

Magia, luzes e sombras.
Uma Perspectiva Educacional Sobre Vinte Cinco Anos De Filmes
No Circuito Comercial Em Portugal * 1974 – 1999 *

Carlos Capucho¹

I – Uma perspectiva educacional sobre o cinema

A investigação realizada em ordem a uma tese de doutoramento teve em conta a defesa de um quadro de preparação técnica e científica que habilite os educadores para a compreensão dos mecanismos da comunicação mediatizada no sentido de os dotar com capacidade crítica, essencial para o exercício de tarefas educativas no campo dos *media*. Nem sempre uma tal qualificação se verifica². Porém, as habilitações que se referem não respeitam apenas à capacidade de leitura e interpretação. São exigíveis também para a compreensão dos efeitos dos *media* nos públicos a que se dirigem³. No entanto, a necessidade de formação dos educadores no campo dos *media* audiovisuais desde cedo (e podemos considerar os anos 50) levantou resistências⁴. Hoje, porém, é bem mais pacífica a aceitação de uma preparação de educadores nas diversas formas de comunicação mediatizada⁵ e, nesse sentido, tentam responder os estabelecimentos de ensino superior e ainda as múltiplas iniciativas no campo da “educação para os *media* e da educação pelos *media*” levadas a efeito pelo Instituto de Inovação Educacional antes da sua infeliz extinção⁶.

Questões da natureza das que se vêm formulando colocam problemas relacionados com a necessidade de estabelecimento de bases teóricas e práticas para a utilização pedagógica do audiovisual, particularmente do cinema. Ao longo de mais de um século a designada Sétima Arte desenvolve-se em múltiplas manifestações de forte impacto e popularidade, sobretudo ao nível do entretenimento. No entanto, muitas obras, ao cuidarem dos valores estéticos e empenhando-se em forte intervenção social são, no campo educativo, uma mais valia. Mas o cinema cedo se constituiu também como poderosa indústria. Uma tão forte presença

não pode por isso ser negligenciada numa perspectiva educacional. Este foi um dos principais objectivos da investigação levada a cabo.

José Carlos Abrantes (1992) sublinha as virtualidades do cinema não apenas no processo de aprendizagem que envolve os alunos, mas também na formação de professores. A dado passo afirma (pp. 61-62):

“[...] o cinema de hoje permite-nos, com sequências curtas de dois ou três minutos, «dizer» com grande propriedade e sentido emotivo aquilo que as palavras nem sempre sabem desencapear. [...] A vantagem do cinema é que as entradas são infinitas: o que é preciso é ter uma preocupação e procurar, no filme certo, a resposta mais interessante”.

Este testemunho confirma a experiência integrada desde há muitos anos no nosso próprio trabalho, que sempre utilizou o cinema (tal como os videogramas), com resultados pedagógicos muito positivos, não só como instrumento lúdico, mas também como fonte de informação e proposta de reflexão de questões da sociedade contemporânea. Da forma como o cinema vem sendo referido torna-se claro que o tomamos na vertente dita comercial e não como um “*facto filmico didáctico*” (Jacquinot, 1977), muito embora – voltamos a sublinhar – nos interessem as eventuais valências pedagógicas da produção comercial, exactamente porque o nosso olhar se estabelece dentro de uma perspectiva educacional.

Lauro António (1999:23) reforça a ideia da importância da exploração pedagógica de obras cinematográficas num aspecto que vai ao encontro do nosso objectivo, quando nota que os filmes abordam as questões vividas na contemporaneidade. Mas o realizador, numa convicção que também perfilhamos,

coloca a questão de que não basta servirmo-nos do cinema:

“Mas, e o cinema? Raros terão sido os professores que se preocuparam em mostrar filmes aos seus alunos com a ambição de lhes falar de cinema, da sua linguagem específica [...]”.

Porém, se o cinema não se esgota na sua utilização ou na aprendizagem dos seus códigos, também não se reduz ao formato do televisor, apenas um *terminal*, um agente facilitador para a passagem do cinema tal como o vídeo ou o DVD, a menos que utilizados com projecção, ultrapassando assim as limitações do televisor. Contudo, manda a verdade não esquecermos que esse é, sem dúvida, o *meio* mais frequente por onde passam os filmes nas escolas, na formação e na animação cultural. Mas o cinema, durante o século da sua vida, foi criado para a sala escura e para o grande ecrã, com tudo o que isso supõe de opções, à partida, no que respeita à *gramática* específica e ao tipo de envolvimento do espectador, como tão impressivamente refere Edgar Morin. Por outro lado, a questão das relações que os filmes estabelecem com os diversos tipos de público, com os espectadores concretos, é um problema complexo que, embora não deixe de estar presente para o visionamento em televisor, se coloca certamente de forma diversa quando o filme é visionado em sala.

Sem dúvida que hoje as técnicas digitais, quer na produção, quer no tratamento, assim como na distribuição em novos moldes e suportes, nos interrogam sobre o futuro próximo da secular Sétima Arte. Mas não apenas no interior da *arte* do cinema se colocam questões. Também na *indústria* cinematográfica. Estamos perante uma máquina produtiva que antecipou – sobretudo no caso americano, pela sua tentacular hegemonia – o que hoje designamos como globalização a todos os níveis da rede.

Se nos colocamos numa perspectiva educacional para encarar o cinema e a utilização de filmes, surge, de forma premente, a questão da educação para os *media*⁷ conceito e praxis essencial para a formação dos espectadores já que estes, para uma plena relação com os filmes, deverão deter as

chaves de acesso que lhes permitam a descodificação e a interpretação com a consequente possibilidade de fruírem plenamente a obra que lhes é proposta. Pinto & Santos (1996) apelam fortemente para a necessidade da formação dos espectadores, desde a Escola, nas regras que enformam a linguagem cinematográfica. Tal conduzirá a um tipo de espectador mais esclarecido e mais exigente e, consequentemente, mais crítico. Só assim o espectador de cinema estará habilitado a *Ver, Descodificar e Interpretar*. E na interpretação o espectador encontra-se com o autor. Assim se estabelece uma troca.

Na história do audiovisual sempre têm surgido analistas que assumem posicionamentos contraditórios face aos efeitos e às consequências dos *media* na vida quotidiana. Por vezes essas tomadas de posição assumem contornos fundamentalistas sobre a bondade ou a perversidade dos *media* nas sociedades contemporâneas. Frequentemente posições extremadas são desacreditadas por um maior rigor da investigação ou pela desmistificação das premissas que as sustentavam. O estudo das teorias da comunicação está aí para o comprovar. Mas do que não resta dúvida é que, na actualidade, a onda – quase diríamos a moda – que coloca constantemente na balança as mais triviais abordagens em que a noção de comunicação é agitada como bandeira da contemporaneidade, gera anticorpos que procuram tomar o peso e avaliar o significado dessas correntes. As conclusões assumidas são umas vezes de carácter mais “apocalíptico” outras de sinal mais “integrado”⁸. Daqui decorre a importância de um olhar distanciado. No campo educacional existe, por vezes, da parte dos utilizadores, um deslumbramento acrítico pelas novas tecnologias. Este reparo não contraria a imprescindível atenção dos educadores para a decisiva importância daqueles instrumentos, apenas sublinha que o *novo* não poderá fazer esquecer o valor de formas de comunicação já hoje designadas de *tradicionais*, uma fórmula, por vezes displicente, assumida por alguns que nunca delas souberam (ou não desejaram) tirar nenhuma mais valia de exploração educacional. O cinema poderá ser uma dessas *vítimas* “tradicionais”. Tal não significa porém que renunciemos a

interrogar esta forma de expressão audiovisual que envolve *Magia, Luzes e Sombras*.

O núcleo da investigação

A matéria da investigação é constituída por dois *Corpus* complementares. O primeiro apresenta dados globais sobre os **6.728** filmes considerados na exibição comercial em salas portuguesas⁹ durante o período em estudo. Trata-se de um terreno fértil de pesquisa e a que efectuámos é uma entre as várias possíveis. A principal fonte que sustenta a observação é o “**BC** - Boletim Cinematográfico”, uma publicação do Secretariado do Cinema e do Audiovisual da Igreja Católica, fundada em 1951, e que tivemos ocasião de conhecer de perto ao longo dos dezanove anos em que integrámos a equipa de críticos (1974/1993). O encerramento do **BC** teve lugar em Dezembro de 1998 por razões de ordem financeira. A referência dos filmes estreados em Portugal no período de 1999 ainda respeitante ao estudo foi feita com recurso a “**CINEDOC** - Centro de Documentação Cinematográfica”, um serviço constituído por uma parte da equipa cessante de **BC**. Uma das particularidades da Publicação em referência reside na recensão da totalidade dos filmes estreados no nosso país.

O número acima apontado constitui o universo básico sobre o qual se efectuaram todas as contagens globais que traduzem o estado da situação no que se refere aos géneros exibidos, aos realizadores e à origem das produções. O total de filmes apurado com base nas fichas do **BC**, se envolve obras de valia cinematográfica cuja temática não se enquadrará no entanto dentro do objectivo do estudo, também apresenta, em elevada escala, uma percentagem de subprodutos sem quaisquer créditos que os imponham em contexto educacional. Neste sentido um dos trabalhos que realizámos, depois de cuidadosa análise de todas as fichas, consistiu na selecção de um conjunto significativo de obras, que representam a maior parte dos géneros em presença. Chegámos assim ao apuramento de **733** filmes que significam – sobre o universo global – uma percentagem de **10,89%**. Esta opção não elimina a consciência de terem ficado de fora obras que à partida possuíam requisitos para

terem sido incluídas. A operacionalidade da tarefa a tal obrigou. É nessa selecção que se encontram os títulos referenciados na análise pormenorizada que ocupa essencialmente o núcleo do *Corpus I*. O critério aplicado para a selecção das obras em causa respeitou uma evidente qualidade da linguagem cinematográfica, a importância relativa dos realizadores e a pertinência educacional dos conteúdos fílmicos. Muitos desses títulos encerram algum grau de construção simbólica, uma matéria a que atribuímos alto valor educacional, como ficou demonstrado na nossa dissertação de mestrado (1994). Deveremos também acrescentar que um número considerável desses filmes apresenta conteúdos questionáveis. Tal é uma ocasião para considerarmos como temas ditos *difíceis* podem constituir uma oportunidade pedagógica para reflectir sobre problemas e situações que questionam as sociedades contemporâneas. A título de exemplo aponhamos a questão da violência nos *media* e, por consequência, também no cinema. Os filmes seleccionados estão concentrados em duas listagens constantes nos Anexos. A primeira apresenta os dados referentes à ficha técnica de cada filme. A segunda, fundada na primeira, apresenta a classificação de *género* atribuída pelo **BC** aos filmes em causa.

O *Corpus II*, intitulado genericamente “Uma Volta ao Mundo Com o Cinema”, é constituído por um minucioso estudo de seis casos, ou seja, seis filmes produzidos através dos cinco continentes e a que se junta um caso português. Procurando integrar o fenómeno da multiculturalidade – tópico especificamente abordado no *Corpus I* – esta parte do estudo debruça-se sobre situações concretas em ordem a realizar um trabalho aplicado de análise e interpretação fílmica, dentro de objectivos educacionais. O que se pretende – e tal constitui o cume de todo o trabalho – é juntar o rigor da condição do olhar do analista ao prazer lúdico do espectador, uma qualidade que se revela essencial não apenas no campo do entretenimento, mas também da actuação pedagógica. Na verdade, acreditamos que quanto mais formos capazes de *ver* e de *ouvir* os filmes que se nos oferecem, maior qualidade de comunicação – logo de inteligência – se estabelecerá e, em

consequência, maior será a fruição e a compreensão que arrancaremos quer das peças raras, quer das que simplesmente se apresentem com a singeleza do objecto comum. Estas são condições primeiras para aplicações de ordem pedagógica, a partir do objecto cinematográfico.

É neste cruzamento que entendemos a palavra luminosa do grande cineasta francês que foi François Bresson (+1999): “Dirás de um filme que é belo quando te transmitir uma alta ideia do cinematógrafo”¹⁰. Quanto mais descobrirmos e inventariarmos num filme as riquezas e as subtilidades de expressão – no seu conteúdo, sem dúvida, mas sobremaneira na imagem, no som, na montagem (enfim, trata-se de audiovisual) – mais mergulharemos na beleza daquele cinema que logra ultrapassar a rotina e o lugar comum. E essa descoberta e enriquecimento constituirá a *alta ideia* do cinema.

Uma das linhas de força do estudo que realizámos alicerça a ideia de que a importância da formação dos agentes educativos (docentes, formadores e animadores culturais) não pode ser escamoteada nem postergada. Neste sentido estudámos, numa Primeira Parte, todo um conjunto de tópicos relacionados com comunicação e linguagem cinematográfica, um todo que culmina num capítulo onde se relacionam as perspectivas educacionais que envolvem o cinema. É que, uma vez que estamos no território da *educação para os media*, partilhámos da posição de Manuel Pinto (1994) quando sublinha que a aquisição de conhecimentos no domínio dos *media* não interessará por si mesma mas apenas na medida em que contribui para uma capacidade de descodificação e o estabelecimento de uma habilitação crítica¹¹. Assim, os campos que fomos suscitando e organizando ao longo de seis capítulos assumem um inventário fundamental para o olhar de um educador sobre o cinema, olhar que motiva não apenas uma forma de encarar os filmes mas também a sua eventual exploração pedagógica. Na verdade, o envolvimento educacional tece-se numa rede que apela não só para os aspectos que lhe são específicos, mas passa por outras disciplinas no domínio da comunicação e não abdica de uma reflexão sobre as influências exercidas pelos *media*.

Mas, e uma vez que está em jogo o cinema, não será possível fazer caminho pedagógico sem o necessário domínio dos constitutivos básicos que sustentam essa *linguagem* e dão corpo à sua expressão. Esta é uma condição de partida para que não se perca de vista o que está implicado e o que deve ser observado em permanência: a imagem, o som, o *texto* fílmico, a montagem, os actores e os espectadores. Temos, na verdade, ao longo dos anos, na nossa actividade docente, sublinhado sempre a necessidade de algum domínio da *gramática* cinematográfica por parte dos educadores. E uma vez que, em última análise, nos interessa o campo educacional, será um corolário lógico que um último capítulo se debruce sobre um conjunto de tópicos que relevam da ordem educacional já que o cinema envolve uma matéria prima que, para além dos aspectos artísticos e dos valores (ou contra-valores) culturais, se manifesta também no dia-a-dia como entretenimento e como informação. Mas que transporta também, numa outra vertente – de forma ora mais subtil, ora mais agressiva –, as ideologias, a propaganda, a aculturação, a violência, estigmas manipuladores que os filmes impõem com frequência aos seus espectadores.

O cinema: um valor no campo da educação

Quando antes aludíamos à importância da educação para os *media* afirmando que não se poderia reduzir a uma aprendizagem de elementos de ordem técnica, não pretendíamos minimizar a importância de tais aquisições. Queremos mesmo sublinhar que será mais difícil termos acesso aos valores que os *media* encerram – ou assumir uma postura crítica – se não estivermos habilitados com *chaves* para compreender os processos utilizados e para descodificarmos as mensagens veiculadas. Na verdade a educação para os *media* contraria a posição dos detractores dos meios de comunicação social que denunciam um estado de coisas frequentemente real mas para o qual não apresentam alternativas. Mas contraria também o deslumbramento acrítico de outros que no campo da educação estão prontos a *receitar* como panaceia para todos os problemas a última aquisição técnica

proposta pelo mercado¹². E os *media*, como bem sabemos, e como aponta Gonnet (1994: 45), não são um testemunho *transparente* da realidade sendo antes fatores de representação dessa realidade que pode ser manipulada até ao simulacro¹³. Por isso as mensagens não são neutras. Quando muito os emissores procurarão, eticamente, uma objectividade que nunca é atingida em totalidade. E os *media* em geral, particularmente no audiovisual, com o impacto das imagens animadas e o envolvimento dos sons, representa um enorme poder de sedução e de persuasão.

Ora o cinema cedo tomou consciência desse poder intrínseco aplicado a subtis veículos ideológicos e de propaganda¹⁴. Estes são, no meio de muitos outros, motivos importantes para que se equiepe cada grupo etário, ao longo da vida, com instrumentos de descodificação e interpretação dos dispositivos e dos conteúdos. Ora esse conjunto de capacidades remete, como também lembra Gonnet (*op. cit.*: 49-51), para temas fundamentais que deverão estar presentes no processo educativo. Aí, o autor aponta, tal como também temos feito há três décadas, a importância das técnicas não apenas para

“aprender a utilizar as de uso corrente [...] mas sobretudo para compreender o funcionamento das grandes tecnologias mediáticas, dessacralizando assim esses mesmos utensílios”.

Importante, também, será a compreensão dos mecanismos da produção. Tal remete para elementos ligados à economia e ao direito dos *media*.

Digamos, de forma pragmática, que preparar as crianças e os jovens para a integração destes elementos na sua prática quotidiana é estar a lutar pela dignidade face aos usos dos *media*. Assim acontecerá com o cinema pois que nos encontramos perante uma rede de códigos verbais, sonoros, icónicos, retóricos, estilísticos e outros. Ora, na instituição escolar, a recorrente objecção diz-nos que a preocupação com estas questões poderá conduzir a um desvio dos programas escolares e que nem sequer existe tempo para tal. Em relação ao cinema, como

para com os outros *media*, a objecção poderá ser ultrapassada se nos aplicarmos a uma *dimensão transversal* da educação como a apresenta o investigador canadiano Michel Pichette:

“Nos programas escolares, a educação para os *media* deve e pode cobrir a totalidade do ensino. Todas as disciplinas são um bom momento para tratar dos *media* [...]. Do ensino da matemática ao estudo da geografia, da ecologia e da História ou da língua materna, todas as disciplinas podem concorrer para uma alfabetização para os *media*”¹⁵.

Temos estado a referir-nos à instituição escolar. Não esqueçamos porém que esta formação se impõe para além da Escola. Ela deverá estar também presente na animação sócio-cultural e na formação profissional. Assim os docentes, os animadores e os formadores estejam atentos e habilitados.

No caso específico do cinema, compreender um filme significa não só reconhecer e identificar os elementos visuais e sonoros mas também compreender o discurso fílmico que se concentra nos códigos cinematográficos propriamente ditos que, por sua vez, também são determinados pelas tecnologias utilizadas e que se encontram em permanente evolução. Sublinha-se, portanto, um aspecto que a *educação* de um espectador esclarecido terá em conta. Do que vimos dizendo ressalta a afirmação de Martinez-Salanova Sanchez (1997: 26):

“O cinema é um instrumento imprescindível para analisar a vida humana, os valores e os contravalores. A multiplicidade de significados do cinema e as possibilidades de tratamento das imagens cinematográficas, convertem a sétima arte num material didáctico impressionante.”

Recordamos que o cinema – que nos seus primórdios saltou de feira em feira – ainda durante o período-*mudo* apresentou, um pouco por todo o lado, obras primas hoje centrais na História do Cinema e objecto de estudo de várias disciplinas, dentro e fora da

área da comunicação. Por outro lado o cinema

“marca profundamente o repertório afectivo da sociedade e dos indivíduos e, portanto, dos valores que os enformam. [...] O cinema converte-se em olho fiel e memória crítica do século XX. Os filmes reflectem situações e modos de viver e de sentir que convertem a película em documento de uma dada época [e assim] determinam uma forma de ver a realidade adequando-se em cada momento às formas, filosofias e maneiras de pensar de cada tempo” (Salanova Sanchez, *op. cit.*: 26-27)¹⁶.

Nesta clara síntese está compendiada a importância educacional do cinema. E quando alertávamos para que a educação para os *media* não se esgote na aprendizagem técnica mas, ao mesmo tempo sublinhávamos, que a sua atenção também por aí deverá passar, isso significa que consideramos fundamental o apetrechamento dos espectadores com os conhecimentos mínimos que lhes permitam analisar a construção do argumento fílmico. Em segundo lugar – e se for o caso de estarmos perante um filme construído com base numa matriz literária – a habilitação para a referência e a abordagem da fonte literária inspiradora terá que existir por parte do professor ou do animador. Depois, e uma vez que a maior parte da ficção dos filmes se apresenta – no interior do *relato/história* – num tempo e num espaço concretos (passado, presente ou futuro), é importante a definição do contexto histórico e social em que o argumento se concretiza ou a ficção antecipa o futuro. Não devemos porém esquecer que estamos no interior de um filme. É que muitos educadores, uma vez terminada a projecção, depressa *esquecem* o filme, apenas tomado como mero pretexto, dele apenas se *servindo* para os seus objectivos imediatos.

Nunca será demais recordar que a utilização de um filme – mesmo o especificamente didáctico – nunca dispensará um professor ou um animador de chamar a atenção para os aspectos cinematográficos da obra. Não deverá alimentar-se nos especta-

dores presentes o equívoco de que qualquer coisa serve desde que o filme faça uma aproximação mínima à questão que se pretende *ilustrar*. É nesta incongruência pedagógica que radica a tendência de muitos professores para a *utilização* ilustrativa de filmes como *1492: Cristóvão Colombo* (1992), do britânico Ridley Scott, ou *Inês de Portugal* (1997), de José Carlos Oliveira, ou, num outro território, *O Clube dos Poetas Mortos* (1989), do australiano Peter Weir. Os educadores terão em devida conta os problemas de ordem ideológica, no primeiro caso, e as limitações da narrativa cinematográfica do segundo filme, bem como, no terceiro – embora num quadro de grande domínio cinematográfico e na presença de um actor como Robin Williams –, a facilidade algo demagógica das propostas pedagógicas. Na voragem da visão utilitarista é mesmo esquecido – como oportunamente recorda Pierre Dumont (AA.VV, 1994:160) – que um filme não é apenas *a-história* mas também o seu título, o genérico, o tratamento técnico, bem como o desempenho dos actores, os cenários, o guarda-roupa, a música... Estas reflexões críticas não devem contudo fazer-nos cair na injustiça de ignorar as experiências realizadas no âmbito escolar por iniciativa de tantos professores convictos da importância pedagógica, social, política e artística do cinema. São esses professores que – muitas vezes sem qualquer apoio – desenvolvem actividades de animação cinematográfica e que garantem, em alguns casos, a coordenação interdisciplinar do uso do cinema.

De algumas das iniciativas de escolas podem ser encontrados *sites* na *Internet*. É importante também lembrar que Manuel Pinto & António Santos (1996) reflectem, com actualidade e pertinência, sobre as questões a que vimos aludindo referindo concretamente experiências existentes ao tempo da redacção da obra (*op. cit.*: 65-71 e 75-90). Acrescenta-se que estes mesmos autores não deixam também de apontar criticamente os escolhos que, na instituição escolar, dificultam, na prática, todo este processo (pp. 69-70).

Por outro lado é forçoso explicitar melhor um outro aspecto, antes referido. A utilização de filmes em contexto educacional (na Escola ou na animação cultural) não pode resultar de uma amálgama indistinta de

gêneros e autores só porque o tema se *adapta* aos objectivos a atingir¹⁷. O sentido crítico e a contextualização passam também pela compreensão do tipo de corrente em que a obra se integra. São por isso importantes aspectos que só a História e a Estética do Cinema explicam. Mesmo na aparente neutralidade se exercem as marcas ideológicas, e estas deverão ser explicitadas antes ou depois do visionamento, conforme a estratégia pedagógica o aconselhe¹⁸. Será importante lembrar ainda que a importância de que se reveste a capacidade de ler e interpretar os signos cinematográficos está intimamente ligada não apenas à imagem, mas também à destriça dos signos sonoros: ruídos ambiente e música. Se a existência de um pano de fundo, a nível individual, no campo da cultura, é importante para o exercício da descodificação, sem dúvida que será também positivo o treino da atenção ao que nos rodeia, no dia-a-dia, e que nos permitirá ultrapassar a distração, hoje tão persistente pela deseducação televisiva, que nos impede de ler o conjunto complexo que um filme nos propõe, ficando apenas na periferia da história.

Se a análise de um filme, a que antes aludimos, é realizada tendo em conta os dispositivos utilizados pela narrativa cinematográfica, não podemos esquecer que, se na nossa aproximação temos presentes os valores educativos, teremos que realizar também, em cada obra cinematográfica, uma análise do ponto de vista ético. Tal acarreta sem dúvida a emergência dos pressupostos de carácter ideológico, que estão presentes no filme, mas também dos que nos foram inculcados com a educação e com as opções de vária ordem que fomos assumindo ao longo da vida. E para tal deveremos estar precavidos. Os riscos inerentes (que, a não serem tidos em conta, acarretarão preconceitos e interpretações incorrectas) exigem uma clara atitude de abertura para a leitura e a interpretação dos dados em presença. Mas a necessária tolerância não aliena um sentido crítico coerente com os valores que nos suportam. Ora tal impõe a necessidade (como preconiza Salanova Sanchez, 1997) de um debate onde possa medrar a pluralidade de abordagens e de juízos em relação às vivências dos participantes e à actualidade do momento em que os filmes são visionados.

A forma como vimos suscitando este conjunto de questões arrasta consigo um leque recorrente de interrogações que, não podendo ser escamoteadas, não encontraram ainda, no nosso país, uma solução satisfatória. Trata-se de saber quem, quando e sob que formas se poderá realizar a formação de professores – e de outros agentes educativos – em ordem a uma iniciação à linguagem cinematográfica e à sua utilização pedagógica. É que a integração do cinema no processo educativo não pode ser deixada apenas à boa vontade, por mais meritória que seja. Por outro lado trata-se de uma forma de comunicação que suscita complexas abordagens teóricas, que possui os seus códigos específicos e que é, simultaneamente, uma forma de arte que fez o seu caminho histórico. É claro que uma aproximação a uma tal matéria não se improvisa, já que não se pode aceitar a situação que descrevem Pinto & Santos (1996: 70), uma situação onde

“o défice pessoal em informação e formação sobre o que é o cinema constitui, frequentemente, uma dificuldade que só com esforço e empenhamento se vai ultrapassando [... e] os professores partem do princípio de que o trabalho com este tipo de recurso é automático, isto é, não carece de qualquer aprendizagem específica da sua parte, uma vez que os filmes estão ali à mão”.

Ora, perante um tal panorama e frente ao gigantismo das necessidades operatórias que temos vindo a referenciar, e sendo o cinema “possivelmente o mais poderoso e explosivo dos *media*” tem todo o cabimento perguntar, com Reia-Baptista (1995a: 107):

“quem transforma o professor numa pessoa interessada no cinema, num sagaz analista dos géneros cinematográficos, num competente contextualizador, num conhecedor da História, das técnicas, das teorias e das correntes estéticas, num descodificador de mensagens multiculturais, políticas, étnicas, éticas, estéticas e poéticas; em suma, num hábil leitor das linguagens do cinema e conhecedor da arte cine-

matográfica em toda a amplitude dos seus dialectos?”

Um tal desafio, que também é o nosso, não pode ser escamoteado como utópico. Ele constitui o núcleo da tese que desen-

volvemos no *corpus* de análise dos conteúdos da exibição de cinema em Portugal entre 1974 e 1999. É um desafio realista e urgente. Para lhe responder apenas é necessário empenho científico e coragem na decisão.

Bibliografia

AA.VV. *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 5, “Escola e Comunicação – Comunicação e Sociedade”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Março, 1994.

Babin, Pierre & Kouloumdjian, Marie-France *Les Nouveaux Modes de Comprendre – La Génération de l’Audiovisuel et de l’Ordinateur*, Paris, Le Centurion, 1983.

Abrantes, José Carlos *Os Media e a Escola*, Lisboa, Texto Editora/Educadores Hoje, 1992.

Gonet, Jacques, *Éducation et Médias*, Paris, P.U.F./Que sais-je?, 1997.

Moderno, António *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1992.

Pinto, Manuel *Educar para a Comunicação*, Lisboa, C.R.S.E./G.E.P. -Ministério da Educação, 1988; “Requisitos para a Viagem”, Lisboa, in”*Noesis*, Março/Maio, I.I.E., 1994; *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Porto, Edições Afrontamento/Biblioteca das Ciências do Homem, 2000; “Retrospectiva e Horizontes da Educação para os Media em Portugal”, in Miranda & Silveira (organizadores) *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século* (cf.

AA.VV.; “Correntes da Educação para os Media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em Tempos de Mudança”, Madrid, in”*Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 32, Organización de Estados Iberoamericanos, 2003.

Pinto, Manuel & Santos, António *O Cinema e a Escola*, Lisboa, Cadernos “O Público e a Escola”, Edição Jornal Público, 1996.

Porcher, Louis *L’École Parallèle*, Paris, Librairie Larousse, 1974.

Reia-Baptista, Vítor “El Lenguaje Cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación”, Huelva, in *Comunicar-Revista de Educación en Medios de Comunicación*, n.º 4, pp. 106-110, Prensa y Educación – Grupo Pedagógico Andaluz, 1995; “Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino”, in Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Publicado originalmente in *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*, Universidad Internacional de Andalucía, 1995b; “Contributos para uma Pedagogia da Comu-

nicação”, in *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*, Lisboa, I.I.E./A Escola e os Media, pp. 31-64, 1997.

Sánchez, Enrique Martínez-Salanova “El Valor de la Imagen en Movimiento”, Huelva, in *Comunicar-Revista de Educación en Medios de Comunicación*, n.º 9, pp. 23-35, Grupo Comunicar-Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, 1997.

Tardy, Michel *Le Professeur et les Images*, Paris, PUF/SUP, 1966.

¹ Universidade Católica Portuguesa.

² Ocorrem ainda situações que, embora se desenrolem num quadro diferente, relevam de problemas que já foram reflectidos por pedagogos como Michel Tardy (1966) ou Louis Porcher (1974).

³ Veja-se Pierre Babin & Marie-France Kouloumdjian (1983).

⁴ Cf. Tardy, *op. cit.*

⁵ Cf. António Moderno (1992).

⁶ Extinção ordenada pelo Governo Constitucional empossado em Abril de 2002. Sobre a tão importante problemática da formação no campo dos media tenha-se em atenção, Manuel Pinto (1988, 1994, 2000, 2002, 2003); José Carlos Abrantes (1992); Jacques Gonet (1997).

⁷ Ter em conta os autores referidos na Nota 5.

⁸ Retiram-se estas caracterizações de Umberto Eco (1989) *Apocalípticos e Integrados*.

⁹ Embora seja tida em conta na abordagem o género erótico – noção que envolve os filmes – *softcore* –, foram excluídos, por razões do objectivo do estudo, os filmes pornográficos *hardcore*. Os motivos são desenvolvidos no corpo da tese. Por tal razão o número total acima apresentado não envolve este último género.

¹⁰ Robert Bresson, in *Notes sur le Cinématographe*, Paris, Éditions Gallimard, 1975.

¹¹ Convirá aqui alertar, como o faz Jacques Gonet (1997), para o facto de que quando falamos de educação para os media, não nos estamos a restringir a um público-alvo infante-juvenil. Com o autor citado compartilhamos a ideia que face ao cinema e à televisão os adultos se encontram frequentemente menos apetrechados que as crianças ou os adolescentes e por isso este tipo de formação deverá ter lugar desde o jardim de infância e pela idade adulta.

¹² Vejam-se a este propósito as considerações – que partilhamos – de Vítor Reia-Baptista (1997) in «Contributos para uma Pedagogia da Comunicação».

¹³ Cf. Léo Masterman & outro *L'Éducation aux Médias dans l'Europe des Années 90*, Conselho da Europa, 1994.

¹⁴ É esse poder que se pode tornar maléfico na magnífica sedução dos documentários de Leni Riefenstahl - *O Triunfo da Vontade* (1935) e *Olimpíada* (1938), ou apelar à comoção das lágrimas na propaganda de guerra, com os britânicos David Lean e Noël Coward: “Sangue, Suor e Lágrimas” (*In Which We Serve* [1943]).

¹⁵ «Apprendre a vivre avec les médias, une urgence pour l'École et la Démocratie», in *L'École et les Médias, Médias Pouvoirs*, hors série, 1995, p. 26; referido por J. Gonnet, *op. cit.*. Manuel Pinto & António Santos (1996) apresentam também propostas concordantes com as de Pichette (cf. pp. 75-77).

¹⁶ A nomeação do cinema como olho evoca naturalmente a concepção simultaneamente ideológica e experimentalista de *cinema-olho* do realizador soviético Dziga Vertov, nos anos vinte do passado século, e de que são testemunho maior os seus filmes *O Cinema-Verdade* (1922-1925) e *O Homem da Câmara* (1929).

¹⁷ Michel Tardy (1966: 32) refere-o mesmo como uma *perversão pedagógica* “em que não

se procura estimular o conhecimento da obra e a consciência do entrosamento entre o autor, o assunto e a técnica, mas se procura tão só que o filme ilustre exclusivamente uma alínea do programa”.

¹⁸ Tem interesse – e reveste-se de utilidade prática – a taxinomia utilizada por Reia-Baptista (1995b) quando aponta “três grandes tipos de dimensão pedagógica” do cinema: a dimensão **afirmativa**, de matriz sobretudo *hollyodiana*, e que desenvolve teses consentâneas com os valores e as normas dominantes do contexto cultural em que se insere, assente em bases ideológicas e éticas socialmente aceites; a **interrogativa**, surgida sobretudo nas décadas de sessenta e setenta na Europa e no Japão, questionando os principais dogmas vigentes e estruturas narrativas pré-estabelecidas. O próprio cinema americano designado de independente é um pouco fruto *da contaminação* desta corrente. Por fim o que o autor designa como dimensão **herege**: não já o questionamento do *dogma*, mas a sua subversão por dentro. O exemplo mais claro – patente na sua passagem pelo surrealismo (*Un Chien Andalou*, 1928 ou *L'Âge d'Or*, 1930) e que se manteve ao longo de toda a sua obra – é o do cineasta espanhol Luis Buñuel (+1983).