



## **Cinema e educação em plano sequência: mapeamento das experiências educomunicativas com linguagem audiovisual apresentadas no Intercom entre 2011 e 2015**

Cinema and education in a sequence plan: mapping of media education experiences in audiovisual language presented at Intercom between 2011 and 2015

**Laan Mendes de Barros** - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (FAAC/UNESP) | Bauru | SP | Brasil | E-mail: laan.mb@uol.com.br

**Mariana Ferreira Lopes** - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (FAAC/UNESP) | Bauru | SP | Brasil | E-mail: flopes.mariana@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho realiza um mapeamento de experiências educomunicativas na linguagem audiovisual, com base na análise de artigos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, entre os anos de 2011 e 2015. O estudo sobre a natureza do trabalho, o local onde ocorreu a intervenção, seus objetivos e metodologias adotadas aponta para a importância da pesquisa e da extensão no fortalecimento do campo da Comunicação/Educação; a contribuição das práticas realizadas na resignificação do espaço escolar e desenvolvimento da cidadania; o objetivo comum de fortalecer o potencial comunicativo dos sujeitos participantes; o crescente papel das redes sociais e da cultura participativa para a produção e circulação de narrativas audiovisuais. A apropriação da linguagem e dos recursos audiovisuais para a criação de um discurso próprio nos remete à completude da experiência estética, da interação entre partes envolvidas na produção (poética) e fruição (estética) de produtos midiáticos ou artísticos.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Experiência estética. Cinema. Audiovisual. Intervenção. Intercom.

**Abstract:** This paper presents a mapping of educational experiences in the audiovisual language, based on the analysis of papers presented at the Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, between the years 2011 and 2015. The study about the nature of the work, the place where the intervention took place, objectives and methodologies adopted points to the importance of research and extension in strengthening the field of Communication / Education; the contribution of the practices carried out in the re-signification of the school space and the development of citizenship; the common goal of strengthening the communicative potential of the participants; the increasing role of social networks and participatory culture for the production and circulation of audiovisual narratives. The appropriation of language and audiovisual resources to create a discourse of its own refers to the completeness of aesthetic experience, of the interaction between parties involved in (poetic) production and enjoyment (aesthetics) of mediatic or artistic products.

**Keywords:** Educommunication. Aesthetic experience. Movie. Audiovisual. Intervention. Intercom.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22484/2177-5788.2018v44n1p09-28>

Recebido em abril 2018.

Aprovado em maio de 2018.

## Introdução

Nosso artigo se propõe a realizar um mapeamento dos objetivos e metodologias de experiências educacionais envolvendo o cinema, com base na análise de seis artigos sobre a temática, apresentados entre os anos de 2011 e 2015, no Intercom. Tal proposta esboça uma articulação entre comunicação, educação e experiência estética, que surge de diálogos entre orientador e orientanda, de debates realizados no Grupo de Pesquisa MidiAisthesis – Cultura midiaticizada e experiência estética – e de estudos feitos na disciplina Crítica Cultural e Crítica de Mídia: Conceitos e Métodos, ministrada pelo professor Arlindo Rebechi Júnior, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Ele parte de uma discussão teórico-epistemológica sobre educação, experiência estética, interação e narrativas audiovisuais e se desdobra num mapeamento de trabalhos apresentados nos congressos nacionais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom).

Assim sendo, vale registrar que o mapeamento aqui trazido tem apenas o propósito da construção de um panorama, que possa servir para outras pesquisas de natureza interpretativa de maior profundidade. Entendemos, pois, que ela se justifica plenamente, pois nos permite delinear pistas por onde possamos refletir sobre as articulações entre comunicação e educação, para além de visadas instrumentais.

Já as análises e breves reflexões trazidas no corpo do artigo apontam caminhos para as nossas pesquisas e se abrem para o diálogo com outras pessoas interessadas pelo tema. Protocolos já bem assentados são aqui trazidos, ao lado de novas possibilidades teórico-metodológicas para os estudos de práticas educacionais e exercícios de intervenção. Pensar e agir, teoria e prática se articulam nos trabalhos analisados e no artigo ora

apresentado, uma vez que assumimos ser o campo da educomunicação, em sua essência, um campo de práxis.

### **Educomunicação, cinema e experiência estética**

Os estudos de educomunicação têm sido tratados ao longo dos anos a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, advindas dos campos da comunicação, da educação e da intersecção entre essas disciplinas. Em suas primeiras gerações, eles estavam ainda vinculados à teoria crítica da Escola de Frankfurt, que se desdobrou na Economia Política da Comunicação, com um contundente questionamento à mídia. Em etapas mais recentes, esses estudos são articulados, com frequência, aos Estudos Culturais, da Escola de Birmingham, que trazem uma visão menos pessimista em relação ao potencial dos receptores e grupos sociais em suas relações com os meios de comunicação. A compreensão de que a cultura deve ser pensada no plural e a valorização da cultura popular levantadas por Gramsci marcam o pensamento de Williams, Tompson, Hogart e Hall. Os chamados estudos latino-americanos, que trazem conceitos como transculturação, culturas híbridas, mediações culturais e mídiatização da sociedade, também comparecem de maneira intensa e consistente nos estudos e atividades de educomunicação no Brasil. Tais perspectivas teórico-metodológicas subsidiam estudos de recepção, análise e práticas de educação para a comunicação.

Observamos, no entanto, que nesses estudos pouca atenção se dá ao universo da interpretação e à experiência estética dos produtos midiáticos, embora os processos de recepção, apropriação e produção de sentidos estejam na base do processo de emancipação do espectador e da própria educação participativa – como nos ensinava Paulo Freire. Ora, se se pretende compreender os processos de apropriação dos discursos midiáticos, por parte do espectador da mídia, valeria recorrer a esse escopo disciplinar. Mais, a compreensão dos processos de recepção e recriação de sentidos, de compreensão e resignificação de narrativas pode ser feita em

uma chave de leitura da experiência estética. Voltaremos a isso no fechamento deste artigo. Mas já podemos delinear algumas ideias sobre esse composto de terminologias e abordagens conceituais.

O termo educomunicação sugere uma relação de interdisciplinaridade entre Educação e Comunicação e o próprio surgimento de um novo campo de estudos e ação pedagógica, política e cultural. Mais do que a justaposição dos dois continentes disciplinares e de termos – educação para a comunicação ou mídia-educação, como empregado em vários estudos e projetos – desde uma perspectiva multidisciplinar, a opção por educomunicação reconhece a intersecção entre as áreas de conhecimento, numa visada interdisciplinar, ou mesmo transdisciplinar.

Quando pensada para além da capacitação e domínio de técnicas para o uso dos aparatos comunicacionais e do treinamento para uma leitura crítica dos meios, a práxis educacional é movimento libertador e emancipador. Quando o espectador se reconhece como sujeito de produção de sentidos e compreende sua liberdade de interpretação e recriação dos discursos midiáticos, a educomunicação se avizinha da experiência estética.

Tal compreensão dos processos de produção e percepção dos objetos estéticos – como é o caso de peças cinematográficas – supera de vez a lógica da comunicação como transmissão e a relação vertical entre emissor e receptor, tomado como público alvo a ser atingido, ou vítima da manipulação midiática. Assim como nas artes, onde se dá uma relação de interação entre autor, obra e espectador, o processo comunicacional pode ser pensado desde a perspectiva da experiência estética, que indica uma relação de interação entre as partes envolvidas na produção (poética) e fruição (estética) de produtos midiáticos ou artísticos.

O alargamento teórico-metodológico que propomos pode ser vislumbrado, por exemplo, na área de intervenção educacional, denominada de comunicação através das artes. Nela, a educomunicação se concretiza pela atribuição às diferentes manifestações artísticas o papel de

serem espaços de fala, expressão e interação entre os sujeitos. Assim, a comunicação é experienciada pela emoção, ao interagir com as artes tidas como tradicionais, ou com as artes midiáticas, dentre as quais o cinema está incluso.

O cinema é considerado um dos eixos centrais da educação para a comunicação. Experiências envolvendo este meio artístico e de comunicação antecedem a própria estruturação formal do campo educacional. Seja como instrumento no processo de aprendizagem ou como objeto de estudo, conforme esclarece Fantin (2006), o uso de produções cinematográficas no contexto educativo – seja ele formal ou não formal – se justifica pela compreensão de que elas entrecruzam práticas sociais diversas e se constituem como difusores da cultura. Ademais, é importante considerarmos a hegemonia audiovisual em que nossa sociedade atual está centrada. Porém, ainda que a educação cinematográfica e sua relevância já estejam consolidadas em alguns países europeus, cujo enfoque aborda o desenvolvimento de competências audiovisuais, no Brasil, conforme ratifica Fantin (2006), suas potencialidades ainda não foram devidamente exploradas, ainda que os indícios da relação entre educação e cinema em nosso país remontem a propostas nos primeiros anos do século XX.

Foi ainda na década de 1920, segundo Franco (2004), influenciado pelo movimento da Escola Nova, que o governo brasileiro teceu as primeiras articulações entre cinema e educação, inseridas em um projeto maior de reforma do programa educacional do país, do qual fez parte a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Tendo como base o diagnóstico de que a educação brasileira, naquele período, formava para o ócio e para as profissões liberais, foi desenvolvido um programa educacional que buscava articular progresso, modernização, desenvolvimento econômico e educação. Dentre as propostas inovadoras, estava a de utilizar o cinema como “sintoma e recurso da educação moderna” (FRANCO, 2004, p. 22).

Para isso, foi criada, em 1927, a Comissão de Cinema Educativo, subordinada à Sub Diretoria Técnica de Instrução Pública, do Rio de Janeiro, que já em 1929 promoveu uma exposição de aparelhos de projeção fixa e animada em uma escola da então capital federal.

A integração do cinema nas escolas, segundo Franco (2004), foi regulamentada na reforma do ensino do então Distrito Federal. Os artigos 633 e 635 do Decreto 2940 de 22/1/1928 determinaram a instalação de projetores em escolas que possuíssem edifícios próprios; o uso do cinema como instrumento auxiliar de ensino científico, geográfico, histórico e artístico, com a finalidade de facilitar a ação do docente, mas sem substituí-lo; e a criação de um movimento em favor do cinema educativo.

Contudo, apesar do entusiasmo pelo novo recurso, Franco (2004) salienta que as escolas esbarravam em dificuldades técnicas e financeiras para a implementação de tais propostas, o que ocorre até os dias atuais. Foi o que constatou a comissão especial criada em julho de 1931, pelo governo do estado de São Paulo (SP), responsável pela organização e implantação do plano inicial básico de cinema educativo. Este plano propunha que as escolas paulistas promovessem dois tipos de sessões: as recreativas e as educativas. Nas primeiras, as instituições de ensino cobravam ingressos da comunidade em geral, cujo valor era destinado a um fundo para a aquisição e a manutenção de projetores e, neste caso, as películas eram alugadas. Já as segundas eram integradas ao plano pedagógico da escola, oferecidas gratuitamente aos alunos e os filmes cedidos pela comissão. Neste contexto, assumiu-se uma postura moralista na articulação entre educação e cinema, uma vez que eram exibidos apenas filmes que transmitiam boas mensagens.

As iniciativas em torno da importância do cinema atribuída por educadores e gestores teve, em 1935, um importante marco, quando o educador Edgar Roquette-Pinto encaminhou ao Ministério da Educação o projeto de criação do Instituto de Cinematografia Educativa. No ano

seguinte, Getúlio Vargas criou a Comissão Instaladora do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE, órgão responsável pela promoção e orientação do uso do cinema como auxiliar no ensino e como meio de educação geral, que durou até 1966. Tendo o cineasta Humberto Mauro como o Chefe dos Serviços Técnicos, o INCE produziu, entre as décadas de 1930 e 1960, mais de 30 filmes educativos por ano, sua maioria em 16 mm, e com duração média de 10 minutos cada. Ainda que a produção fosse considerável, Franco (2004) pontua que a abrangência do instituto não contemplava um número grande de escolas pelo país, estando concentrada nas instituições fluminenses, um total de 131, e 101 em outros estados, segundo levantamento realizado em 1943. O INCE, se caracteriza, portanto, enquanto prática pioneira da produção cinematográfica de cunho educativo no Brasil.

Contudo, foi a partir da experiência do CINEDUC que a formação de receptores sobre o universo cinematográfico, em uma perspectiva de educação para a comunicação, foi sendo configurada. O CINEDUC no Brasil é um desdobramento do Plan-DENI – Programa de educação alternativa para a formação do receptor desde a infância, de 1968, desenvolvido pelo pedagogo cubano Luis Campos Martínez, em Quito, e que se configura como a primeira experiência sistemática de educação para a comunicação na América Latina, conforme esclarece Moran (1993). Este projeto buscava trabalhar com a formação de professores e estudantes para o uso do cinema em sala de aula e, nas décadas seguintes, acabou se alargando para outros países do continente americano, a exemplo de nosso país. Aqui, o método foi adequado à nossa realidade e se estende até hoje. Ainda que tais experiências remontem há quase um século, o uso do cinema enquanto objeto de estudo e forma de expressão em ações educacionais ainda não se encontra efetivamente consolidado.

## Plano sequência 1

O mapeamento de experiências educacionais na linguagem cinematográfica apresentadas ao longo de um período significativo de tempo no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação compreendeu o seguinte percurso metodológico:

- a) estudo exploratório para seleção da amostragem e
- b) descrição analítica da amostragem selecionada, de acordo com as unidades de análise pré-estabelecidas.

A pesquisa exploratória foi realizada nos anais de 2011 a 2015 do Intercom, especificamente nas seções do grupo de pesquisa Comunicação e Educação, alocado na divisão temática denominada Interfaces Comunicacionais, e disponibilizados no portal da instituição.<sup>1</sup> A seleção da amostragem deu-se com a filtragem dos 268 artigos apresentados nas edições supracitadas do evento anual, com base na identificação dos termos: cinema; cinematográfica(s)/o(s), filme(s), audiovisual(is) e vídeo(s) presentes nos títulos, resumos e palavras-chave. Com este primeiro filtro, identificamos 28 publicações que empregaram tais termos. A leitura completa dos trabalhos serviu como segundo filtro para definir sua adequabilidade a nossa proposta, ou seja, análises e/ou relatos de experiência educacionais na linguagem cinematográfica cujo objetivo seja a formação de sujeitos críticos, criativos e ativos. Desta forma, excluímos os artigos que se caracterizavam enquanto estudos teóricos, propostas de experiências ainda não realizadas, estudos de recepção cinematográfica, práticas e reflexões sobre a formação de professores e aspectos do ensino de jornalismo.

---

<sup>1</sup> <http://www.portalintercom.org.br>



Nosso corpus, ao fim das filtragens, é composto por seis artigos. São eles:

- c) - "Aprendizagens pela produção de vídeo por celular: aprendendo a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser" (OLIVEIRA, 2013);
- d) - "Entre a representação e o afeto: a ficção como campo de negociação em um roteiro de oficina de audiovisual" (BLANCO, 2014);
- e) - "Técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade no processo de experimentação da linguagem audiovisual" (OLIVEIRA, 2014)<sup>2</sup>
- f) - "A literatura no Youtube: adaptação audiovisual produzida por alunos" (NAGAMINI, 2015);
- g) - "Fruição do audiovisual no ambiente escolar em tempos de hiperconexão: a apropriação das linguagens midiáticas na educação (VIEIRA; MOREIRA, 2015);
- h) - "Linguagem audiovisual no ensino médio: adaptações de contos da literatura brasileira por alunos (CHAMPANGNATTE; FORTUNA (2015).

O mapeamento dos trabalhos sobre experiências educomunicativas na linguagem cinematográfica teve como unidades de análise:

- i) o seu objetivo e respectivo alinhamento a protocolo moral, protocolo cultural, protocolo mediático (SOARES, 2014);
- j) sua metodologia com base nas condutas metodológicas estabelecidas por Toda y Terrero (2011): repetitiva, celebratória, radical e progressista.

Dentre os trabalhos analisados, apenas o de Nagamini (2015) não traz a explicitação do processo de desenvolvimento das adaptações literárias para a linguagem audiovisual realizada por educandos do ensino médio de Guarulhos, SP. A autora se atem à explicação de que a partir da

---

<sup>2</sup> A pesquisadora Rosana Alves de Oliveira (2013;2014) possui dois artigos em nosso corpus de estudo, tratam de diferentes abordagens analíticas de um mesmo projeto de educação audiovisual.

recepção das obras literárias pelos estudantes foi realizada a releitura das mesmas em linguagem audiovisual e posterior compartilhamento na plataforma *Youtube*. O projeto “Cinemaneiro” apresentado por Blanco (2014) se estrutura em 15 encontros de 5 horas cada, totalizando 75 horas de atividades e são realizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, RJ. Os quatro primeiros encontros foram dedicados à introdução, à história e à linguagem cinematográfica, enquanto os demais se concentram no percurso de desenvolvimento de um produto audiovisual, abrangendo as etapas de pré-produção, produção e pós-produção. Ao fim, foram produzidos dois curtas-metragens de cinco minutos cada.

A experiência desenvolvida por Champagnatte e Fortuna (2015) em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, RJ, juntamente com outros docentes da Universidade do Grande Rio, um técnico de audiovisual e universitários bolsistas, compreendeu as etapas de i) ambientação dos alunos-bolsistas com a temática e os equipamentos. Cada um dos estudantes foi monitor em um dos colégios, trabalhando diretamente na disciplina de língua portuguesa para o segundo ano do ensino médio, ii) leitura de contos e escolha de um deles para a adaptação audiovisual, iii) oficinas de criação de roteiro, linguagem audiovisual, construção do roteiro decupado e a construção do plano de filmagem, de produção e direção de arte, iv) gravação e v) edição na universidade. Ao fim do projeto, cada uma das escolas produziu um curta-metragem baseado no conto “Bandeira Branca”, de Luís Fernando Veríssimo.

O curso regular de vídeo de bolso realizado pelo projeto “Telinha de cinema”, em Palmas – TO, e analisado por Oliveira (2013; 2014) possui duração de quatro meses, contabilizando aproximadamente 140 horas de atividades. As oficinas, realizadas no contra turno escolar, abrangeram aulas de roteiro, produção e edição e acontecem em um espaço próprio, cuja infraestrutura comporta um laboratório multimídia, um mini cinema, salas de aula, biblioteca e aparelhos celulares. A produção audiovisual nas

oficinas é sempre precedida por uma atividade teórica sobre o assunto, na qual osicineiros exemplificam e despertam o interesse dos participantes sobre determinado aspecto do fazer cinematográfico. As ações são monitoradas por uma equipe de educadores e ancoradas em um projeto pedagógico que contempla cinco dimensões de formação: técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade.

A dimensão técnica compreende o acréscimo de habilidades e competências sobre a captação de imagem e som, a edição, a publicação e exibição, bem como o gerenciamento de arquivos digitais. A dimensão estética abrange o despertar da percepção e da sensibilidade, a compreensão de conceitos e o aguçar da criatividade a fim de criar um repertório sobre o universo cinematográfico. A comunicabilidade teve por objetivo tanto a capacidade de comunicar-se a partir do estabelecimento de uma intencionalidade e finalidade com base na compreensão da linguagem audiovisual, quanto a formação de uma postura reflexiva a partir da leitura crítica da realidade e das mídias. A dimensão de compartilhamento, que visa a repercussão da obra ao torna-la pública em um processo de troca de experiências, abarca a capacidade de compreender e utilizar as mídias móveis e redes sociais, com segurança e um uso consciente das mesmas. E, por fim, segundo Oliveira (2014), a sociabilidade que perpassa pela construção da identidade tendo em vista promover habilidades de convivência e produção colaborativa.

O projeto realizado junto ao Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, por Vieira, Arantes e Moreira (2015), com o intuito de formar um conhecimento audiovisual em três escolas públicas do município, foi baseado em uma metodologia própria alicerçada em quatro pilares: ouvir, ver, fazer e refletir. As ações foram promovidas e coordenadas por sete universitários e dois professores da Faculdade de Comunicação Social e contou com a participação de 12 jovens. A dinâmica das oficinas

desenvolveu-se de acordo com o seguinte percurso: exposição de conceitos do universo audiovisual (ouvir); exemplificação de tais conceitos em filmes, comerciais e videoclipes (ver), ida a campo para praticar o que tinha sido apreendido (fazer) e, por fim, a revisão e análise das produções realizadas (refletir). Além das vídeo-cenas de aproximadamente dois minutos executadas pelos participantes em suas atividades, houve a produção de um curta-metragem que discutiu o problema do *bullying* nas escolas.

As atividades promovidas pelo projeto buscaram o desenvolvimento de seis dimensões específicas tidas por Ferréz (2007), como explicam Viera, Arantes e Moreira (2015), como fundamentais na educação audiovisual. São elas: a ciência dos códigos característicos da linguagem audiovisual para seu uso a fim de possibilitar uma comunicação criativa e eficaz (linguagem audiovisual); a capacidade de utilizar as ferramentas tecnológicas que se incorporam ao fazer audiovisual a partir do reconhecimento das mesmas (tecnológica), a noção das diferentes funções e atores no processo de produção audiovisual (processos de produção e programação); a habilidade de realizar uma leitura crítica dos produtos audiovisuais em suas esferas ideológicas (ideologia e valores); a compreensão do receptor enquanto sujeito ativo no processo comunicacional, sobretudo a partir das potencialidades trazidas pelas tecnologias digitais (recepção e audiência); a competência em realizar uma análise e avaliação de produções audiovisuais (estética). Neste último aspecto cabe alargar a ideia de estética para além de competências técnicas de leitura, vez que não existe um jeito certo de interpretar uma obra de arte. A experiência estética não pode ficar amarrada a regrinhas que determinem o que deve ser, ou não, observado no objeto estético no exercício livre da percepção estética. Retomaremos isso, mesmo que brevemente, ao final deste texto.

## Plano sequência 2

A análise dos objetivos das experiências abordadas pelos artigos que compõem nosso corpus está sustentada na sua filiação a um dos três protocolos básicos sistematizados por Ismar de Oliveira Soares (2014, p. 17), “[...] entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional)” . Eles se articulam, já no bloco final do artigo, há algumas reflexões que fazemos sobre experiência estética e interdiscursividade. Afinal, quando a apropriação de discursos midiáticos, no caso de produções audiovisuais, é transformada em novas oralidades, em novos discursos, que se desdobram da interpretação, o que temos é a manifestação concreta da experiência estética, que contempla a ideia de comunicação como “tornar comum”.

Ao protocolo *moral* se alinham as ações e reflexões que visam a proteção dos educandos diante dos tipos perigos que os conteúdos comunicacionais disseminam. Soares (2014) o caracteriza como sendo o mais antigo, remonta aos anos 1930, e ainda hegemônico dentro da articulação entre comunicação e educação, o qual podemos relacionar com as primeiras articulações entre cinema e educação promovidas no Brasil. Esta hegemonia ainda imperante, para o autor no direito à provisão de uma produção midiática de qualidade para o público infanto-juvenil. No entanto, não encontramos nos trabalhos analisados a sua vinculação aos preceitos deste protocolo.

O mesmo pode ser dito acerca do *cultural*, que parte da premissa de que na cultura contemporânea os meios de comunicação e informação ocupam um espaço central e, por isso, é importante que sejam estudados e compreendidos pelas crianças e jovens a fim de que possam “ficar imunes a seus excessos, especialmente os que exercem efeitos psicológicos sob sua formação” (SOARES, 2014, p. 17). Esta perspectiva é bastante apoiada pela

Unesco, no sentido de promover a chamada mídia educação em sua implementação nos currículos formais.

Os artigos demonstram que os objetivos das experiências relatadas e analisadas se articulam ao protocolo *mediático*, aquele cujo foco não é apenas o suporte mídia, mas sim o processo comunicativo. Ao compreender que estamos inseridos em diversos ecossistemas comunicativos, as ações e reflexões filiadas a esta perspectiva visam no “[...] fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens [...]” (SOARES, 2014, p. 18), com base em projetos que buscam ampliar o potencial comunicativo das comunidades, incluindo as educativas, a partir da universalização do direito à comunicação.

Seja em articulação com os conteúdos escolares, como o caso das experiências trazidas por Champangnatte e Fortuna (2015) e Nagamini (2015) – que tratam da adaptação de obras literárias para a linguagem audiovisual com estudantes do ensino médio –, em ações extracurriculares, como o relato de Viera, Arantes e Moreira (2015), ou aquelas fora do espaço escolar, como em Blanco (2014) e Oliveira (2013; 2014), o intuito das experiências analisadas é contribuir com o potencial comunicativo dos sujeitos participantes a partir de diferentes percursos metodológicos de educação para a comunicação utilizando a linguagem audiovisual. Trata-se de pensar e praticar uma educação cinematográfica que não se atem apenas à formação de um receptor crítico diante das mensagens audiovisuais, como vimos ser o foco das iniciativas brasileiras pioneiras nesta perspectiva, mas sim ampliá-la a partir da compreensão de que os receptores podem – e devem – assumir o papel de produtores dentro dos processos comunicacionais.

Esta ressignificação do status da audiência se intensifica com as possibilidades que a tecnologia digital, sobretudo aquelas ligadas às redes sociais e os aparelhos celulares, oferece. Três dos projetos apresentados tratam diretamente da condição de receptor/produtor com o uso das mídias

digitais. Oliveira (2013; 2014), Nagamini (2015) e Viera, Arantes e Moreira (2015) refletem sobre o perfil dos educandos que, inseridos na cultura midiática contemporânea, tanto consomem quanto produzem materiais audiovisuais, compartilhados em espaços como o *Youtube* – a exemplo das adaptações audiovisuais de obras de Jorge Amado analisadas por Nagamini (2015). Os produtos audiovisuais podem ser concebidas, por exemplo, com dispositivos móveis, como o caso do projeto “Telinha de cinema”, abordado por Oliveira (2013; 2014) e que tem como objetivo a produção com o uso do aparelho celular para a criação de vídeos de bolso posteriormente compartilhados em redes sociais.

Pensar uma educação para a comunicação que contemple a formação crítica e criativa de produtores com base nas potencialidades que as novas tecnologias proporcionam é compreendida como um dos grandes desafios da educomunicação no contexto atual. A ampliação das possibilidades de participação do espectador no processo comunicativo é um dos indicadores que passam a caracterizar o papel do receptor na sociedade interconectada em rede. A questão da interatividade e da cultura participativa são eixos centrais que potencializam tais mudanças, uma vez que, a partir delas, a audiência se converte em usuário, ou seja, aquele que exerce “sua reflexão e sua ação coordenadas para chegar a um fim a partir dos meios, através da transformação real, material e significativa do referente audiovisual” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 69). É o que observam Viera, Arantes e Moreira (2015, p. 02) ao tratarem de sua experiência:

Em tempos de hiperconexão, em que o acesso a vídeos é crescente, presenciamos tanto o consumo como a produção e veiculação intensa de conteúdos audiovisuais por parte de jovens e adolescentes. Este processo é característico das novas gerações e define uma nova etapa no desenvolvimento de narrativas midiáticas, constituída por consumidores que são, ao mesmo tempo, produtores.

As experiências educomunicativas objetivam, conforme observado em nossa análise, o fortalecimento da participação dos usuários no fazer

comunicativo. Este novo status da audiência parece possibilitar aos educadores a realização de sua utopia de trabalhar tanto a percepção crítica das formas simbólicas difundidas pelos meios de comunicação, bem como a produção de uma resposta social à mídia. Veremos agora como isto se concretiza nos percursos metodológicos das experiências educacionais desenvolvidas.

A questão das metodologias empregadas nas intervenções educacionais encontra-se aberta e sem uma definição concreta, levando-se em conta que também não esperamos que haja uma fórmula pronta a ser copiada e disseminada em todas as práticas realizadas em contextos por vezes tão distintos. Em seu estudo sobre as metodologias de educação para a comunicação no âmbito audiovisual e suas avaliações, José Martinez de Toda y Terrero (2011) identificou quatro diferentes abordagens: a metodologia repetitiva, a metodologia radical, a metodologia progressista e a metodologia celebratória.

A metodologia repetitiva consiste em um método no qual o educando repete aquilo que foi explicado pelo educador, o que pode ser desestimulante para o prosseguimento do processo educativo. A metodologia radical, por sua vez, entende que os receptores, no caso os alunos, são passivos frente aos meios de comunicação e cabe ao professor torná-los ativos e os ensinar a se protegerem dos efeitos nocivos das mensagens midiáticas. O pesquisador ressalta que a abordagem radical foi suavizada a partir da década de 1980, com o surgimento de propostas mais centradas nos estudantes. A metodologia celebratória enfoca aquilo que já é conhecido pelos participantes, enquanto que para a metodologia progressista, a educação para os meios valoriza as formas de apropriação e circulação dos textos midiáticos, propondo o estabelecimento de um diálogo com os meios. Ao fim de sua categorização, Toda y Terrero (2011) sintetiza estas diferentes abordagens considerando que elas se resumem em dois grandes grupos, o radical e o progressista, no qual se encontram,



respectivamente, as duas primeiras e as duas últimas metodologias supracitadas. Sendo esta dupla perspectiva a adotada sobre modos de fazer educacionais trazidos nas análises e relatos dos projetos de intervenção.

Identificamos, com base nos relatos metodológicos, que as experiências educacionais se enquadram na perspectiva celebratória de Toda y Terrero (2011), tendo em vista que o autor a caracteriza por ser aquela que integra os aspectos críticos, estético e moral ao ensinar a conhecer os processos e recursos dos meios de comunicação e a desenvolver uma atitude ativa por parte dos educandos.

Destacamos aqui um aspecto que nos despertou atenção nos caminhos metodológicos do fazer educacional: a articulação apresentada nas metodologias entre a teoria e a prática cinematográfica, na qual a técnica e a estética audiovisual são apreendidas pelos participantes enquanto repertório cultural sobre este universo, para sua posterior aplicação aos objetos produzidos e também analisados, em um movimento de fruição e produção. Este processo fica evidente nos modos de fazer apresentados por Viera, Arantes e Moreira (2015) e Oliveira (2013; 2014).

Neste último caso, a autora, ao analisar as formas de aprendizagem com base nas dimensões formativas do "Telinha de cinema", avalia haver uma relação inseparável entre apropriação técnica e educação estética. A formação de uma sensibilidade estética no projeto parte da exibição de filmes que depois eram discutidos pelo grupo. O mesmo intuito é observado nas etapas de ouvir e ver relatadas por Viera, Arantes e Moreira (2015) e também em Blanco (2014), quando o autor aponta os momentos de exibição e comentários sobre diferentes obras cinematográficas nas oficinas do "Cinemaneiro" como aqueles em que os participantes saem da esfera de espectadores para o de realizadores.

## Considerações finais

O plano sequência que aqui realizamos nos apontou possibilidades de abertura de um diálogo entre a educomunicação e novas perspectivas teórico-metodológicas, dentre as quais destacamos as discussões em torno da experiência estética.

O panorama nos mostrou que as ações envolvendo cinema e educomunicação centram-se no despertar e na promoção do poder comunicativo dos sujeitos envolvidos. Mais do que um receptor que analisa criticamente as produções cinematográficas, o que os projetos analisados demonstram, pelos objetivos propostos e metodologias empregadas, é a formação de um produtor crítico, criativo e ativo. Quando espectadores se tornam autores temos a completude da experiência estética. Temos a experiência estética convertida em experiência poética. E isso se dá de maneira dinâmica e contínua, ambientada no tempo histórico e lugar social em que as práticas comunicacionais acontecem. Quando superamos o confronto entre mídia e sociedade e entendemos que elas se misturam na "sociedade midiaticizada contemporânea", conforme Braga (2006), temos a comunicação reafirmada em seu sentido original, presente no verbo latino "communicare", ela é compartilhamento.

É, pois, na perspectiva da interação que entendemos ser possível pensar a educomunicação como campo de emancipação de espectadores, que se tornam sujeitos do processo comunicacional, mais que objeto de manipulação da mídia. E essa emancipação se dá por meio de sensibilidades compartilhadas entre pares, entre comunidades de apropriação. Cabe aqui recordar dos ensinamentos de Mario Kaplún (1998). Quando o educando elabora seu próprio discurso ele se empodera, ele converte sua percepção em ação. Para isso, os sujeitos envolvidos na práxis educacional se apropriam dos recursos e instrumentos dos modos dominantes do fazer comunicativo e os reformulam na construção de sua própria mensagem.

Tornam-se o que Kaplún denomina de emissores-comunicadores, aqueles que buscam estabelecer uma relação dialógica com os seus interlocutores.

## Referências

BLANCO, Marcio. Entre a representação e o afeto: a ficção como campo de negociação em um roteiro de oficina audiovisual. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2014. Anais... Intercom: Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRAGA, José L. **A sociedade enfrenta sua mídia**: dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski. M. de O; FORTUNA, Daniele, R. Linguagem audiovisual no ensino médio: adaptações de contos da literatura brasileira por alunos. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2015. **Anais do...** Intercom: Rio de Janeiro, 2015. Anais... Intercom: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.) **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004.

KAPLÚN, Mário. **Pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MORAN, José. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

NAGAMINI, Eliana. A literatura no Youtube: adaptação audiovisual produzida por alunos. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2015. **Anais ...** Intercom: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, Rosana. A. de. Técnica, estética, comunicabilidade, compartilhamento e sociabilidade no processo de experimentação da linguagem audiovisual. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2014. Anais ... Intercom: Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, Rosana. A. de. Aprendizagens pela produção de vídeo por celular: aprendendo a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser. In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013. **Anais ...** Intercom: Manaus, 2013. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br> >. Acesso em: 28 fev 2017.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de O. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

TODA Y TERRERO, José. M. Avaliação de metodologias na educação para os meios. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M.C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

VIERA, Soraia M. F.; ARANTES, João M. C. D; MOREIRA, Luana. C. Fruição do audiovisual no ambiente escolar em tempos de hiperconexão: a apropriação das linguagens midiáticas na educação. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2015. **Anais ...** Intercom: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://www.intercom.org.br> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

