



COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO
LACES E DESENLACES

VOL. II

 **Atena** Editora

2018

Atena Editora

Comunicação e Educação
Laces e Desenlaces
Vol. II

2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C741 Comunicação e educação [recurso eletrônico]: laces e desenlaces 2 /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
389 p. : 27.326 kbytes – (Comunicação e Educação; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-92-9
DOI 10.22533/at.ed.929181605

1. Comunicação. 2. Comunicação na educação. 3. Educação.
I. Título. II. Série.

CDD 370.14

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO 1 CINEMA MÍDIA: POTENCIALIDADES DO TRAILER INTERATIVO	8
<i>Giovana dos Passos Colling</i>	
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS NOS CINEMAS DOS PRIMÓRDIOS E DA VANGUARDA RUSSA REVOLUCIONÁRIA	18
<i>Erika Savernini</i>	
CAPÍTULO 3 ESTADO E POLÍTICA NA RETOMADA DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA EM PERNAMBUCO	33
<i>Leonardo Seabra PUGLIA</i>	
CAPÍTULO 4 NEM SEMPRE O BONITO É BOM E O FEIO É MAU: UMA ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS DO FILME FREAKS DE 1932	46
<i>Ivon Mendes de Barros</i>	
CAPÍTULO 5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO FILME CIDADE DE DEUS COMO UMA EXPERIÊNCIA DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA.....	62
<i>Rozinaldo Antonio Miani</i>	
CAPÍTULO 6 A FORMAÇÃO DE LEITORES-CONSUMIDORES CRÍTICOS NAS ESCOLAS: 10 ANOS DE PESQUISAS SOBRE LETRAMENTO EM MARKETING.....	75
<i>Jônio Machado Bethônico</i>	
CAPÍTULO 7 BACK TO THE BASICS: O LETRAMENTO UNIVERSITÁRIO COMO ESTRATÉGIA INSTRUTIVA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.....	89
<i>Luís Carlos Bittencourt</i>	
<i>Ediana Abreu Avelar</i>	
CAPÍTULO 8 FUTEBOL-ARTE: A PAIXÃO PELO ESPORTE COMO ESTRATÉGIA PUBLICITÁRIA.....	100
<i>Beatriz Braga Bezerra</i>	
<i>Marcella Rodrigues da Silva</i>	
CAPÍTULO 9 NARRATIVAS PUBLICITÁRIAS INTERTEXTUAIS: COMPREENDENDO O DIALOGISMO NA PUBLICIDADE	113
<i>Leonardo Mozdzenski</i>	
CAPÍTULO 10 PUBLICIDADE INFANTIL: NOTAS SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE NO BRASIL	128
<i>Manoela Pagotto Martins Nodari</i>	
<i>Priscilla de Oliveira Martins-Silva</i>	

CAPÍTULO 11 A COMPLEXIDADE DA FELICIDADE NA EDUCAÇÃO	142
<i>Cristiele Magalhães Ribeiro</i>	
CAPÍTULO 12 A RELEVÂNCIA DA CONECTIVIDADE NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA: O EMPODERAMENTO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	155
<i>Beatrice BONAMI</i>	
<i>André Dala POSSA</i>	
CAPÍTULO 13 ALÔ AXÉ! SABERES DO CANDOMBLÉ NAS ONDAS DO RÁDIO: O LUGAR DA EDUCOMUNICAÇÃO POSSÍVEL.....	172
<i>Elis Rejane Santana da Silva</i>	
<i>Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim</i>	
<i>Aurilene Rodrigues Lima</i>	
CAPÍTULO 14 BELEZA, SAÚDE E O MEDO DE ENVELHECER: REPRESENTAÇÕES FEMININAS DOS ANOS 1960	182
<i>Ivania Skura</i>	
<i>Cristina Satiê de Oliveira Pátaro</i>	
<i>Frank Antonio Mezzomo</i>	
CAPÍTULO 15 CADERNOS DE PROCESSO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE CERÂMICA E ESCULTURA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES COMUNICATIVAS.....	194
<i>Valter Frank de Mesquita Lopes</i>	
<i>Orlane Pereira Freires</i>	
<i>Francine Rebello Pereira</i>	
CAPÍTULO 16 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: O ALGORITMO DOS OUTROS SOMOS NÓS	208
<i>Sonia Regina Soares da Cunha</i>	
CAPÍTULO 17 COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA A SERVIÇO DE UMA WEB RÁDIO UNIVERSITÁRIA	227
<i>Daniela Pereira Bochembuzo</i>	
<i>Juliana Costa Neves</i>	
CAPÍTULO 18 COMUNICAÇÃO PÚBLICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: DEBATE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	240
<i>Maria José da Costa Oliveira</i>	
<i>Heloiza Matos e Nobre</i>	
CAPÍTULO 19 CONSUMO E AMERICANIZAÇÃO: ASPECTOS CULTURAIS NA ABERTURA DE OS SIMPSONS	253
<i>Guilherme Hilgenstieler Faria</i>	
<i>Letícia Corona Fazolari</i>	
<i>Nathalia Akemi Lara Haida</i>	

CAPÍTULO 20 DISTINTAS JUVENTUDES ‘NEGOCIAM’ SUAS FLUÍDAS IDENTIDADES EM UM UNIVERSO MIDIÁTICO	268
<i>Rosana Alves de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 21 É BEM CAPAZ! A WEBSÉRIE COMO UM REGISTRO CONTEMPORÂNEO DAS LENDAS AMAZÔNICAS.....	277
<i>Daniele Teixeira Gonzaga</i>	
CAPÍTULO 22 ECOPROPAGANDA: CLASSIFICAÇÕES E DEFINIÇÕES DA PROPAGANDA SUSTENTÁVEL – ESTUDO DE CASO DO VÍDEO AMAZÔNIA (2014) DA EMPRESA NATURA	293
<i>Ana Paula Silva Câmara</i>	
CAPÍTULO 23 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO COTIDIANO: UMA ANÁLISE DO CURTA-METRAGEM STAR CROSS’D A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS PEQUENAS CRISES E DA FRATURA GREIMASIANA.....	307
<i>Giovana Montes Celinski</i>	
CAPÍTULO 24 HÁBITOS DE CONSUMO DE MÍDIA NO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ – SP ...	321
<i>Monica Franchi Carniello</i>	
<i>Alan Kevin Grandine Santos da Silva</i>	
<i>Moacir José dos Santos</i>	
CAPÍTULO 25 JOVEM UNIVERSITÁRIO DA UFAC E O SEU PERFIL DIGITAL	336
<i>Aleta Tereza Dreves</i>	
CAPÍTULO 26 NATUREZA SELVAGEM E O EXISTENCIALISMO NO AUDIOVISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DE ALBERT CAMUS E VILÉM FLUSSER.....	350
<i>Marina Pires Savioli</i>	
<i>Nádia Maria Lebedev Martinez Moreira</i>	
CAPÍTULO 27 NETNOGRAFIA E SUAS CAPACIDADES METODOLÓGICAS	361
<i>Carlos Henrique Vale de Paiva</i>	
<i>Diogo Duarte Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 28 UMA ANÁLISE INTERNACIONAL DA PERSPECTIVA DAS MULHERES SOBRE OS CONTEÚDOS NOTICIOSOS.....	371
<i>Daniele Savietto Filippini</i>	
SOBRE OS AUTORES	385

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL E AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS NOS CINEMAS DOS PRIMÓRDIOS E DA VANGUARDA RUSSA REVOLUCIONÁRIA¹

Erika Savernini

*Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Juiz de Fora – Minas Gerais*

RESUMO: Apresentamos nesse texto anotações de uma discussão sobre algumas das práticas produtivas, de exibição e discursiva do cinema dos primórdios e do cinema russo revolucionário (anos 1920 e 1930) em sua consonância com as discussões contemporâneas que formam o campo da Educomunicação e que propõem a alfabetização audiovisual como um processo de desenvolvimento de competências. Assim como os principais realizadores russos do início do século XX, os teóricos e os pesquisadores da relação entre Educação e Comunicação e os coordenadores de projetos de intervenção, entendem que a alfabetização midiática é necessária para a cidadania. A autorreflexão apresenta-se como componente fundamental para o início de um processo de desenvolvimento de competências e está presente nos primórdios. No entanto, a consciência do papel transformador do cinema desenvolve-se plenamente no contexto da vanguarda russa. Na base do cinema russo revolucionário, diferente do que aconteceu nos primórdios, encontramos propriamente a proposta do cinema que não se coloque do lado da “arte de cavalete”, mas que faça parte do esforço revolucionário cotidiano de construção de uma nova sociedade e de um novo homem.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização audiovisual; competências midiáticas; primórdios do cinema; cinema russo revolucionário.

ABSTRACT: We present in this text notes of a discussion about some of the productive, exhibition and discursive practices of early cinema and revolutionary Russian cinema (1920s and 1930s) in consonance with the contemporary discussions that form the field

¹ Esse texto foi revisado para publicação nesse livro a partir do trabalho apresentado no GP Cinema do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2016.

of Educommunication and which propose literacy as a process of skills development. Like the leading Russian filmmakers of the early twentieth century, theorists and researchers of the relationship between education and communication and the coordinators of intervention projects, understand that media literacy is necessary for citizenship. Self-reflection presents itself as a fundamental component for the beginning of a process of skills development and is present in the early days. However, awareness of the transformative role of cinema is fully developed in the context of the Russian avant-garde. At the base of revolutionary Russian cinema, unlike what happened in the early days, we properly find the proposal of cinema that does not stand on the side of “easel art”, but which is part of the daily revolutionary effort to build a new society and a new man.

KEYWORDS: audiovisual literacy; media skills; early cinema; revolutionary Russian cinema.

1. Educação mediática e audiovisual

Em meados do século XX, segundo Sánchez Carrero e Sandoval Romero (2012), a educação para os meios realmente despontou como campo de investigação e proposta de intervenção, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, países onde se pode verificar que já havia ocorrido experimentações e atividade crítica sobre os efeitos dos meios sobre a formação das crianças. Desde os anos 1930, havia uma preocupação com esses efeitos, por causa do cinema e, posteriormente, com a popularização da televisão. Na América Latina, a leitura crítica da mídia se desenvolveu a partir dos anos 1970; mas foi nos anos 1980, que se delimita a Educomunicação como uma área de investigação, a partir de pesquisadores argentinos. As autoras registram também que houve uma complexificação dos estudos de mídia, que passam de leituras analíticas (na América Latina, principalmente com o objetivo de desvelar um discurso ideológico) para as leituras críticas (que abarcam outras dimensões, além da discursiva). Embora com desenvolvimentos particulares, o campo da Educação mediática ou da Educomunicação, nos países latino-americanos e Espanha, esteve sempre preocupado com a formação dos educadores e com a formação do público (principalmente, mas não exclusivamente, crianças) para além do treinamento na leitura analítica, das intenções subjacentes à superfície do texto, englobando aspectos do processo de produção, incluindo a necessidade de políticas públicas para a educação e para a comunicação.

A Educomunicação é um campo de intercessão entre a Comunicação e a Educação e, por definição, tem uma atuação de intervenção social. O estudo de Alves sistematizou experiências e reflexões latino-americanas, entre os anos de 1997 e 1998, que se enquadrariam no que se entende como Educomunicação. A autora conseguiu sintetizar as ações pesquisadas em cinco áreas de atuação: a reflexão epistemológica sobre a inter-relação entre Educação e Comunicação (que abrange os estudos científicos sobre o próprio campo da Educomunicação); a gestão comunicativa (que se refere a projetos e/ou programas de intervenção social direta, principalmente, mas não exclusivamente, sobre a educação formal); a expressão comunicativa através das artes (que conformo a arte-educação); a mediação tecnológica na educação (que engloba a reflexão e a experimentação sobre as TICs, tecnologias da informação e da comunicação, na educação, como objeto e como meio); e a educação para a comunicação (área batizada, usualmente, de leitura crítica da mídia). São cinco formas de atuação bem reconhecíveis, mas não excludentes – podem se manifestar em conjunto em vários momentos.

Aguaded Gomez (2011) cita Umberto Eco para dizer que “só é possível uma sociedade democrática, participativa, se os meios fazem um convite à reflexão e não à hipnose” (tradução livre nossa). Haveria uma brecha entre a vivência midiaticizada das pessoas e a formação escolar que recebem – o que vale tanto para estudantes

quanto para educadores. Aguaded Gomez propõe que é necessário que haja uma síntese entre educador e comunicador, um profissional que ainda é necessário ser formado. A Educação acrescentaria a dimensão ética que, muitas vezes, falta à comunicação. E, ao educador, é necessária a dimensão comunicativa - um processo de aprendizado e de colaboração educativa que não é oferecida por qualquer outra forma didática. Segundo Aguaded Gomez (2013), vivemos uma revolução em relação à qual não temos ainda distanciamento histórico para avaliar seus impactos e as modificações que trará. No entanto, já temos o suficiente para perceber que continuamos educando para uma sociedade que já não existe, que é necessário educar para uma sociedade que virá a existir. Embora não seja o único espaço para isso, a escola seria o local privilegiado para a reflexão, experimentação e proposição de processos de desenvolvimento de competências midiáticas. Daí a dedicação do Grupo Comunicar em desenvolver pesquisas empíricas e teóricas que contribuam para um desafio que está posto atualmente. Aguaded Gomez (2016) afirma que a educação é a luz, a educação por competências é um meio para converter os meios em aliados, em instrumentos, não inimigos, apesar da dicotomia entre os modelos educativos e uma sociedade condicionada aos meios audiovisuais e digitais. Curiosamente, esse mundo “oculocêntrico” ainda privilegia o texto escrito sobre as formas expressivas e discursivas visuais e audiovisuais – ainda que se instrumentalize a leitura analítica, não se chega ao desenvolvimento da capacidade de se expressar visual ou audiovisualmente (AGUADED GOMEZ, 2013). É necessário conhecer o nível de alfabetização midiática de diversos públicos (não apenas crianças, mas também adultos e certamente os educadores) para, então, buscar estratégias (ações de intervenção) para o desenvolvimento das competências necessárias para dizer-se alfabetizado. É necessária uma apropriação inteligente dos meios, uma vez que o pensamento crítico ante os meios é condição *sine qua non* para a formação cidadã (AGUADED GOMEZ, 2016).

A proposição da comunicação como campo estratégico não é nova, está inclusive fundamentada na proposta de Paulo Freire - segundo Gomez, “A linguagem, a comunicação e os elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da sua [de Freire] proposta educativa para ajudar o homem e a mulher a libertar-se da manipulação e domesticação, desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva”. Sérgio Rizzo, em 2006, alertava quanto à necessidade de uma instrumentalização do brasileiro no que se refere ao discurso audiovisual, intimamente ligado ao cotidiano dos indivíduos, mas que, em sua forma mais sedutora, passa despercebido como discurso. O hábito de televisão do brasileiro torna esse meio de comunicação parte essencial da sociabilidade brasileira; a televisão fez parte do projeto de integração nacional do governo militar e, assim, para o bem ou para o mal, foi elemento fundamental da formação de uma identidade nacional brasileira. Além disso, como destaca Rizzo, o audiovisual é, virtualmente, onipresente no momento atual do digital; não se restringindo unicamente aos meios tradicionalmente dedicados às

imagens em movimento, o cinema e a televisão, mas se imiscuindo nas múltiplas plataformas, notadamente na internet, e dispositivos.

Assim, a exposição ao audiovisual é constante, mas não a consciência de seus mecanismos de significação ou de expressão; sem isso, o indivíduo encontra-se à mercê dos discursos. A incorporação do audiovisual na educação formal tem acontecido mais como ferramenta paradidática que como conteúdo, mais como estímulo para discussões outras que como objeto em si. O que está longe de atender às necessidades atuais de formação; embora esse uso do cinema em sala de aula tenha seu papel na delimitação de outra área de atuação da Educomunicação, voltada especificamente para a pedagogia (a mediação tecnológica da educação).

Hay que reconocer que en nuestro país [Espanha] hay experiencias muy valiosas de educación en comunicación audiovisual. Pero, atendiendo al conjunto de la sociedad, estas experiencias resultan puntuales, anecdóticas, poco representativas. Y, desde el punto de vista de las competencias, son muy pocas las tentativas, explícitas o implícitas, que se han hecho para definir lo que sería una persona competente en comunicación audiovisual. (FERRÉS PRATS, 2007, p. 101)

Ferrés Prats (2007, p.102, tradução livre) propõe que competência em comunicação audiovisual implica capacidades de interpretação e análise desde a reflexão crítica das imagens e das mensagens audiovisuais até a capacidade de expressar-se nesse meio. A alfabetização, pode-se concluir, seria alcançada num processo de desenvolvimento de destrezas e atitudes que tornam o indivíduo competente. A competência, por sua vez, apresenta seis dimensões de conhecimento ou de capacidade: a linguagem (refere-se ao conhecimento dos códigos, da análise de sentido e de significação, das estruturas e dos gêneros), a tecnologia (relaciona-se às ferramentas: conhecimento teórico e capacidade de utilização), os processos de produção e programação (conhecimentos das funções e tarefas dos agentes produtores, as fases e os processos de produção e programação de distintos produtos audiovisuais), a ideologia e os valores (capacidade de análise crítica das mensagens como expressão de interesses, entendimento das mensagens como representações da realidade, portadores de ideologia e de valores), recepção e audiência (reconhecimento da audiência ativa, principalmente frente ao digital, reconhecer a interferência de aspectos emocionais, racionais e contextuais que interferem na recepção), a estética (conhecimento dos aspectos formais e capacidade de avaliá-los, além de correlacioná-los com outras mensagens midiáticas ou artísticas).

Acreditamos que as vanguardas cinematográficas, bem como momentos de fortalecimento do cinema experimental (seja o cinema expandido, seja o audiovisual contemporâneo), explicitam em maior ou menor grau essas dimensões do audiovisual, contribuindo para a alfabetização audiovisual. Ressalta-se, no entanto, que isso tem início ainda nos primórdios do cinema.

2. O cinema dos primórdios olha para si mesmo

O cinema lançou um olhar crítico para si mesmo desde seus primórdios. Tendo como marco de seu nascimento a exibição dos filmes dos Lumière, em dezembro de 1895, em Paris, o cinema passou a próxima década e meia consolidando uma forma canônica não apenas narrativa, mas também de modos de produção e de exibição. Justifica-se, inclusive, que a exibição dos Lumière seria o marco inaugural, no lugar da invenção de Thomas Edison, justamente por apresentar os elementos essenciais do espetáculo (uma experiência coletiva de exibição de filmes curtos com entrada cobrada – ou seja, já estaria aí o local próprio de projeção, em oposição à experiência individual que eram os Nickelodeon de Edison), embora houvesse unicamente vestígios de narrativa², que é outro elemento fundamental do cinema em sua forma canônica. De 1895 ao fim da primeira década do século XX, consolidaram-se as estratégias narrativas que formaram a narrativa clássica cinematográfica – uma matriz que tem seu ápice no período histórico dos anos 1910 aos 1960 em Hollywood. Cinema, desde então, tornou-se sinônimo da exibição para uma plateia que paga um valor para ter acesso a um espaço especialmente construído para a projeção de imagens (em movimento) objetivamente construídas que apresentam acontecimentos organizados de modo a contar uma história. No entanto, como ressalta Michaud (2014), essa é apenas uma das formas possíveis – daí sua proposta de que seria necessário rediscutir o conceito de cinema para que este não se confunda com a técnica ou mesmo com essa forma de espetáculo. Para Michaud, as vanguardas históricas do cinema, o chamado cinema expandido (como entendido por Youngblood e outros) e as experiências audiovisuais contemporâneas são momentos privilegiados de esticamento desse conceito; isso implicaria um repensar as teorias do cinema, que, em grande maioria, não abarcariam essas experiências (e nem mesmo o cinema de animação, como alertam pesquisadores de animação), sendo necessária uma Teoria Expandida.

Observamos, no entanto, que, mesmo antes da consolidação da narrativa clássica e do espetáculo cinematográfico, há exemplos de filmes que, de forma explícita, olham criticamente o cinema em diferentes aspectos. Em menos de uma década, antes mesmo do pleno desenvolvimento de técnicas narrativas que permitiram nos anos seguintes narrativas longas e complexas, surgiram filmes que não apenas utilizam da metalinguagem (“falam” sobre o próprio cinema tematicamente), mas elaboram uma leitura crítica, ainda que elementar, denunciada pela comicidade.

² Há análises que propõem que no filme *A saída dos operários da fábrica*, dos Lumière, por exemplo, já haveria os rudimentos da estrutura clássica: os portões estão fechados e se abrem, os operários saem pelo portão, estabelecendo relações diversas em relação à câmera, e os portões se fecham. Em cerca de 1 minuto, haveria uma ação completa com princípio, meio e fim.

A própria dinâmica da exibição é vista criticamente. *Those awful hats*³ (1909), de D.W. Griffith, tido como o pai da narrativa clássica, mostra a plateia assistindo a um filme enquanto o público vai entrando com a exibição já iniciada; aos poucos, mulheres com chapéus enormes entram, atrapalhando a visão dos demais. Essa ficção acaba por se tornar um registro de um momento em que as regras sociais de comportamento na sala de exibição não estavam estabelecidas (o silêncio para propiciar a concentração, o código de vestimenta incompatível com o espetáculo em questão – os chapéus, acessório fundamental dos vestuários, por sua utilidade tanto para a proteção do sol quanto para atender às ditames da moda); a própria sala de exibição se alteraria posteriormente para dirimir alguns dos problemas que *Those awful hats* retrata.

O filme *The Countryman and the Cinematograph* (que também é conhecido como *The Countryman's First Sight of the Cinematograph*).⁴ (1901) de um dos ingleses pioneiros do cinema, R.W.Paul, apresenta um caipira (personagem caricata que faz contraponto ao homem urbano, público-alvo do cinema de então) que, ao lado de uma tela de projeção, reage aos filmes que são exibidos (uma bailarina, um trem passando diagonalmente pela tela e uma cena romântica entre uma mulher e o próprio caipira). Esses trechos aos quais o caipira assiste são referências a filmes e a recursos já consagrados. A bailarina que ele vê dançar é a representação de uma série de filmes de muito sucesso. Nos primeiros anos, a partir de 1894, eram comuns e populares as *serpentine dances*; filmes curtíssimos, com câmera parada e frontal a uma ou duas mulheres dançando com roupas esvoaçantes, alguns coloridos manualmente ou por banho químico (as viragens coloridas), e que tiveram versões diversas, inclusive de realizadores tidos como pioneiros do cinema (dos estúdios Edison, dos Lumière, de Alice Guy e de R.W. Paul). O segundo trecho faz referência ao A chegada do trem na estação (1895), dos Lumière, que entrou para o folclore porque teria gerado pânico no público, aterrorizado com a possibilidade de ser atropelado na sala de exibição. O mesmo impacto foi gerado pelo filme *Rough sea at Dover* (1895), filmado por Birt Acres para R.W.Paul, cujo risco era o de molhar os pés dos espectadores. Em ambos, na tela, vê-se imagens prosaicas: de um trem chegando na estação de trem (filmado em diagonal, ele sai pela lateral esquerda) e das águas do mar chocando com rochas (filmagem frontal, que faz com que a água corra pela areia em direção à câmera/plateia). O último trecho faz referência não apenas a um filme ou grupo de filmes, mas a estratégias narrativas que se consolidariam na década seguinte e formariam a base do clássico. O caipira vê a si mesmo na tela numa cena romântica. O público da passagem do século XIX para o XX, estava experimentando a intensificação da exposição pública daquilo que era do âmbito privado, sentindo um

3 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ORwC7gNyUaY>

4 Embora existam atualmente apenas fragmentos do filme, uma descrição do filme constava no catálogo de R.W.Paul. Cf. versão com comentários: <https://www.youtube.com/watch?v=MjufyLPKsEw>

fascínio grande por filmes que expunham a intimidade dos casais. Assim é que o filme mais popular de Edison, nesse período, foi John C. Rice – May Irwin Kiss (1896), que apresentava a cena final da peça *The Widow Jones*, estrelada à época pelos atores que deram nome ao filme de Edison. Sucesso e polêmica cercaram o filme, que era muito procurado pelo público, mas escandalizava a sociedade (justamente por expor algo tão íntimo de forma ampliada – um gesto íntimo, o beijo, potencializado pelo *close up*). O filme tornou-se um sucesso tão grande que a própria Edison Company produziu um filme similar em 1900, batizado de *The new Kiss*. Outros filmes famosos de beijo são *The Kiss in the tunnel* (1899), de George Albert Smith e, com mesmo nome, realizado no mesmo ano, *The kiss in the tunnel* de James Bamforth. Por outro lado, quanto ao sistema formal fílmico, a cena romântica final revela o mecanismo de identificação do espectador com a personagem principal concretizado para o caipira (que, não apenas imaginativamente, mas literalmente se vê na tela, no lugar do “mocinho”); ele se vê num tipo de narrativa específica, a do par romântico (que anos depois seria consolidada como a dupla narrativa característica do cinema clássico hollywoodiano – paralela à narrativa principal, haveria sempre uma segunda narrativa que, usualmente, se ocupava da trama romântica e promovia o usual final feliz). Nesses fragmentos do filme de Paul, já há uma demanda por um espectador que seria o leitor crítico de que trata Eco (1989). O leitor ingênuo, como aquele que se atém ao nível mais superficial, pode perceber a comicidade das situações – ainda mais com a forma caricata (gestual exagerado) como o caipira reage às imagens –, mas é o leitor crítico que perceberá essas outras camadas de significação (as referências aos filmes seria uma; a das matrizes de gênero e de estratégia narrativa outra – embora não acessível ao espectador da época, mas apenas para uma leitura posterior).

Em *The big swallow*⁵ (1901), de James Williamson, um homem mostra-se irritado com um cinegrafista que o filma nas ruas e ameaça comer câmara e cinegrafista – ele vai avançando até a tela tornar-se preta e, então, câmara e cinegrafista caem dentro da boca do homem, que então se afasta, mostrando-se satisfeito com o que acabou de engolir. O filme quebra o ilusionismo do espaço apresentado dentro dos princípios da representação em perspectiva. Um dos aspectos constitutivos do cinema recorrentemente evocado é a de, como herança da fotografia, ser uma imagem objetivamente construída (uma imagem técnica); e um dos seus fundamentos é a reprodução realista da experiência espacial (dentro de uma construção cultural e social de que a representação em perspectiva seria a que melhor corresponde à nossa percepção). Então, o homem aproximando da tela nos apresenta uma imagem dentro do esperado: à medida que se aproxima, ganha volume até ocupar toda a tela. No entanto, no corte invisível, a representação em perspectiva é quebrada: quando a tela se torna preta, há um corte para uma cena em estúdio do cinegrafista

5 A fala está descrita no catálogo de Williamson. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=I5XJvlydck>

e da câmera caindo em um espaço negro, com bordas cenográficas simulando os lábios do homem. Câmera e cinegrafista estão fora das normas de representação que regem as ações do homem e também a nossa experiência espacial (ou a construção cultural do que entendemos ser essa experiência e sua representação mais fidedigna).

Também desde o início, o cinema descobriu o “poder de construção de mundos”. A maioria dos filmes produzidos no início são atualidades, registros de acontecimentos e de cenas cotidianas. Muitos defendem que o cinema dos primórdios era documental. No entanto, a produção de um dos pais do cinema, Thomas Edison, quase nada tinha de registro de cenas no seu acontecer – muitos dos seus curtas eram filmados dentro do Black Maria, seu estúdio de filmagem, onde eram encenadas cenas cotidianas. Era o suficiente para o público que a cena principal (em primeiro plano) guardasse a aparência da cena cotidiana e apresentasse não atores, mas as pessoas (muitas eram atrações do *vaudeville*) representando a si mesmas em suas atividades rotineiras e/ou profissionais. No entanto, rapidamente, o público começou a se encantar por signos de que a cena se passava “no real”, uma vez que cenas com fundo pintado ou neutro não eram novidade no teatro tradicional e nas apresentações dos brinquedos óticos. No filme *Repas de bebe* (1895), de Auguste Lumière, esposa e bebê foram registrados em cena familiar – estão em uma mesa ao ar livre, mãe e pai ladeando o bebê, que está sendo alimentado. À esquerda, a parede limita o quadro, à direita estende-se para fora da tela um gramado, ao fundo árvores que balançam ao vento. Pois foi o movimento que impressionou o público – entendemos que por ser o propriamente cinematográfico aqui, uma vez que a cena é cotidiana e o fundo estático já existia no teatro tradicional e nas imagens em movimento apresentadas nas sessões com fenaquitoscópio e com a lanterna mágica; fundo com movimento, só no cinema. Aos poucos, nos primeiros 15 anos pelo menos, foram sendo consolidados os signos de uma representação realista no cinema. Nesse tempo, se para o público criava-se essa mística do caráter documental fundamental do cinema (há ainda uma defesa que, de forma lata, pode-se dizer que todo filme é um documentário, mesmo a ficção, por que registra o que está frente à câmera), para os realizadores já era bastante claro como as imagens objetivamente construídas poderiam criar um efeito de documento do fato em seu acontecer sem o ser.

Devido ao perigo, impossibilidade técnica e outros empecilhos de ordem prática, mas também por uma escolha estética, eram feitas encenações de frentes de batalha e de cenas de guerra em filmes dos primórdios, exibidos como atualidades. Usualmente, seja por sua abordagem temática seja por aspectos formais, esses filmes defendiam um dos lados do conflito. As encenações guardavam características de documento, mas com uma proximidade da câmera que gerava dramaticidade (importante recurso para a construção discursiva em favor de um dos lados) e

também uma escolha de ângulos que formalmente inscreviam um ponto de vista na cena. *Shooting captured insurgents* (1898), dos estúdios Edison, é uma encenação de uma execução, criada com o objetivo de mostrar a crueldade dos espanhóis e de dar suporte à intervenção americana na guerra. R.W. Paul reproduzia situações típicas de cenas de batalha – assim como Mitchell e Kenyon faziam e também os Estúdios Edison em alguns filmes de guerra. Mas o realizador inglês defendia que a intenção não era enganar o público, embora soubesse que era pouco provável que o público conseguisse distinguir imagens documentais e reencenações.

Muito rapidamente, buscamos apontar os modos como o cinema, ainda em seus primórdios, já produzia um olhar crítico e demandava um leitor crítico (nos termos de Umberto Eco). Para agora apontarmos aspectos do cinema russo revolucionário que explicitam um esforço de alfabetização do público (uma vez que o espectador era tratado como um cidadão em construção) pela explicitação de dimensões do audiovisual.

3. O cinema russo revolucionário

Nos anos 1920 e parte dos 1930, o cinema russo revolucionário propôs a explicitação da construção do discurso, experimentou estratégias narrativas e formais opacas para gerar uma espectralidade ativa e também romperam com as bases espetaculares do cinema canônico.

Como parte essencial de sua proposta de nova sociedade, os artistas e propositores do Construtivismo russo, antes mesmo da Revolução, reivindicavam uma arte que fizesse efetivamente parte da sociedade, que não fosse “de cavalete”, que não ornamentasse o mundo, mas se configurasse como práticas capazes de organizar e reconstruir a vida (ALBERA, 2002). Por isso, Eisenstein (2002) declara, logo de início, que não bastava os filmes “falarem” sobre a revolução, que não interessava um cinema que não fosse também em si revolucionário. Com tal proposta, os russos acabaram por fundamentar as experiências e proposições de cinema utópico revolucionário posteriores, na forma de produção e de exibição, mas principalmente na construção do discurso político de conscientização do indivíduo (e não apenas de sua instrução e mobilização).

O profetismo social [do movimento do Construtivismo russo] procede das premissas estéticas que valorizam a construção: esta implica um domínio do espírito sobre a matéria (a arte, princípio ativo, faculdade mental, em oposição à natureza, o dado, princípio passivo), um verdadeiro “realismo” (da essência) que, ao fazer caducar todo naturalismo e todo impressionismo (cópia das aparências), expulsa o referente exterior e a submissão à visão empírica, e promove um espaço autônomo, a obra de arte como “objeto” (e não como “janela”, escreve Viktor Chklovski) que

é sua única realidade: material (cores, sons, palavras), organização (construção), procedimentos. (ALBERA, 2002, p. 170)

Em síntese, observamos que o programa do cinema russo revolucionário propunha inovações nas formas de produção e de exibição (o caso mais exemplar são os *agitki*), no discurso opaco (particularmente quanto à montagem e sem um padrão único narrativo), na formação inovadora (particularmente nos anos imediatos à revolução, pela ausência de material – quando Kuleshov oferecia oficinas de filme sem película), tudo isso em relação a um projeto político que coaduna com a proposta estética, formal.

O cinema russo estava impregnado de uma vitalidade que era revolucionária em todos os níveis e de um desejo de construir algo inteiramente novo sobre novas bases dentro de um espírito de entusiasmada solidariedade com novas idéias artísticas e políticas. (FURHAMMAR; ISAKSSON, 1976, p. 15)

As equipes dos trens de propaganda, os *agitki*, exibiam esses filmes, filmavam novos materiais ou reeditavam imagens de arquivo com novos propósitos e direcionamentos, percorrendo vilarejos ao longo da extensa malha ferroviária russa, a ferrovia Transiberiana (inaugurada poucos anos antes da revolução). Furhammar e Isaksson (1976) descrevem que, antes de Medvedkin liderar sua própria equipe, depois que saiu do Exército Vermelho, faziam parte dos *agitki* nomes que se tornariam referência na cinematografia revolucionária nascente: Esther Shub, Edouard Tissé, Lev Kuleshov e Dziga Vertov.

Furhammar e Isaksson (1976) classificam, dentre os diretores do cinema ficcional revolucionário, Alexander Dovzhenko como o poeta, Pudovkin como diretor de “dramas de conversão” repletos de simpatia pelo indivíduo e suas reações, e Eisenstein como o “engenheiro” mais interessado “nas possibilidades expressivas do cinema” – provavelmente por isso, o menos popular. Ferro (2010) afirma que o próprio Eisenstein tinha consciência de que seus filmes não podiam ser apreciados como ele desejaria pela população iletrada. A famosa montagem de atrações em *A greve*, na sequência do massacre dos operários – na qual as imagens dos homens, mulheres e crianças sendo atacados e mortos pelos soldados eram intercaladas com imagens de bois sendo degolados e estripados –, era recebida com indiferença pelos camponeses, surtindo o efeito esperado do choque (mas não da metáfora) apenas junto à população urbana. Além de a experiência de vida interferir no efeito desejado (camponeses estavam mais habitados a presenciar o abate de animais), faltaria à população russa, como um todo, educação formal para reconhecer a figura de linguagem da alegoria. Podemos deduzir que o mesmo aconteceu com *Outubro* (*Oktyabr* – 1928), no qual Eisenstein trabalhou o princípio da montagem intelectual.

Como o objetivo era que o espectador desses filmes agisse no mundo como cidadão, o cinema russo revolucionário buscou outras formas de quebrar a tão propalada passividade do homem diante do espetáculo cinematográfico. Como a produção da vanguarda cinematográfica vai dos anos 1920 até os anos 1930, em grande parte, os filmes foram produzidos ainda no período mudo do cinema, por isso recorriam às telas de texto, os intertítulos. Diferentemente, porém, da narrativa clássica, os intertítulos tinham um caráter menos explicativo e mais provocador e propositivo. Além disso, aproveitando-se da tradição gráfica do construtivismo, os realizadores buscavam formas visuais de integração do texto escrito à narrativa, fazendo o texto escrito transfigurar-se em informação visual: era usada a caixa alta para dar ênfase a alguma fala ou ideia, e a forma de falar de camponeses e estrangeiros podia ser ilustrada pela animação das letras (que entravam hesitantes, com erros ou enfáticas na tela), por exemplo.

O intertítulo no cinema russo corresponde à relação da produção gráfica que extrapola o âmbito da arte e alcança o que há de mais cotidiano e mundano. Dessa forma, o intertítulo não era algo à parte na construção discursiva, não constituiu para os russos o mesmo problema de quebra na continuidade que representou para os americanos e europeus que adotaram a linguagem clássica. Entre os russos, aos intertítulos foi aplicado o mesmo princípio de montagem pelo qual a contraposição de duas informações deve gerar sentido. Por isso, o intertítulo é parte essencial na argumentação localizada na articulação intertextual do texto escrito com a imagem. A argumentação ganha relevância na medida em que o convencimento e a mobilização das massas deveriam ser conscientes, pois estes realizadores (generalizando, uma vez que têm proposições narrativas e estéticas distintas) não buscavam a adesão pura e simplesmente, mas a construção de um novo modo de pensar a si mesmo e ao mundo de homens que, há várias gerações, eram criados para servir e trabalhar.

Levando esse propósito mais além, realizadores como Dziga Vertov e Alexander Medvedkin alteraram o próprio ritual cinematográfico que mal havia se constituído: o da sala escura, preparada especialmente para a exibição de filmes, com espectadores em silêncio, concentrados na tela. O fazer cinematográfico, estreitamente ligado, desde sua origem, aos grandes centros urbanos, foi levado por trem para a zona rural e pequenas cidades para ser apresentado para um público iletrado, brutalizado pelo trabalho e sem familiaridade com os entretenimentos modernos. Nessas exibições, o povo russo via a si mesmo e entrava em contato com o cinema e seus mecanismos de produção. Medvedkin relata, como resultado da experiência, as discussões que sua equipe propunha aos espectadores a partir do que era visto na tela — estimulando o debate e a formulação de novos planos de trabalho nas fábricas, minas e fazendas visitadas. O filme aí era instrumento direto de modificação do mundo e não apenas das consciências. O russo via a si mesmo na tela, seus problemas e desafios e não uma história distante de como ele deveria e poderia ser; seus conterrâneos, no

tempo presente, eram os exemplos a serem seguidos para a construção de suas ações futuras.

Reforçando o aspecto industrial do cinema, segundo Taylor e Christie (1994), até 1936, o estúdio de produção russo-soviético (a União Soviética foi oficialmente instituída em 1922) era conhecido como *kinofabrika* (*film factory*), fábrica de filme. Era necessário produzir filmes como era necessário organizar-se em cooperativas de produção coletiva (*kholkoz*), como era necessário produzir para alimentar e fortalecer a sociedade que se constituía. Além da famosa declaração do cinema como o principal instrumento de instrução, Lênin (1994) também reforçou o seu entendimento da arte como elemento essencial na constituição do cidadão soviético, frisando que o esforço de levar educação formal (o analfabetismo geral do povo, principalmente fora de Moscou e Petrogrado, era um dos maiores e imediatos desafios), a arte e a cultura para todo o povo russo era o mesmo da garantia de bom funcionamento de setores industriais e agrícolas vitais.

Essa seria a concretização do anseio construtivista de arrancar a arte do pedestal e trazê-la para o “chão de fábrica”, o que representa uma integração da arte à vivência cotidiana, até que se apagassem quase inteiramente suas fronteiras, de forma particularmente radical no que se refere à produção audiovisual. Essa mundanização do cinema, que, de fato, não chegou a ocupar plenamente o pedestal da arte, exacerbou-se com a popularização da televisão, nos anos 1950-1960, até alcançar os patamares atuais na era digital, em que o audiovisual está integrado à realidade do indivíduo, tanto em seu lazer quanto em seu trabalho. Constitui uma das dimensões de sua existência de forma mais intensa e explícita desde o momento em que o indivíduo passou a poder interagir diretamente com o conteúdo audiovisual e até a produzi-lo.

O cinema de vanguarda russo dos anos 1920 aos 1930 engajou-se na causa da revolução bolchevique de 1917. Sob a forma de documentário ou ficção, os cineastas desse período buscaram contribuir para o esforço de construção de um novo regime, o socialista, que seria um passo para alcançar a utopia comunista. Para isso, era preciso que o cinema se integrasse ao programa geral de instrução da população; afinal, o regime czarista mantinha a maioria da população, notadamente do campo, em condições precárias de vida. Além disso, era preciso mostrar os benefícios da

revolução em processo para conseguir a adesão de camponeses e operários — afinal, muitos sacrifícios seriam exigidos. Por isso, como usualmente ocorre nas utopias (narrativa ou projeto), o indivíduo teria de ser convencido a abrir mão de seus desejos e vontades individuais em favor do bem comum, do projeto que prometia o bem-estar e a felicidade coletivos.

4. Considerações finais

Esse texto, ao mesmo tempo que se configura como uma síntese de preocupações que permeiam alguns de nossos trabalhos anteriores, apresenta uma proposta que se está delineando de estudar as vanguardas, o cinema expandido e as experimentações audiovisuais atuais frente às propostas de alfabetização audiovisual e de desenvolvimento de competências midiáticas. Quando narrativos, esses filmes fundam-se na construção discursiva opaca – que coloca os elementos que constituem o sistema formal em primeiro plano, ensejando a crítica aos cânones clássicos do cinema, demandando competência de um leitor crítico (ECO, 1989). Quando não narrativos, quando negam o espaço específico da exibição ou mesmo a imagem objetivamente construída, quando chegam a abolir a tela, demandam competências não apenas estéticas, mas em mais de uma dimensão.

REFERÊNCIAS

AGUADED GOMEZ, Ignacio. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA, 1, Valencia, Universidad Internacional de Valencia, 2016. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=8_AYkV22h-o> . Acesso em: 06 jul. 2016.

AGUADED GOMEZ, Ignacio. Contenidos audiovisuales desde la perspectiva de los usuarios. In: JORNADA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y MENORES, Granada, 2011. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=AEZs-aqOqk>>. Acesso em: 2 jul 2016.

AGUADED GOMEZ, Ignacio. Conferencia inaugural. In: CONGRESO INTERNACIONAL BUENAS PRÁCTICAS CON TIC, 3, Universidad de Málaga, Málaga - España, 2013. **Vídeo da apresentação.** Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=W1-21HlwLmQ>>. Acesso em: 2 jul 2016.

ALBERA, François. **Eisenstein e o construtivismo russo.** Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. Parte I e II, p. 165-268.

ALVES, Patrícia Horta. Pesquisa aponta a emergência do campo da Educomunicação. In: NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

ECO, Umberto. A inovação do seriado. In: ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios.** Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EISENSTEIN, Serguei M.. **A forma do filme.** Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FERRÉS PRATS, Joan. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 29, v. XV, 2007, p. 100-107. Disponível em:< <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1348/b15282272.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

FERRO, Marc. **Cinema e história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURHAMMAR, Leif, ISAKSSON, Folke. **Cinema e política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOMEZ, Margarita Victoria. Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação. NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2013

LÊNIN, Vladimir. Art belongs to the People. Conversation with Clara Zetkin. In: TAYLOR, Richard; CHRISTIE, Ian (eds.). The film factory: Russian and Soviet cinema in documents – 1896-1939. Translated by Richard Taylor. London: Routledge, 1994. 458p.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Filme:** por uma teoria expandida do cinema. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. 240p. (ArteFíssil, 12)

RIZZO, Sérgio. Por uma escola que contemple o audiovisual. NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 6 abr. 2013.

SÁNCHEZ-CARRERO, Jaqueline; SANDOVAL-ROMERO, Yamile. Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. **Comunicar**, Revista Científica de Comunicación y Educación, nº 38, v. XIX, p. 113-120, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar38.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SAVERNINI, Erika. **Cinema utópico:** a construção de um novo homem e um novo mundo. 2011. 281f. Tese (Doutorado em Artes – Cinema) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SAVERNINI, Erika. O Cineclubismo como forma de atuação no âmbito da Educomunicação. In: ALAIC, 8, Córdoba, Argentina, 2015. **Anais eletrônicos...** Córdoba: ECI, 2015. Disponível em: < https://www.academia.edu/16658496/O_Cineclubismo_como_forma_de_atua%C3%A7%C3%A3o_no_%C3%A2mbito_da_Educomunica%C3%A7%C3%A3o >. Acesso em: 2 jul. 2016.

TAYLOR, Richard; CHRISTIE, Ian (eds.). **The film factory:** Russian and Soviet cinema in documents – 1896-1939. Translated by Richard Taylor. London: Routledge, 1994. 458p.

Sobre os Autores

Alan Kevin Gandine Santos da Silva Graduando em Jornalismo pela Universidade de Taubaté

Aleta Tereza Dreves Professora Assistente de Ensino do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Acre – UFAC e Assessora de Comunicação da Universidade Federal do Acre – UFAC. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo, pela Faculdade de Pato Branco – FADEP em 2004. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA em 2008. Mestre em Televisão Digital: informação e conhecimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP em 2015. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. (2018); Pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa CNPq: Comunicação, Cultura e Sociedade (UFAC) atuando na linha de pesquisa Comunicação, Mídias Digitais e Juventude (pesquisadora); Pensamento Comunicacional Latino-Americano (UNESP) atuando nas seguintes linhas: Gestão da Informação e Comunicação para Televisão Digital e Comunicação Digital e Interfaces Culturais na América Latina (estudante). E-mail para contato: aleta.ac@gmail.com ou aleta.dreves@ufac.br

Ana Paula Silva Câmara Formação Específica em Produção de Eventos Culturais pela Universidade da Amazônia – Belém – Pará. Formação Tecnológica em Produção Publicitária pela Faculdade Tecnológica da Amazônia – Belém – Pará. Graduação: Bacharelado em Publicidade e Propaganda pela Universidade da Amazônia – Belém – Pará. Pós-graduação: MBA – Formação Executiva em TV e Cinema pela Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro – RJ. E-mail para contato: anapaulascamara@gmail.com

André Dala Possa - professor na área de tecnologias educacionais do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC). Possui bacharelado em comunicação social com habilitação em jornalismo e licenciatura em sociologia; mestre em ciências sociais e doutorando em ciências da comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Desenvolve pesquisa netnográfica sobre o comportamento comunicacional de estudantes entre 15 e 18 anos na relação diária entre smartphone, computador, sala de aula e rotinas de rua.

Aurilene Rodrigues Lima Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1990), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e cursa o doutorado em Ciências da Comunicação na

ECA - Escola de Comunicação e Artes da USP - Universidade de São Paulo. Exerce a função de professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. Área de pesquisa: caatingueiros do sertão da Bahia. e-mail: aurilene.rl@bol.com.br

Beatrice Bonami – pesquisadora do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM-ECA/USP). Possui Mestrado pelo PPGCOM-ECA/USP e Graduação em Artes Visuais e Comunicação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua há 7 anos com pesquisas na área de Literacias de Mídia e Informação, Inclusão Digital, Plataformas de Recursos Educacionais Abertos e Design Thinking na área de Educação à Distância e Presencial.

Beatriz Braga Bezerra: Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Católica de Pernambuco; Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutoranda em Comunicação e Práticas do Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing; Integrante do Grupo CNPq de Pesquisa em Subjetividade, Comunicação e Consumo do PPGCOM/ESPM; Bolsista Prosup Integral pela Capes; E-mail para contato: beatriz.braga@hotmail.com.

Carlos Henrique Vale de Paiva Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Estácio de Sá (2017). Atualmente é assessor em comunicação da Associação de Docentes da Estácio de Sá (ADESA). Atua na publicação científica Dissertar desde 2015. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase na produção editorial, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao ensino superior.

Cristiele Magalhães Ribeiro Professor da Universidade La Salle – Canoas / RS; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade La Salle; Graduação em Comunicação Social – Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestrado em Administração e Negócios – Marketing pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em andamento em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil; E-mail para contato: rcristiele@hotmail.com

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e

Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão. Doutora em Educação e Bolsista Produtividade pela Fundação Araucária. crispataro@gmail.com

Daniela Pereira Bochembuzo Professora da Universidade do Sagrado Coração; Graduação em Comunicação Social – Habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina; Mestrado em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Grupo de pesquisa: Comunicação, Mídia e Sociedade (GPECOM) E-mail para contato: daniela.bochembuzo@usc.br

Daniele Savietto Filippini Professor da Universidade Unip Graduação em Comunicação Social com ênfase em Rádio e TV pela Universidade Metodista; Mestrado em Comunicação e Jornalismo pela Universidade de Coimbra; E-mail para contato: danisavietto@hotmail.com

Daniele Teixeira Gonzaga Graduação em Comunicação Social: Rádio, TV e Internet pela Universidade Centro Universitário do Norte - UNINORTE; E-mail para contato: adanigonzaga@hotmail.com

Diogo Duarte Rodrigues Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda (UNESA), especialização Master Digital Design em Mídias Interativas (INFNET) e é Mestre em Ciência da Informação (IBICT/UFRRJ). Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente em internet, marketing e publicações digitais. É professor universitário desde 2010, participando ativamente nos cursos de Comunicação Social, Web Design e Marketing. Atualmente, é coordenador dos cursos superiores de tecnologia em Marketing e em Design Gráfico, da UCB.

Ediana Abreu Avelar Professora adjunta dos cursos de Jornalismo e Publicidade da Universidade Veiga de Almeida e Centro Universitário Augusto Motta; Graduada em Comunicação Social pela FACHA/RJ; Mestrado em Educação pela UCP/RJ; Doutoranda em Ciência Política pelo IUPERJ; Grupo de Pesquisa em Qualidade em Comunicação – CNPq; E-mails para contato: ediana.avelar@uva.br e ediana@souunisuam.com.br

Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação em EaD pela Universidade Federal do Ceará (UFC 2007); É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Atualmente participa dos grupos de pesquisa da GESC³. Grupo de Estudos Semióticos em Comunicação, Cultura e Consumo

(Casa Sêmio - São Paulo); ABpN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e NEIEF (DCH III) em Educação Infantil e Ensino Fundamental nas áreas de comunicação e novas tecnologias com alunos e orientandos na área de negritude, comunicação e novas tecnologias. e-mail: eliasimeia@yahoo.com.br

Elis Rejane Santana da Silva Doutoranda do PPGCOM/USP. Possui mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - Uneb (2012). Atualmente é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, professora colaboradora (LICEEI) da Universidade do Estado da Bahia, com ênfase de atuação principalmente nos seguintes temas: educação matemática; ensino, pesquisa extensão em educação; ecologia humana e comunicação. e-mail: elisseco@gmail.com

Erika Savernini Professor da Universidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Graduação em Comunicação Social, habilitação em Radialismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestrado em Artes Visuais - Cinema pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutorado em Artes - Cinema pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Grupo de pesquisa: líder do grupo Estética e Pensamento Cinematográfico; E-mail para contato: erika.savernini@uffj.edu.br

Francine Rebelo Pereira Servidora da Universidade Federal do Amazonas; Técnica do Laboratório de Cerâmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: franciz_am@yahoo.com.br

Frank Antonio Mezzomo Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Campo Mourão. Doutor em História, Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder e Editor da Revista NUPEM. frankmezzomo@gmail.com

Giovana dos Passos Colling Graduanda em Comunicação Social – Habilitação Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail para contato: giovanacolling@gmail.com

Giovana Montes Celinski Professora de Jornalismo da Faculdade Secal e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade

Tuiuti do Paraná (UTP); Graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Paraná; Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná; Grupo de Pesquisa: Interações Comunicacionais, Imagens e Culturas Digitais – INCOM (UTP)

Guilherme Hilgenstieler Faria Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Heloiza Matos e Nobre Professor da Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – PPGCOM - da Universidade de São Paulo; Graduação em Jornalismo pela Universidade de Juiz de Fora; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Pós-Doutorado pela Université Grenoble III FRANCE; Grupo de pesquisa: Compol – Comunicação Pública e Política, como coordenadora do grupo, desde 2010. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq até 2010; E-mail para contato: heloizamatoss@gmail.com

Ivania Skura Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná e Graduada em Comunicação Social pelo Centro de Ensino Superior de Maringá. Integrante dos Grupos de Pesquisa Interações Comunicacionais, Imagens e Culturas Digitais - INCOM (UTP) e Cultura e Relações de Poder (UNESPAR). ivaniaskura@hotmail.com

Ivon Mendes de Barros. Mestre em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi; especialista em Fundamentos das Artes e da Cultura pela UNESP; graduado em Educação Artística com habilitação em teatro pela ECA-USP e FAMOSP. Foi professor na Universidade Anhembi Morumbi, na Universidade de Sorocaba e na Faculdade Mozarteum. Deu aulas de Maquiagem Teatral para atores no Senac por 20 anos. Realizou oficinas e palestras em mais de 20 escolas de diferentes locais do Brasil e em 3 locais do Peru. Tem experiência profissional na área das Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: maquiagem de personagens, máscaras, teatro, interpretação, música, cinema e educação. E-mail para contato: ivonmendes@gmail.com

Jônio Machado Bethônico Graduação em Comunicação Social / Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrado em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais; Pós-Doutorado em Linguística Aplicada: Linguagem

e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail para contato: jonio@ufmg.br

Juliana Costa Neves Graduação em Jornalismo pela Universidade do Sagrado Coração. Grupo de pesquisa: Comunicação, Mídia e Sociedade (GPECOM). E-mail para contato: julianacostaneves96@gmail.com.

Leonardo Mozdzenski Professor da Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães (ECPBG/TCE-PE); Graduação em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Comunicação (em andamento) pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: As narrativas da publicidade híbrida e os novos papéis do consumidor E-mail para contato: leo_moz@yahoo.com.br.

Leonardo Seabra Puglia Possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), Pós-Graduação em Gestão de Negócios e Inteligência Competitiva pela ESPM-RJ - Escola Superior de Propaganda e Marketing (2012), Mestrado em Ciências Sociais pela PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015) e é doutorando em Ciências Sociais também pela PUC-RJ. Trabalhou com design, edição de vídeo, rádio, web, jornalismo e marketing esportivo, mídias digitais, TV, impresso, ONG e crítica de cinema, além de ter atuado, durante seis anos, como analista de marketing da Rede Telecine. Atualmente é cineclubista e professor no curso de Comunicação Social da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora (FSMA), em Macaé-RJ. leopuglia@gmail.com

Letícia Corona Fazolari Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Luís Carlos Bittencourt Professor Titular e Coordenador do curso de Jornalismo da Universidade Veiga de Almeida; Coordenador do MBA em Administração de Marketing e Comunicação Empresarial da UVA; Graduação em Jornalismo pela ECO/UFRJ; Mestrado em Comunicação pela ECO/UFRJ; Doutorado em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ; Grupo de Pesquisa em Qualidade em Comunicação - CNPq; Avaliador Institucional pelo INEP/MEC; E-mail para contato: bitt@uva.br e lcbitt@gmail.com

Manoela Pagotto Martins Nodari Graduada em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFES. Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-

graduação em Psicologia da UFES. E-mail: manu_pagotto@yahoo.com.br

Marcella Rodrigues da Silva: Professora do Centro Universitário Vale do Ipojuca - Unifavip | DeVry; Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará; Integrante do Grupo CNPQ Publicidade nas Novas Mídias (PPGCOM/UFPE) e Sociedade de Estudos do Esporte (PPGS/UFC); E-mail para contato: marcellamkt@gmail.com.

Maria José da Costa Oliveira Graduação em Comunicação Social pela Universidade de Mogi das Cruzes; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Pós Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Grupo de pesquisa: Compol – Comunicação Pública e Política; E-mail para contato: zezecoliveira@gmail.com

Marina Pires Savioli Universidade Anhembi Morumbi São Paulo – SP

Moacir José dos Santos Professor da Universidade: Universidade de Taubaté (UNITAU)/ Centro Universitário Módulo –Caraguatubá/SP; Membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da UNITAU; Graduação em História pela Universidade Estadual Paulista (1996); Mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista (2000); Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista (2006); Pós Doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal (2015); Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Comunicação (NUPEC).

Monica Franchi Carniello Professora da Universidade: Universidade de Taubaté (UNITAU)/ FATEC – Pindamonhangaba/SP; Membro do corpo docente do Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional da UNITAU; Graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993); Mestrado em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000); Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005); Pós Doutorado pela Universidade Metodista de São Bernardo (2010); Pós Doutorado pela Universidade do Minho (UMINHO), Braga/Portugal (2015); Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Comunicação (NUPEC)/ Avaliação e diagnóstico do desenvolvimento regional - UNITAU

Nádia Maria Lebedev Martinez Moreira Professora da

Universidade Anhembi Morumbi; Graduação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil; Mestrado em Comunicação Social: Interações Midiáticas pela Universidade; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil; Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil; nadialebedev@gmail.com

Nathalia Akemi Lara Haida Graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo

Orlane Pereira Freires Professora da Universidade Federal do Amazonas; Membro do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: orlane.freires@gmail.com.

Priscilla de Oliveira Martins-Silva Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. E-mail: priscillamartinssilva@gmail.com

Rosana Alves de Oliveira Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat; Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins-UFT; Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB; Grupo de pesquisa: Comunicação, Cultura e Sociedade - Unemat ; E-mail para contato: rosana.alves@unemat.br

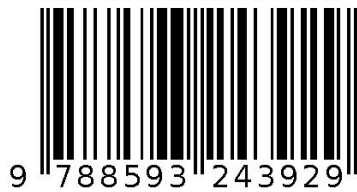
Rozinaldo Antonio Miani Graduado em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC); Graduado em História pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Doutor em História pela Unesp/Campus Assis. Pós-doutor pela ECA/USP (Apoio Fundação Araucária). Professor do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Vice-Coordenador do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Vice-Coordenador do Curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR). Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Comunicação Popular (CNPq).

Sonia Regina Soares da Cunha Professor Estagiário PAE da Universidade de São Paulo; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo; Graduação em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade Cásper Líbero; Mestrado em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio

Grande do Norte; Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo; Grupo de pesquisa: Epistemologia do Diálogo Social da Universidade de São Paulo; E-mail para contato: reginacunha@usp.br

Valter Frank de Mesquita Lopes Professor da Universidade Federal do Amazonas; Membro do corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas; Graduação em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amazonas; Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas; E-mail para contato: valtermesquita@ufam.edu.br.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-92-9



9 788593 243929