pela escola institucional; paralelamente, crescem os riscos do ‘inassimilado’, das contradições entre ambas quanto às formas de aprendizado, sobretudo, uma forma de concorrência em que os recursos são desiguais.

Os meios exercem, portanto, grande influência no sujeito social, tendo-o à disposição praticamente todo o tempo em que ele não estiver num banco de escola ou em atividade a ela ligada. Isso para ilustrar somente a relação entre a escola formal e a informal.

Posteriormente, as teses de Vallet, assimiladas, foram aplicadas no contexto social e econômico dos anos 70. Na sua prossecução, Gutiérrez (op. cit.), simpatizante do referencial ideológico das teses do educador brasileiro Paulo Freire, divulgou os princípios da nova forma pedagógica no Cone Sul. A ‘linguagem

total' e sua derivação latino-americana instalaram-se na Colômbia e no Peru, além de outros países da região. É importante lembrar que, naquela conjuntura, vivia-se um estado de grande agitação social e política. Custodiada pelo capital externo, a presença de férreas ditaduras era uma realidade. Assim, a mensagem da 'linguagem total' esteve ancorada na proposta de um movimento de libertação do homem latino-americano. O tema da educação emancipadora permanece em aberto e é um dos pontos cruciais para a busca de uma cidadania – que não a burguesa – sabidamente desigual na sua concepção. Lembremos Mills (1962), que aponta a escola burguesa como fator promotor de um ensino caracterizadamente medíocre, devido ao seu objetivo de se preocupar somente em fazer do sujeito social um instrumento produtivo.

Uma abordagem diretamente ligada à imagem cinematográfica, carro-chefe da discussão aqui proposta, partiu do próprio Michel Tardy (1978), quando avaliou a possibilidade de se praticar a educação em função dos meios de comunicação. Defendeu a idéia de uma pedagogia de mensagens visuais iniciada por uma reflexão sobre a verdadeira natureza da imagem e suas coordenadas ontológicas. O uso e assimilação dos novos recursos, os da imagem em primeiro lugar, só poderiam frutificar quando baseados na pura criatividade de estudantes e professores. Tardy criticou o significado da escola e dos professores tradicionalistas, apontando o imobilismo dos métodos como miopia diante dos recursos emergentes, inaproveitados.

Outro teórico, Nazareno Taddei (1989), parte da idéia de que a linguagem da imagem se escreve por meio de contornos, na medida em que os meios de comunicação estão inseridos num processo eminentemente alienador. Para ele, o resultado imediato de um meio que tem um público incomensurável seria a massificação, ao que seguiria uma escalada desinformativa que atuaria em detrimento de um estado natural dos fenômenos sociais, muito mais em benefício de um interesse próprio de um indivíduo ou de um grupo. Enquanto proposta pedagógica, está embutido o fato de o leitor ter de ler nas entrelinhas. É necessário projetar a reflexão para além do texto e da imagem.

Esses aspectos trazem, por certo, a idéia das novas linguagens e da sua veiculação, e são um instrumento de trabalho no contexto social que envolve a relação entre professor e aluno.

### **Ensinar com a imagem**

A pedagogia da imagem objetiva um receptor mais participativo – entendendo-se receptor como as duas partes envolvidas no processo de aprendizagem –, pois rompe com a idéia de uma prática vertical na qual os sujeitos sociais estão em posições superpostas.

Há ainda um outro aspecto, este ligado ao sujeito aprendiz, o estudante, que é o de levá-lo a administrar e responder ao crescente volume de informações que recebe ininterruptamente. Nesse contexto, o estudante se torna um criador de suas próprias mensagens com imagens – ou audiovisuais –, exigência para o entendimento do meio social em que está inserido, necessidade derivada de uma sociedade que privilegia a comunicação.

A leitura dessa relação já esteve exclusivamente centrada no professor. O sistema lhe impunha, ou impõe, a idéia – base de apenas cumprir o seu papel. Outra alternativa para esse modelo é a de motivar o aluno, instigando seu lado criador e relegando o professor a um plano de observador da ação do aprendiz. Com o uso das imagens, as dos filmes por exemplo, essa relação organiza o que seria uma relação mútua, criativa, dada pela imaginação e criatividade que ambos detêm.

A discussão sobre a utilização de uma pedagogia com a utilização da imagem, no caso específico da película cinematográfica, está em aberto. Isso porque está em construção. Fomenta-se hoje uma discussão que envolve o problema da sintaxe e da semântica no seu aspecto pragmático e coloca-se a questão central do cinema, o qual, tendo nascido educativo, pressupõe a preparação de pessoal capacitado para a consecução do objetivo de explorar todas as possibilidades que ele anuncia. O espaço aqui limita tal discussão. No entanto, o ponto que se quer destacar é o de se pensar uma educação crítica, voltada para uma proposta que induza uma postura educacional de formação de um leitor cômico, que intervenha em sua realidade. Falamos do corpo discente – tomando como pressuposto um docente igualmente identificado com essa proposta – e esse é, quem sabe, um dos desafios dessa tendência pedagógica.

Na multiplicidade das formas contemporâneas de linguagem, a imagem tem um papel perfunctório. Sua importância transbordou e envolveu inequivocamente o meio educacional. Assim, explorar a idéia de que o ensino das Ciências Humanas é revalorizado, reproposto e revisto a partir da imagem, é uma alternativa que permite a submissão do documento fílmico aos mesmos princípios e formas



de análise hermenêutica e heurística dos documentos escritos; por esse motivo, é mais do que uma contingência explorar essa alternativa.

Enfatizar que, no fundo, o apoio escrito, ou da linguagem escrita, ainda é fundamental e necessário para o ensino a partir da imagem não invalida nem subtrai as novas teorias. Se hoje o ensino por meio escrita é proverbial, fundante, impõe-se imediatamente a reflexão de que o homem primeiro precisou construir um sistema de escrita; da mesma forma, um dia ele inventou a máquina de filmar e, com isso, estava criada a base para uma linguagem de imagem dinâmica.

Essa questão é polêmica. Como dito, um dos questionamentos possíveis é o da função, prevalência, perdurabilidade e prioridade da linguagem escrita enquanto fator de comunicação. Já não é a única nem a decisiva: conflita-se com um dos mandamentos fundamentais do processo de interação comunicativa, que é exatamente a velocidade da multiplicação das informações, atrelada à permanente idéia de síntese imposta por uma nova relação espaço-tempo, reconfigurada pela compressão (HARVEY, 1999): estão mais e mais presentes as figuras da pluralidade e da simultaneidade dos fatos, que exigem tratamento mais atento no que se refere aos problemas do homem do século XXI.

Os meios funcionam como um olho onipresente e onisciente e nem por isso a escrita é menos fundamental. O problema é o da essência da relação ensino/aprendizagem e não apenas dos meios.

Evidentemente, essa evolução tem um cunho pragmático e lógico. A sociedade humana foi originalmente ágrafa e é concreto o fato de que, em sua evolução, conquistou crescentemente pontos de significância intelectual. Nessa construção, utilizaram-se recursos comunicativos que valorizaram a criatividade e a possibilidade de servir-se da transmissão dos valores culturais produzidos, incorporando-os, multiplicando-os.

Nesses casos, os exemplos mais imediatos foram a pintura, a escultura e, muito posteriormente, a velocidade da impressão, o telefone, o telégrafo, o rádio, a televisão e o cinema, até culminar com a informática e as possibilidades inesgotáveis de sua aplicação. Hoje, particularmente, o cinema ocupa um lugar de destaque, tanto na escola institucionalizada quanto na paralela.

### **Ensinar com imagens cinematográficas**

Pelo exposto, a idéia de utilização de imagens no trabalho educativo não é recente, assim como não o é no entendimento e interpretação da realidade social. É igualmente um instrumento adequado especificamente quando se trata das Ciências Sociais. Nela, está teoricamente dada a relação entre a possibilidade e a análise da realidade social. A intenção de teorizar a possibilidade de utilizar o filme como uma modalidade de instrumento de ensino está superando o ranço de que a película deve ser apenas um lazer. Esse tempo passou. É o argumento de que os filmes ditos de “baixo calão” nada têm de educativo e que exploram as mais degradantes situações sociais não resiste ao argumento de que essa cinematografia *trash* no mínimo traduz, em todos os sentidos, uma tendência cultural, um retrato de segmentos culturais e sociais, passíveis de estudos sociológicos.

Atualmente, é possível encontrar inúmeros centros de pesquisa na área de Ciências Sociais envolvidos com investigações fundamentadas nos princípios de uma pedagogia da imagem (BUXÓ & MIGUEL, 1999). Estudar, ensinar, aprender a partir dessa forma pedagógica, tendo o audiovisual como ponto de referência, possibilita o uso de filmes dos mais diversos gêneros – documentários amplos, seriais, ou filmes do próprio circuito comercial. No caso das Ciências Sociais, cite-se a produção diferenciada de Amalie Rothscild, *Nana, Mond and Me* (1974), que analisa a saga de três gerações de mulheres em Baltimore, USA. Aqui, a autora utiliza a câmera para produzir um extenso documento etnográfico que equívale ao de uma produção monográfica. Um outro aspecto dessa aplicabilidade pedagógica no âmbito da ciência social pode ser encontrado em películas como *E a luz se fez* (*Et la lumière fut*), de Otan Iosselini (1989), em que um fiapo de trama permeia o cotidiano do povo Ziginchor, do Senegal, numa visão da multiplicidade cultural, numa produção que representa um documento social e antropológico. O cinema nominado comercial oferece inumeráveis exemplos, todos cuidadosamente produzidos: um desses exemplos, *Blade Runner*, de Ridley Scott (1982), apresenta a alternativa ficcional de uma sociedade que discute um novo homem.

Quanto às possibilidades da relação entre o sujeito e o objeto estudado numa perspectiva histórica, consideremos a *Guerra do Peloponeso*, relato escrito pelo historiador grego Tucídides (1987), que permite discutir a razão dessa abordagem. Em termos historiográficos, esta obra já foi objeto do crivo heurístico e hermenêutico. Pelas mesmas vias por meio das quais ele descreveu a guerra entre

espartanos e atenienses, Woods (1988) noticiou o conflito que envolveu brancos e negros na então violenta crise da África do Sul, o *apartheid* (em tela, a solução do conflito que exterminou centenas de milhares de nativos, a contar do início da conflagração, no fim do século XIX). Esses escritores diferem em vários aspectos – recursos técnicos, valores, interesses, forma de comunicar ou grafar os fatos; por isso, não há como vê-los sob a mesma óptica. No entanto, há um ponto que os une, pois cada um ao seu modo foi repórter de sua época, passou a sua ‘imagem’ da forma pela qual documentaram um conflito social.

É evidente que o leitor desses dois historiadores elaborará a sua imagem dos fatos por eles descritos, distantes vinte e cinco séculos entre si. Mas nos dois processos temos um problema de ordem analítica e crítica a ser pensado: a postura crítica de quem escreveu prescreve igual posição de quem os lê; na ausência daquela, o papel da crítica fica reservado ao leitor.

Daí que, tanto na escrita quanto num filme, há o problema da possibilidade da deturpação dos fatos – por interesse, impedimento de acesso aos documentos ou outro fator. Há no filme um autor-diretor, um fundamento histórico proposto, uma visão que consagra ou destitui as atribuições de heróis ou os enaltece, um relato que visa a dar conta do fato ou fenômeno histórico. A problemática sul-africana foi objeto de ampla filmografia, que destacou os contrastes ideológicos e sociais do processo colonizatório anglo-holandês e sua sanha na conquista da região. A interpretação dessa onda de conquistas pode encontrar, nas telas, uma mesma significância de possibilidade interpretativa do desenvolvimento histórico e social de um processo dado. São inúmeros os filmes que retratam o painel sobre a realidade racial, de dominância da África do Sul, cite-se como o mais adequado para exemplificar a possibilidade do cinema como fator educativo, o filme *Zulu*, de 1964, de Cy Endfield, americano radicado na Inglaterra. Ao longo de 135 minutos, é possível ver a dimensão do massacre que os brancos colonizadores infligem aos contingentes de primitivos zulus da região. Uma película proposta inicialmente como entretenimento, calcada num fato de 1879, quando da chegada dos ingleses ao sul do continente negro que, por outro lado, mostra um fato realmente curioso quando se pensa na proposição de um cine-educativo. É inevitável a comparação com a conquista do Oeste americano e, além disso, de uma perspectiva analítica, a mensagem que se passa de uma supremacia branca em detrimento de um cultura

considerada 'inferior'.

Assim, o cinema expõe na tela a possibilidade da prática de um exercício que conjuga o meio pelo qual se expressa e o fim a que se destina. Toda filmografia de pós-Segunda Guerra mostra abordagens diretamente ligadas aos vencedores – Estados Unidos e seus aliados. Se, ao mesmo tempo, o filme ganha foros de valor documental no campo das Ciências Sociais, também por isso, enquanto imagem dinâmica que é, pode e tem sido apropriado pela prática pedagógica. Aliás, esse é um ponto central quando se objetiva utilizar uma pedagogia a favor da identificação e construção da cidadania. Pode uma escola liberal pretender-se desalienante? Isso foi assegurado, por exemplo, aos estudantes que estavam isolados do mundo pela 'cortina de ferro'? Sabe-se que ela esteve identificada com um determinado processo cultural, no qual a educação tinha um papel relevante. Desde os tempos primevos da sociedade liberal, a educação tem perpetuado os valores culturais caros à burguesia dominante (CALDWELL, 1985) e atendido aos desígnios do sistema. Não se deve a outros objetivos a instalação de escolas técnicas e universidades focadas na produção de um conhecimento de atendimento das demandas do sistema.

Aqui o problema se bifurca: o que dizer de uma sociedade, como a da União Soviética do período 1917-1991, quanto ao espírito crítico de sua população, considerando uma proposta pedagógica socialista. Também naquele país não se logrou formar uma cidadania crítica que pudesse detectar e corrigir as distorções educacionais como pretendido. O fim último da educação não impediu as mazelas que minaram o sistema. Aliás, salvaguardada a diferença ideológica com o Ocidente, George Lukács (1974) apontou para o problema da alienação intra-muros do sistema socialista.

De outro lado, como encarar a mesma proposta quando colocamos em pauta nas telas do cinema um país como o Brasil? E nem se trata de pensá-lo apenas sob a ótica de ter sido fruto de um modelo colonizador: os desdobramentos de uma colonização deveriam ser o objeto maior de preocupação na formação das gerações. No centro do problema está a discussão sobre o conceito de cidadania, discussão que não é possível aprofundar aqui.

Pensar essa questão sob o conceito de uma pedagogia da imagem enquanto instrumento que permitisse construí-la como mandamento social inalienável de uma sociedade menos desigual implica, antes de tudo, que se tenha ao alcance das mãos um acervo de documentos relativos às imagens. Por um lado, há de se

<sup>2</sup>Cabe lembrar o trabalho do GRICA – *Grupo de Investigación y Conservación Audiovisual*, em Barcelona, montado no Departamento de Sociologia da Universidade de Barcelona: lá funciona um Laboratório Audiovisual de Sociologia, também conectado com o Departamento de Antropologia Visual ligado ao mesmo Departamento de Sociologia do Programa de Doutorado em Sociologia Avançada e do Grupo de Pesquisa de Sociologia. Esses grupos atuam na graduação e na pós-graduação, fomentando estudos direcionados não só para a imagem dinâmica – cinema e vídeo –, mas também para o segmento estático, a fotografia. O GRICA assessora não somente estudos na linha pedagógica da imagem na Espanha e fora dela, mas também realiza assessoria didática para núcleos em formação, organiza palestras, seminários, conferências e publicações variadas sobre o tema da utilização da imagem.

pensar nos documentos existentes; por outro, numa produção voltada para uma pedagogia da imagem, ou seja, apropriada às exigências de sua prática (BUXÓ & MIGUEL, 1999). É uma discussão da forma e necessidade de se promover uma reorientação na formação dos investigadores das Ciências Sociais, dotando-os de instrumentos que lhes permitam explorar todas as possibilidades de uma câmera de filmar, por exemplo. O cientista social, nesse contexto, utiliza a câmera de filmar como utilizou um dia a máquina de escrever; agora, os recursos da informática aplicados à produção fílmica de caráter documental permitem captar o social, o antropológico e assim sucessivamente.<sup>2</sup>

Essa proposta vale para imagens dinâmicas e estáticas. Começando pela Antiguidade, encontram-se várias formas de documentos, além dos escritos – lâminas, estelas, entalhe, desenhos, gravuras epigráficas, moedas, selos, brasões, ornamentos em templos constituindo referências documentais. Posteriormente, todos os documentos passíveis de serem fotografados e a produção pictórica ampliaram esse acervo. Vieram as imagens cinematográficas, revistas e jornais, superdimensionando as possibilidades de um patrimônio documental sempre em expansão. Faz parte do acervo da extensão passível das imagens e, portanto, de sua abordagem.

No caso do cinema, basta mencionar a viabilidade que pode ser trabalhada a partir do romance, do romance histórico, social e de tese, do documentário (KNIGHT, s.d.) enfocando a produção social. Um exemplo: a filmagem da posse do último czar russo, Alexandre II, focalizada por uma equipe francesa. Feitos desse tipo apontam para a utilização do filme-documento, capaz de permitir o estudo de época. O fato em si, a moda e o clima gerado pelo ato político são alguns aspectos que podem ser apreendidos. Esta produção cinematográfica singular expressa a incomensurável possibilidade do filme como documento histórico e sua aplicação visando a uma análise social.

A problemática passível de discussão, ao mesmo tempo que suscita uma série de informações, introduz a percepção de que:

... o descobrimento da pedagogia da imagem deve servir para que o espectador, receptor de mensagens, passe a ser um receptor participativo e capaz de dar resposta às mensagens que recebe maciçamente. Um criador – emissor de suas próprias mensagens audiovisuais, que lhe permita comunicar-se melhor com outras pessoas e conhecer com maior profundidade seu próprio mundo. (MARINO, VALDÍVIA &

MATILLA, 1987)

Pode-se concluir um dos pontos – chave da aplicação desse modelo pedagógico: ele visa a ensinar a ver, a construir um mundo de imagens. Prioriza, no entanto, as formas de participação crítica e ativa, nunca passiva, dentro do processo de comunicação social. O fundamento crítico da leitura da realidade social ganha curso porque o público é cativo, composto de freqüentadores de uma sociedade da leitura cotidiana, da audição, da televisão e do cinema.

O modelo atual, que privilegia a escrita, coloca a questão da relação entre professor e aluno. Quando pensada uma pedagogia com imagens, o primeiro passo a ser enfatizado é o tratamento das potencialidades dos sujeitos sociais envolvidos – o professor e o aluno. Estes devem estar envolvidos numa iniciativa conjunta no que diz respeito à participação no processo. Cabe ao primeiro romper com a postura de uma autoridade tradicionalmente suprema, um dos dogmas do sistema; ao outro compete a perspectiva de um aprendizado numa forma de linguagem que está e esteve sempre ao seu redor. O objetivo é o aprendizado baseado nas possibilidades facultadas pelo uso do filme ou outra forma de audiovisual.

No contexto de uma educação tradicional, o comportamento do professor deriva da organização da estrutura social, cujo espaço é verticalizado em relação ao aluno. Seu magistério tem, antes de tudo, o objetivo de cumprir determinações matizadas pelo sistema. Tal quadro inviabiliza mudanças que alterem o mecanismo de funcionamento do sistema instalado. O conteúdo programático está submetido ao modelo de um processo que subtrai a crítica da realidade social, embora, na prática, cobre-se esse comportamento dos envolvidos.

Quando considerada a pedagogia com imagens – os recursos audiovisuais –, o material utilizado nessa prática pode ser complementado por outros materiais, o que fortalece a motivação dos sujeitos envolvidos. A pedagogia utilizando imagens é uma nova ordem interpretativa dos elementos envolvidos no processo educativo, fazendo do educador também um observador do fenômeno em si. Sua atuação acaba se transformando, aparentemente, no ponto central do modelo educativo. É aparente porque o professor também assume a atitude passiva, um papel de receptor das mensagens, independentemente de manter e ostentar a visão de um elemento que se superpõe ao alunado. No entanto, nessa nova relação, o monopólio do conhecimento relativiza-se, pois a ligação ou inter-ligação entre o institucionalizado e o paralelo tem canais cada vez mais estreitados. Com a

globalização das comunicações, o acesso às informações está facilitado ao público estudantil, abre outros horizontes a respeito do saber e interfere diretamente na relação entre os sujeitos sociais, o que implica uma nova postura do educador na sua relação com o estudante.

Daí introduzir-se um viés pelo qual se desenha uma nova forma de interação sociológica, redundando num renovado aspecto de participação mútua das partes envolvidas no processo educativo: professor e aluno entabulam um comportamento de trocas sociais experienciadas que enriquecem as partes e que, em si mesmas, são as formas mais correntes presentes na vida da sociedade humana. Assim, realiza-se a proposta da escola da interação que tanto propõe, tanto anuncia, tanto prega, mas que é incapaz de permitir a realização, dada sua forma de organização.

Como dito, um dos pontos fortes de uma pedagogia realizada com imagens pressupõe, antes de mais nada, um tipo de reforço mútuo no que se refere à motivação. Isso é uma decorrência natural porque, havendo troca de experiências no diálogo concreto de comunicação mútua, abre-se o espaço mais importante para a relação professor-aluno, ou seja, a questão da indagação, da dúvida arraigada como resultado direto e necessário para a participação. Trabalhar com essa forma de pedagogia leva imediatamente à ação de questionamento depurativo, à reflexão sobre o meio social e sua transformação num diálogo. Daí um constante fazer, refazer, propor, repropor, considerar e alinhar novas formulações. O discurso, nesse âmbito em que emissor e receptor estão envolvidos de forma mais equitativa, não pode deixar de amainar o conflito ínsito a tal tipo de diálogo. Diante de um filme, professor e aluno são inicialmente espectadores; em seguida, sujeitos sociais postos ao debate, numa relação que o ensino-aprendizagem estabelece.

Seria um contra-senso pretender-se, numa sociedade na qual a imagem se afirma, pensar uma única forma de tratar os problemas decorrentes das relações entre alunos e professores. Os conflitos sociais muitas vezes emergem do comportamento do próprio estudante. Num tipo de metodologia como a de uma pedagogia da imagem, o fundamento maior tem a ver com a sua própria definição, ou seja, a plena liberdade para ler o significado das imagens. É isso que introduz a carência de uma teoria baseada, indissimuladamente, na participação mútua. (FELDMAN-BIANCO & LEITE, 1998)

Outro desafio que se apresenta a esse tipo de trabalho, diz respeito à conceituação do caráter polissêmico do termo (MENDO, RÍO, RÓDENA & AGUERO,

1973). Por sua natureza, relaciona-se com uma plena liberdade de sentido, ainda que hostilizado em sua prática por setores mais conservadores. Quando pensado, o processo de aprendizagem dos infantes torna-se argumento prático, exatamente para permitir a eles a formação de um espírito participativo. Assegura a assimilação de uma óptica de vivência múltipla, constituindo-se, então, uma das características básicas do mundo social no qual estão inscritas. Faz parte dessa nova forma de ver o mundo que os estudantes reflitam exatamente sobre a complexa forma que caracteriza o contexto social em que se encontram e os interesses daí decorrentes. Essa alternância dá a idéia de que a pedagogia da imagem traz embutida a potencialidade de desenvolver a criatividade.

Como afirmado acima, ensinar utilizando as imagens é um conceito mais ou menos recente. Mais novo ainda é veicular essa pedagogia pela via do filme ou do vídeo. Óbvio está que pressupõe o formalismo construtivo de uma seqüência que passa pela necessidade de uma alfabetização visual, considerando todas as passagens dessa etapa da educação dos infantes. Além disso, há uma questão premente que diz respeito ao fato de se pensar no seu significado e, ao mesmo tempo, de que forma ela se encaixa na relação com a educação pela comunicação. Invocamos aqui o conceito-chave expresso pelo CICT – Conselho Internacional de Cinema e Televisão –, que propôs, em 1973, uma definição sobre a aproximação entre educação e comunicação. Definir significa limitar para poder entender (BLOCH, 1972) e esse corte dá uma visão utilizável do conceito. A sugestão de limitar para compreender apareceria cinco anos depois recompondo o problema, o seu caráter relativo. Em primeiro lugar, pense-se o significado mais imediato de educação. Em matéria de comunicação, pode ser o mecanismo de estudo e ensino, com a finalidade de aprendizagem dos meios contemporâneos de educação nas suas duas vias possíveis – emissão e recepção. Abre um campo incomensurável de inter-relacionamentos riscando cortes transversais na sua aplicação. Com isso, embora autônoma, enfatiza a necessidade de uma sintonia muito mais ampla que a dos meios tradicionais de ensino. Pondere-se também que essa definição está incorporando todas as formas de ensinar e aprender.

A partir dessa exposição pode-se então falar sobre a propriedade da forma conteudística de uma pedagogia da imagem. Para isso, introduzem-se alguns elementos fundamentais que dão a relação entre as linguagens contemporâneas. Pense-se que trabalhar com uma proposta de imagem não é exatamente fixar-



se somente nela: a proposta desse tipo de pedagogia suficientemente estruturada envolve, além de sua linguagem – especificamente ligada aos multimeios, necessários para atingir objetivos –, a virtual carência de incluir a passagem pelas formas singulares de análise e técnicas próprias.

Considere-se também que o enfrentamento desse tipo de pedagogia é uma realidade a partir da forma pela qual ela se manifesta, dado o caráter de novidade que representa. Há uma confusão, até inevitável nessas circunstâncias, entre o que seja a teoria pedagógica e a forma de torná-la instrumento: abandona-se a semântica em detrimento da sintaxe. Na ampla tela da educação, servindo-se de um longo *travelling*, pode-se ver o mosaico dessas tendências e correntes de Educação em função da comunicação. (PFROMM NETTO, 1998)

## Uma conclusão sobre a inconclusão

Não bastasse o desafio que apresenta, a idéia de se propor uma teorização e uma práxis envolvendo a pedagogia em torno da imagem acaba sendo alvejada por mais de um atirador; na verdade, por muitos. Mas isso também está implícito na sua proposta. Como resposta, o arrojo da nova práxis acaba atraindo mais seguidores.

Essas experiências, como já mencionado, passam por teorias e metodologias dos mais variados quilates e de heterogêneas tendências. O único ponto fundante é o da necessidade de explorar e firmar essa nova modalidade de ensino. Da mesma forma que outras metodologias, vive a dificuldade de constituir-se; pela proposta do seu sentido de conteúdo, há de continuar polêmica.

Emergem autores que procuram um contato entre as linguagens audiovisuais e as abordagens plantadas numa linha socioideológica, ou ainda historicista. Outros ainda pesquisam e trabalham com a Teoria da Comunicação, explorando formas interpessoais de expressão na sua relação com redes interativas. No campo das Ciências da Educação, a contribuição teórica não tem sido menor, principalmente no que diz respeito às tecnologias próprias do processo educativo.

É obrigatório conceber uma pedagogia que não esteja ligada à idéia de apenas contemplar as atividades humanas para construir a realidade social. O ponto fundamental de uma pedagogia baseada nas imagens é que ela deve ser um processo

integrador, conjugando o interesse e a participação comum dos professores e alunos. A utilização de qualquer forma de instrumento audiovisual deve ser entendida como apropriação dos fins e não exclusivamente dos meios: estes instrumentalizam aqueles. E os fins hão de predominar porque constituem o ponto fundamental da realidade do sujeito e de sua inserção no contexto histórico.

Faz parte desse processamento a idéia de que a atividade pedagógica, além dos pontos acima enunciados, conte com uma forma específica de leitura, sem desprezar a idéia de domínio da cultura de que se está tratando. A imagem abstrata pode ser comparada ao sentido da palavra escrita e, no entanto, isso exige uma nova postura do educador na sua relação com o estudante. A imagem pode ser tida como uma idéia concretizada, vista pelos olhos. No mais, à sua conceptualidade coloca-se a unicidade, à traduzibilidade da palavra uma outra forma de entendimento, o imagético. No diálogo, a palavra é direta, no trabalho com a imagem, inequivocamente unívoca.

A discussão sobre o fato de que as habilidades para uma linguagem visual acabam se desenvolvendo antes que as de ordem verbal continua aberta. Além disso, a virtual incontinência entre a linguagem pictórica e a verbal seria uma discussão estéril e sem base científica. E como já afirmado, supondo a relação regular criança-escola-televisão, tem-se então uma forma massacrante por parte do meio em relação ao processo de ensino escolar médio normal. Quando o aluno chega à pré-escola, traz em seu currículo uma carga de horas, talvez milhares, plantado diante da televisão. E, claro, uma relação direta de aprendizado instruído pelo meio.

Como visto, a presença dos meios de comunicação coloca em foco a escola paralela, numa convivência com a educação institucional, interferindo no comportamento dos alunos e exercendo forte pressão sobre os conteúdos. Então, pelo tipo de relacionamento e conteúdo que apresentam, os meios acabam criando uma imagem bastante deteriorada de escola quando a ela se referem. Por isso, é necessária uma apropriação da forma de comunicação dada pelos meios. Quando a criança atinge a idade escolar, mantém uma relação de cumplicidade com eles, num encantamento sob o qual nasceu e passou a conviver com grande assiduidade.

O que não pode ser perdido de vista é o fato de a educação com as imagens exigir um processo de leitura específico, de interpretação, programação e reprogramação de seu sentido direto, este envolvido sempre num processo que privilegie a análise. Há uma feira de diferenças entre os processos de leitura escrita e o corpo de imagens quando se pensa numa forma ostentativamente educativa. O texto

seguinte, de 1988, dá conta de parte desse aspecto:

A leitura de um texto escrito supõe uma visão geral do mesmo. A leitura se desenvolve no tempo. É uma operação analítica, duplamente abstrata: inicialmente, requer uma análise gramatical seguida de uma análise lógica. Curiosamente, são estas as duas coisas que fazem primeiramente na escola. (...) Opostamente, contemplar imagem só se pode fazer mergulhando-se nela. É uma operação sintética, que se realiza primariamente de maneira global. A atual profusão de imagens e sons está dando lugar a um novo tipo de inteligência (...) O adulto crescido na antiga cultura, com predomínio do hemisfério esquerdo, só compreende abstraíndo. O jovem compreende sentindo. (FÉRIS & PRATIS, 1988)

Esse é o ponto característico do problema. O emissor, antes unívoco, hoje reparte essa propriedade com o receptor e o novo papel assumido por este.

Dá-se, pois, que inicialmente é necessário que a imagem icônica prescindia de auto-assegurar-se didática e pedagogicamente do erro de ter os ingredientes que ignorem essa nova sensibilidade do receptor, agora também com *status* de emissor. Se, tradicionalmente, ele sempre existiu – porque receber-emitir é antes um atributo dado do sujeito social –, tal papel não lhe era assegurado. Por isso, a postura do estudante tem sido a de condenar a forma pela qual tentam introduzi-lo na prática educativa. A teoria abordada dá conta da importância dos sistemas audiovisuais nos processos de alfabetização, tanto o institucional quanto o paralelo, e acaba sendo fundamental, pois ele é o exemplo do sujeito social imerso num concreto mundo de imagens.

Pode-se então discutir a real envergadura de uma pedagogia de caráter especificamente didático de imagens no campo educativo, no seu âmbito mais sintomático – o da formação dos jovens com visão crítica e analítica no contexto social e histórico em que vivem. Têm sido grandes os esforços que analisam e pesquisam as funções, os objetivos e os procedimentos de seleção dos meios comunicativos na sua relação com o meio educacional. Como toda experiência nova, esses esforços mostram desencontros, orientações defasadas e posturas incoerentes com os objetivos maiores dessa forma de educar. Há que se considerar ainda que tais acontecimentos não poderiam deixar de ser diferentes, já que estavam atrelados à situação tecnológica de seu tempo, quando alguns meios ainda engatinhavam e

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to introduce a discussion about the possibility of using image as a praxis, which is based on a pictorial pedagogical purpose. The educational video class, as being the means of education and having as its main point the use of the movies, puts in evidence the triad image teacher and learner within a common context that uses this means as a way of a virtual teaching-learning proposition, through an alternative contemporary language.

Key words: pedagogy; education; image; media; Social Science.

outros nem existiam. Também inexistiam, por isso mesmo, uma priorização e um monopólio eletivo de uso de um tipo sobre o outro.

A pedagogia da imagem traz a mensagem da possibilidade de se buscarmos os parâmetros de uma cidadania vista sob nova ótica: a sociedade da imagem ou a sociedade para a qual a imagem se torna central.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICI, Marino, VALDÍVIA, Manuel & MATILLA, Augusto G. *La imagen*. Madrid: UNED, 1987. v. II.
- APARICI, Roberto. *Imagen, video y educación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- BARLOW, Horace, BLAKEMORE, Colin & WESTON, Miranda Smith (eds.). *Imagen y conocimiento. Cómo vemos el mundo y cómo lo interpretamos*. Barcelona: Crítica, 2000.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- BUXÓ, Maria de Jesús & MIGUEL, M. de. *De la investigación audiovisual: fotografía, cine, video, televisión*. Barcelona: Proyecto A, 1999. (Serie Cuadernos Biblioteca Universitaria, n. 10. Temas de Ciencias Sociales)
- CALDWELL, Christopher. *La agonía de la cultura burguesa*. Barcelona: Grupo A, 1985.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

- CEBRIÁN, Juan Luis. *A rede*. São Paulo: Summus, 1999. (Coleção Novas Buscas de Comunicação, v. 59)
- FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Mírian L. Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais*. Campinas: Papirus, 1998.
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Video y educación*. Barcelona: Laia, 1988.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção Horizontes da Globalização)
- KNIGHT, Arthur. *Uma história panorâmica do cinema, a mais viva das artes*. São Paulo: Lidador, s.d.
- LUCKÁCS, G. *História e consciência de classes. Estudos da dialética marxista*. Porto: Escorpião, 1974. (Biblioteca Ciência e Sociedade)
- MASI, Domênico De. *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo: Esfera, 1999.
- MENDO, M. A., RÍO, P. del, RÓDENAS, J. M. & AGÜERO, M. Sanz. *Primer curso de educación en la imagen para profesores de preescolar, EGB y bachillerato*. Madrid: Servicio de Orientación de Actividades para Escolares – SOAP, 1973.
- MILLS, Wright. *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Alínea, 1998.