

Considerações sobre a Alfabetização Audiovisual e as Competências Midiáticas no Cinema dos Primórdios e Russo Revolucionário¹

Érika SAVERNINI²

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG

Resumo

Nesse *paper*, apresentamos 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 formaram o campo da Educomunicação e que propõem a alfabetização audiovisual como um processo de desenvolvimento de competências midiáticas. Como os russos, 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. 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.

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 denomina 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,

¹ Trabalho apresentado no GP Cinema do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora da Faculdade de Comunicação – UFJF, colaboradora do PPGCOM-UFJF. email: erika.savernini@ufjf.edu.br

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 de comunicação.

A Educomunicação é um campo de intercessão entre a Comunicação e a Educação e, por definição, tem uma atuação de intervenção social. Alves³ 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 todas ações pesquisadas em cinco áreas de atuação: a reflexão epistemológica sobre a inter-relação Educação e Comunicação (que abrange os estudos científicos sobre o próprio campo da Educomunicação); a gestão comunicativa (que são projetos e/ou programas de intervenção social direta, principalmente, mas não exclusivamente, sobre a educação formal); a expressão comunicativa através das artes (a arte-educação); a mediação tecnológica na educação (reflexão e 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”⁴. 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

³ <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>

⁴ Tradução livre. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=AEZs—aqOqk>

uma sociedade que vai existir. Embora não seja o único espaço para isso, a escola seria o local privilegiado para a reflexão. 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. Contraditoriamente, esse mundo “ocularcêntrico” 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 (AGUADE GOMEZ, 2016).

A proposição da comunicação como campo estratégico não é nova, está inclusive fundamentada na proposta de Paulo Freire - segundo Gomez⁵, “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 Rizzo⁶, 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.

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

⁵ <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>

⁶ www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/

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 avalia-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. Mas isso tem início ainda nos primórdios do cinema.

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 narrativa⁷, 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 organizadas 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 desenvolvimentos de técnicas narrativas que permitiram nos anos seguintes narrativas

⁷ 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.

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.

A própria dinâmica da exibição é vista criticamente. **Those awful hats**⁸ (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**).⁹ (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

⁸ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ORwC7gNyUaY>

⁹ Embora só existam atualmente 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>

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 da 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 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 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 swallow¹⁰** (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

¹⁰ A fala está descrita no catálogo de Williamson. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=I5XJjvlydck>

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 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, sem 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. Entretanto, o público já estivesse começando 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 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.

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 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. Argumentação ganha relevância na medida em que o convencimento e a mobilização das massas deveriam ser conscientes, pois estes realizadores, generalizando, 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.

Considerações finais

Esse *paper*, 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.
EISENSTEINS, 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/aeducomunicacao/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.