

# POR UMA ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DO FILME *HABANASTATION*<sup>1</sup>

## FOR AUDIOVISUAL LITERACY: A METHODOLOGICAL PROPOSAL BASED ON THE FILM *HABANASTATION*

Adriano Medeiros Costa<sup>2</sup>

UFRN: <https://orcid.org/0000-0002-9175-4902>

Elizângela Justino de Oliveira<sup>3</sup>

UFPB: <https://orcid.org/0000-0001-6840-9900>

Tiago Tavares e Silva<sup>4</sup>

UFRN: <https://orcid.org/0000-0003-0641-5189>

DOI: 10.21680/1982-1662.2024v7n39ID34583

### Resumo

O cinema se constitui em uma fonte de recursos inesgotáveis de aprendizagens, nos mais diversos campos da educação. No entanto, ainda é necessário dar visibilidade às estéticas que estão “à margem” do cinema comercial dos grandes *streamings* norte-americanos. O presente artigo tem o objetivo de propor uma metodologia de projeto interdisciplinar (envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes) aplicada ao Ensino Médio, almejando-se a Alfabetização Audiovisual a partir da análise do filme cubano *Habanastation* (2011). A partir da compreensão do cinema enquanto um ato educacional, serão abordados conceitos como ideologia, formação de público, forma, técnica e gosto referentes às discussões

---

<sup>1</sup> Este artigo representa o resultado de discussões obtidas no âmbito do Grupo Eduardo Galeano de Estudos e Pesquisas Latino-Americanas em Comunicação Social (UFRN).

<sup>2</sup> E-mail: [adriano.medeiros.costa@ufrn.br](mailto:adriano.medeiros.costa@ufrn.br)

<sup>3</sup> E-mail: [elizangela.oliveira@ufrn.br](mailto:elizangela.oliveira@ufrn.br)

<sup>4</sup> E-mail: [tiago.tavares@ufrn.br](mailto:tiago.tavares@ufrn.br)

sobre a construção de um tipo de cinema com estética nacional. Metodologicamente, adota-se o procedimento de estudo de caso, por meio de uma revisão bibliográfica e análise filmográfica. As principais referências teóricas incluem Althusser (1989); Barbosa (2014); Benjamin (1994); Eisenstein (2002) e Freire (2003, 2004, 2008). Conclui-se que a proposta apresentada poderá possibilitar aos discentes da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, a educação cinematográfica de valorização e apreciação de uma estética nacional.

**Palavras-chave:** Educação. Cinema. Alfabetização audiovisual. Ideologia. Habanastation.

### **Abstract**

Cinema constitutes a source of inexhaustible learning resources in the most diverse fields of education. However, it is still necessary to give visibility to aesthetics that are “on the margins” of commercial cinema from major North American streaming channels is still necessary. This article aims to propose an interdisciplinary project methodology (involving the disciplines of History, Geography, Portuguese Language and Arts) applied to high school, aiming for Audiovisual Literacy based on the analysis of the Cuban film *Habanastation* (2011). Based on the understanding of cinema as an educational act, concepts such as ideology, audience formation, form, technique and taste will be addressed in discussions about the construction of a type of cinema with national aesthetics. Methodologically, the case study procedure is adopted, through a bibliographic review and filmographic analysis. The main theoretical references include Althusser (1989); Barbosa (2014); Benjamin (1994); Eisenstein (2002) and Freire (2003, 2004, 2006, 2008). It is concluded that the proposal presented could enable students in the final stage of Basic Education, High School, to receive cinematographic education to value and appreciate a national aesthetic.

**Keywords:** Education. Cinema. Audiovisual literacy. Habanastation.

## Introdução

Desde 2002, com a breve exceção entre 2017 a 2022, foram desenvolvidas no Brasil estratégias de inclusão social através de programas governamentais. Houve um enorme investimento no campo educacional, bem como na seara cultural, na qual foram inúmeras as produções teatrais e cinematográficas nacionais realizadas através da captação de recursos proporcionada pela Lei Rouanet (Lei nº 8.313/199), lei federal de incentivo à cultura. Porém a preocupação com a inclusão sociocultural deixou descoberta a formação do cidadão para pensar e atuar politicamente. A consequência direta disto pode ser observada pelo aumento da popularidade das produções audiovisuais disponibilizadas via serviços de *streamings* estrangeiros, que, juntamente com as produções já acessíveis via canais de TV de sinal aberto e salas de cinema, seguem favorecendo a exibição de obras de entretenimento com forte apelo comercial. O que significa dizer que o público que quase nunca teve a oportunidade de ter acesso a uma educação audiovisual passou a ser, de modo mais facilitado e massivo, politicamente e esteticamente deseducado no âmbito dessa linguagem.

É, pois, neste sentido, que se faz necessário iniciar, por meio de projetos transdisciplinares, um efetivo processo de alfabetização audiovisual nas escolas de educação básica e nas universidades, através do qual os discentes possam ter acesso àquilo que eles dificilmente obteriam com o circuito comercial de cinema: filmes com qualidade estética e densidade crítica que possam contribuir não só para sua sensibilização estética, como também para sua educação política.

Para tanto, neste artigo, pretende-se abordar a importância de se promover o acesso dos discentes às linguagens audiovisuais mais elaboradas na sala de aula; a fim de desenvolver neles uma educação cinematográfica. Para este fim, tem-se como objetivo propor uma metodologia de projeto interdisciplinar (envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes) aplicada ao Ensino Médio, almejando-se a Alfabetização Audiovisual a partir da análise do filme cubano *Habanastation* (2011). A partir da compreensão do cinema enquanto um ato educacional, serão abordados conceitos como ideologia, formação de público, forma, técnica e gosto referentes às discussões sobre a construção de um tipo de cinema com estética nacional.

Entendendo o método enquanto uma "abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade." (Lakatos;

Marconi, 2010, p. 88), o que melhor se adequa à análise pretendida é o método dialético: aquele que "penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade." (Lakatos; Marconi, 2010, p. 88).

Já ao que se refere ao método de procedimento, que segundo Lakatos e Marconi (2010)

constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitadas a um domínio particular (Lakatos; Marconi, 2010, p. 204),

esta pesquisa se enquadra nas ciências sociais e utilizou o método de procedimento de estudo de caso, entendido como "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...] uma visão na qual se observa o fenômeno e sua evolução e suas relações estruturais fundamentais." (Triviños, 2010, p. 133-134).

Quanto às técnicas utilizadas para empreender a análise pretendida, destacam-se a pesquisa filmográfica e a revisão bibliográfica, elegendo como principais referências teóricas: Althusser (1989); Barbosa (2014); Benjamin (1994); Eisenstein (2002) e Freire (2003, 2004, 2008). Em consonância com o que esclarece Lakatos e Marconi (2010, p. 166), entende-se que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras".

Além desta Introdução e das Considerações finais, o artigo está dividido em quatro seções, a saber: 1 - Escola e os meios audiovisuais; 2 - Cinema e ideologia; 3 - *Habanastation*, uma alegoria fílmica de um país; e, por fim, a seção 4 - Alfabetização audiovisual: uma proposta metodológica com o filme *Habanastation*.

## **A escola e os meios audiovisuais**

Projetos que visem a transposição do cinema e das condições reais de produção audiovisual de seus espaços ontológicos (tradicionalmente concebidos para tais funções) para o espaço escolar (artificialmente providenciado nas escolas para a criação e exibição) requerem que se tenham algumas noções básicas sobre as particularidades de cada âmbito para que adaptações possam ser concretizadas. Desta maneira, as raras possibilidades de se trabalhar com a leitura de imagens nas escolas brasileiras refletem não só problemas físicos: desde a ausência de equipamentos

técnicos e salas específicas para este fim, como também problemas quanto à formação dos professores que não foram devidamente capacitados. Assim, os alunos são levados a privilegiar a leitura da palavra em detrimento da leitura visual, a qual tem estado bastante presente através dos novos meios tecnológicos, como também faz parte do instrumental usado para se ler a vida e o mundo.

Paulo Freire (2004) destaca a importância de se ler o mundo, antes mesmo de se ler as palavras, e ler as imagens em movimento nos filmes possibilita ler o mundo, a partir de diferentes temas abordados, países visitados, paisagens urbanas, rurais, pode-se até mesmo enxergar o mundo do futuro<sup>5</sup> nas ficções científicas. Para Freire (2004),

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (Freire, 2004, p. 81).

Dessa forma, a educação dialógica vai muito além do direito de poder se expressar e ser ouvido. A dialogicidade começa quando o educador pensa o conteúdo programático. Neste sentido, quando um professor em sua prática docente parte dos interesses dos alunos como elemento de sua estratégia pedagógica, ele consegue ganhar a atenção deles para os conteúdos que pretende ministrar e, ao mesmo tempo, aprende com eles, caracterizando um processo de retroalimentação do sistema de produção de conhecimento. Nesse âmbito, marcado pela constante construção e reconstrução de conceitos e estratégias pedagógicas do professor, pode-se dizer que educandos, educadores e o próprio campo da educação tendem a ganhar. Pois, como disse Assmann (1999, p. 34), "O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica".

---

<sup>5</sup> A compreensão aqui não se trata do futuro em si, mas de como ele é imaginado em um determinado contexto histórico. Em um filme futurístico chamado *Videodrome: A síndrome do vídeo* (1983), dirigido por David Cronenberg (1943- ), a humanidade estava cada vez mais integrada com a tecnologia, tanto que o protagonista inseria mídias no próprio corpo para fazer sua leitura. A mídia, no entanto, eram hoje extintas fitas de videocassete. Todos os filmes futuristas da mesma década imaginavam o futuro em telas que podiam fazer videochamadas e receber comandos por voz. De fato, hoje os comandos de voz e as videochamadas já são rotineiros na realidade, o que demonstra que o futuro imaginado por vezes se transforma em presente real, mas as tais telas tinham tubos enormes, como as televisões da época, demonstrando que projeções do futuro dizem muito sobre o tempo em que são feitas.

Mas a educação pela liberdade enquanto consciência do contexto no qual se vive (Freire, 2011) não pode ocorrer sem o conhecimento do contexto sociocultural em que estão imersos tanto os educadores quanto os educandos. Os quais levam consigo para as escolas suas próprias experiências de vida, seus saberes prévios e modos de interpretar a realidade em que estão inseridos. E podem ser decodificados a partir de certos códigos linguísticos, formas de expressão e comportamentos, concepções sobre sexualidade, etnicidade e classes sociais. Tudo isso foi aprendido em suas famílias e nos outros grupos sociais dos quais são parte integrante. Assim, as instituições educacionais devem estar atentas também ao modo como seus alunos compreendem a realidade.

Então, se essa “leitura do mundo” for adequadamente realizada, o professor perceberá que seus educandos estão imersos em um meio agressivamente voltado para as novas tecnologias de informação e comunicação, com diferentes recursos como *smartphones* e computadores que estão em franca convergência através das redes sociais, e nelas há uma imensa predominância tanto das imagens estáticas, por meio das fotos, quanto das imagens em movimento, através dos vídeos. Enquanto isso, em grande parte das escolas públicas do Brasil, não há salas de multimeios, nem equipamentos adequados para a projeção das obras audiovisuais ou destinados à projeção do som. Segundo os dados extraídos da Pesquisa sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, referentes ao ano de 2021 - TIC Educação, publicada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC e divulgada em 2022, o acesso à internet está presente em 94% das escolas brasileiras que oferecem Ensino Fundamental e Médio, mas apenas pouco mais da metade delas (58%) possuem computadores (*notebook*, *desktop* e *tablet*) e conectividade à rede para uso dos alunos. Além do disso, há os fatores que afetam a conexão, tais como o sinal de internet não chegar às salas que ficam mais distantes do roteador (55%), a internet não suportar muitos acessos ao mesmo tempo (50%) e a qualidade da internet ficar ruim (41%), que ocorrem com maior frequência nas escolas estaduais. Nas instituições particulares, estes aspectos são também citados, mas com porcentagens inferiores: 21%, 15% e 14%, respectivamente (CETIC, 2022).

A partir destes dados é possível verificar a indissociabilidade entre educação e classe social. A fração de classe mais empobrecida ocupa as fileiras das escolas

públicas, ao passo que a burguesia e as frações mais bem remuneradas da classe trabalhadora, nesse e em outros quesitos, ficam em vantagem, com maior acessibilidade à internet. Isso ajuda a definir um abismo entre alunos a partir do recorte de classe, em uma situação em que os mais pobres do século XXI frequentam escolas com estrutura dos anos 1990; diferente dos mais abastados, que ocupam os espaços escolares com estruturas modernas.

A existência de um laboratório de informática onde os discentes têm a possibilidade apenas de assistir produções audiovisuais, mas não a de editar seus vídeos, invalida a possibilidade de experimentações em situações práticas e teóricas que envolvam alunos e professores imersos em um constante ir e vir dialético através de interações dialógicas. É por isso que a tecnologia precisa cada vez mais estar a serviço da emancipação de todos, e dos socialmente oprimidos em particular.

Se as elites opressoras se fecundam, necrofilamente, no esmagamento dos oprimidos, a liderança revolucionária somente na *comunhão* com eles pode fecundar-se. Esta é a razão pela qual o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica a ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da "reificação"; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para "reificar", o *sine qua* desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam "reificados". E o mundo não é um laboratório de anatomia em que os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente (Freire, 2003, p. 130-131).

Não basta dar aos educandos acessibilidade às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): computador, softwares, internet e equipamentos que possibilitam a apreciação ou produção audiovisual, é necessário levá-los a refletir sobre a tecnologia. O educador desempenha um papel primordial no auxílio ao educando que implica em práxis e não em teoria e/ou prática. Como diz Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2004, p. 29).

Então, quando professores e alunos, juntos, se comprometem em aprender enquanto ensinam uns aos outros, estabelecendo um constante ir e vir entre pesquisa e ensino,

tem-se uma práxis da busca pelo saber que pode se transformar em conhecimento.

Se, em um passado recente, utilizar as TDICs implicava em se desenvolver blogs com os alunos, hoje a demanda é pela aprendizagem dos meios audiovisuais. Por isso, é preciso esclarecer aos alunos que um curta-metragem e até mesmo um longa-metragem não precisa ser uma produção comprometida com uma língua (inglês), um país (os Estados Unidos) ou necessariamente tenha que ser de humor, drama ou ação para que seja um representante legítimo do cinema. Pois, enquanto forma de expressão estética, o cinema representa a expressão audiovisual da identidade de um povo, através da qual ele possa refletir sobre si mesmo e assim refletir sobre as consequências de suas opções passadas e as perspectivas das opções futuras. Assim, fundamentalmente, a função da imagem é “garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha o papel de *descoberta do visual*” (Aumont, 2002, p. 81).

Com a expansão do acesso aos dispositivos móveis, os estudantes estão constantemente produzindo e compartilhando materiais audiovisuais em suas redes sociais virtuais, e para que esse saber das novas gerações se transforme em conhecimento é necessária a mediação didático-pedagógica do professor. Assim, metodologicamente, a alfabetização audiovisual pode ir muito além de ensinar os alunos a conhecer obras cinematográficas, descrevê-las, interpretá-las e analisá-las. É preciso estimulá-los a conjecturar sobre as obras seguindo-se uma escala de complexidade, na medida em que se avançam os anos do Ensino Médio.

### Cinema e ideologia

A busca pela construção de um tipo de cinema com estética nacional em sua forma é diferente da busca pela igualmente legítima construção de público. A forma, que não deve ser confundida com a técnica, é a expressão final do conteúdo. Em outras palavras, ela se traduz na perspectiva estética adotada pelos realizadores de uma obra cinematográfica (Aumont; Marie, 2006). Segundo Sergei Eisenstein, o movimento através do qual a forma se constrói é dialético. Inclusive, como não poderia deixar de ser dada a montagem que concebeu:

Porque o limite da forma orgânica (o princípio passivo do ser) é a *Natureza*. O limite da forma racional (o princípio da produção) é a *Indústria*. Na intersecção de *Natureza* e *Indústria* está a *Arte*. A lógica da forma orgânica versus a lógica da forma racional produz, em colisão,

a dialética da forma artística (Eisenstein, 2002, p. 50).

Já o público se forma a partir de uma demanda relacionada ao gosto. Mas este último, em especial no Brasil, está relacionado a uma construção social e política geralmente realizada com financiamento estatal e leis (chamadas de cotas de tela) que obrigam a reserva de espaços e tempo nos cinemas para a exibição de conteúdos nacionais que dificilmente estão em condições de concorrer pela audiência com as obras oriundas dos EUA. É a exibição desse tipo de conteúdo que permite a um povo se ver na tela do cinema. Com o advento dos processos que desencadearam as tecnologias dos *streamings*, os apelos pelo consumo, que antes ainda dependia dos deslocamentos aos espaços físicos, tais como cinemas ou videolocadoras, se tornaram ainda mais agressivos, pois a produção audiovisual passou a ser permanentemente acessível de qualquer lugar e com a possibilidade de uso de inúmeros aparelhos diferentes. Assim, o ato de consumir pôde se estabelecer 24h por dia. Então, a partir do instante em que as atuais tecnologias e espaços de projeção audiovisuais não retratam mais aqueles tradicionalmente adotados pelo meio cinematográfico, mudam-se também os sistemas de difusão e recepção das obras, assim como a problematização decorrente delas.

Salvo as exceções que só confirmam a regra, a indústria cinematográfica dos Estados Unidos, com o auxílio estatal, tem imposto por décadas sua cosmovisão e seus valores ao mundo com produções de maior capitalização, em maior escala, melhor distribuição, em uma língua que, graças ao capitalismo, é mais familiar do que qualquer outra. Junta-se a isso a subserviência das classes dominantes nacionais dos países que tentam abordar, em suas produções cinematográficas, temas nacionais segundo uma estética importada dos EUA. A demanda artificialmente construída através do capital monopolista sem regulamentação é tanta que, neste sentido, no caso do Brasil, paradoxalmente, o cinema nacional passou a ser visto como “gênero” e as produções estadunidenses como sendo “universais”. O que força, inclusive, os realizadores audiovisuais nacionais a importar a forma (perspectiva estética) estadunidense para a partir dela tratar dos conteúdos (temáticas) nacionais.

Além disso, tal indústria supre o mundo com produções que são, em grande parte, destinadas essencialmente à “contemplação” passiva por parte de espectadores que não são estimulados a desempenhar nenhum tipo de participação reflexiva, mas apenas contemplar um espetáculo de efeitos visuais e auditivos que estimulam seus

sentidos, aspirações e suas concepções estéticas. Através de um aparato empresarial, ideológico e tecnológico de produção audiovisual poderoso, tal indústria fornece, através de um idioma hegemônico há muitas décadas, o entretenimento que visa apenas distrair, um estilo de vida que disfarçadamente visa oprimir – sobretudo por meio do apelo ao consumo – e não complementar ou, muito menos, libertar, no sentido freireano de consciência, do contexto no qual se vive, conforme já mencionado. É por isso que, mais do que qualquer tipo de arte, o cinema atua como um imenso facilitador na exportação de ideologias:

Um dos talentos especiais do capitalismo americano tem sido sua supremacia na arte de vender. Isto não deverá surpreender já que o marketing tem sido um aspecto indispensável e operante desde pelo menos a Guerra de Secessão. No entanto, vender ao povo um sistema econômico profundamente imperfeito com o mesmo entusiasmo e sucesso dedicado a anunciar uma barra de sabão é uma tarefa desafiadora. Assim como dentífricos e desodorantes são exaltados como incomparáveis e maravilhosos, o capitalismo é objeto de uma promoção igualmente entusiástica, que começa nas cartilhas infantis e prossegue pelos sucessivos canais educativos e culturais que permeiam a ordem social (Schiller, 2004, p. 22).

Teórico de ainda impressionante atualidade, Walter Benjamin (1994, p. 194) observava já nos anos de 1930 que “a aspiração capitalista do cinema impede a concretização do homem moderno de ver-se reproduzido”, pois:

Nessas circunstâncias, a indústria cinematográfica tem todo interesse em estimular a participação das massas através de concepções ilusórias e especulações ambivalentes. Seu êxito maior é com as mulheres. Com esse objetivo, ela mobiliza um poderoso aparelho publicitário, põe a seu serviço a carreira e a vida amorosa das estrelas, organiza plebiscitos, realiza concursos de beleza. Tudo isso para corromper e falsificar o interesse original das massas pelo cinema, totalmente justificado, na medida em que é um interesse no próprio ser e, portanto, em sua consciência de classe. Vale para o capital cinematográfico o que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais. Já por essa razão a expropriação do capital cinematográfico é uma exigência prioritária do proletariado (Benjamin, 1994, p. 184-185).

O interesse da indústria cinematográfica estadunidense em difundir a visão de mundo e o estilo de vida de seu país é ideológico. Ele representa o pensamento corporativista quanto aos interesses de uma determinada classe social, não um falseamento da realidade. Assim, as classes dominantes tentam impedir todo e qualquer questionamento real sobre os fundamentos da sociedade. Neste sentido, as

instituições educacionais são os ambientes onde se aprendem as normas adequadas à submissão, bem como os critérios destinados a propiciar uma adaptação à ordem vigente, pois é através dela que se promove a aceitação da ideologia dominante. Assim, compreendendo a ideologia como o modo no qual um certo grupo social concebe e reproduz o mundo, não existe qualquer âmbito que seja livre dela. (Althusser, 1989). Logo, da ideologia não existe escapatória:

Não existe imunidade contra a ação sutil da ideologia: ela pode se manifestar tanto na percepção sensível como na análise e na reflexão; pode aparecer tanto na pretensão à universalidade como na resignação à particularidade. O pensamento pode se perder tanto na abstração como na empiria. A sensibilidade pode falhar sendo intensa ou enfraquecida (Konder, 2002, p. 257).

As pessoas têm realidades que implicam em necessidades diferentes, visões de mundo diferentes. Sabe-se que não se pode desconsiderar a existência da ideologia, e que nela a visão dominante é a visão da classe dominante que é muito ciosa na defesa de seus interesses. Portanto, a cosmovisão capitalista estadunidense é solidária à cosmovisão das classes dominantes locais nos países capitalistas periféricos que, através de seus estúdios, leis de fomento, empresas financiadoras e agências reguladoras, decidem os filmes que irão ser produzidos e distribuídos em seus países.

Diante dessa relação indelével entre cinema e ideologia, recai sobre o educador crítico que, por exemplo, quer trabalhar questões históricas em filmes, não apenas a possibilidade de usar alguma obra que entenda ser fiel aos eventos abordados, mas também a necessidade de explorar os aspectos ideológicos que dão vida àquela narrativa. Em outras palavras, entender e provocar o debate em torno do porquê tal filme conta a temática daquela forma e não de outra.

É possível ilustrar isso com as grandes formações político-ideológicas que marcaram a primeira metade do século passado: o comunismo, o nazifascismo e o liberalismo. Um caminho metodológico é fazer o debate a partir de filmes que não somente abordem tais ideologias, mas que nelas foram pensados, realizados e tiveram um papel de difusão de tal ideologia de modo orgânico, em seu próprio tempo, como, respectivamente, *O Encouraçado Potemkin* (Sergei Eisenstein, 1925), *O triunfo da vontade* (Leni Riefenstahl, 1935) e *O mundo marcha* (John Ford, 1934).

Obviamente, a ideia deste artigo que agrega a alfabetização visual ao filme *Habanastation* igualmente não está isenta de compromisso ideológico. Pois o pensamento crítico, além de dialeticamente materialista, consiste em ser analítico e

politicamente ativo. Em grande medida, ser analítico significa também oferecer ao aluno o método para que se possa questionar a própria informação que está recebendo.

### ***Habanastation*, uma alegoria fílmica de um país**

No filme *Habanastation* (2011), dirigido por Ián Padrón, coprodução La colmenita<sup>6</sup>/Instituto Cubano de Radio y Televisión (CRT)/Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC), a história decorre no entorno de dois protagonistas com 12 anos de idade, Mário ou "Mayito" (Ernesto Escalona) e Carlos (Andy Fornanis), e se passa em dois dias, na véspera e no feriado de 1º de maio (Dia do Trabalho), um dos mais festejados feriados cubanos. No filme ambos estudam na mesma sala de aula de uma escola pública em Havana. A qual, embora seja a capital de um mesmo país, como a maior parte das cidades dos países periféricos, apresenta seu tecido fragmentado exposto na paisagem urbana com diferenças socioespaciais, na divisão entre os bairros em que habitam os abastados e os bairros periféricos – deficientes em suas estruturas de serviços de transportes, saúde, educação, esgotamento sanitário, com moradias precárias e, muitas vezes, em áreas de riscos de desastres ambientais –, onde se abrigam os pobres. Em bairros tão diferentes se passa o enredo dos dois adolescentes de *Habanastation*.

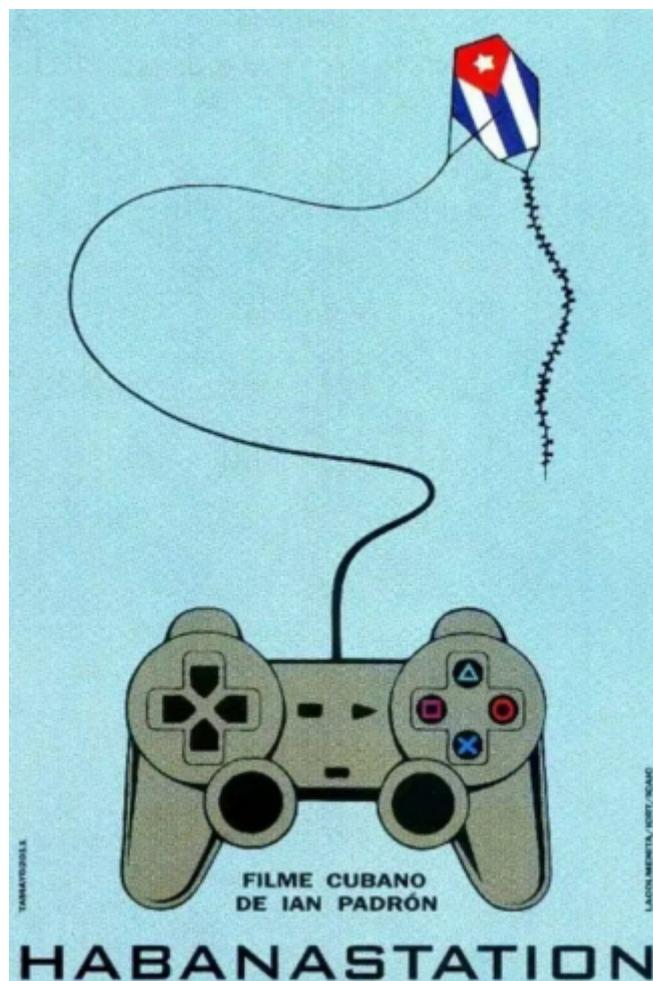
Muito mais do que um retrato da adolescência e de suas típicas experiências e descobrimentos inerentes a jovens de qualquer parte do mundo, no filme vê-se um deles acomodado, e o outro rebelde. Mário leva uma vida despreocupada, tem uma mãe superprotetora e reside no bairro privilegiado de Miramar. É estudioso, disciplinado, querido pelos professores e é sempre tratado por seu diminutivo carinhoso: "Mayito"; já Carlos é criado pela avó no bairro marginalizado de La Tinta, é rebelde, constantemente repreendido e geralmente ninguém o trata pelo diminutivo de seu nome. O pai de Mayito é um famoso músico que lhe traz presentes caros do exterior; já Carlos tem ausente e anônima a figura paterna. Enquanto um tem um *playstation* (daí o neologismo do título do filme) de última geração como o centro de sua felicidade; o outro almeja ter uma pipa, que mais tarde ganhará, construída pelo

---

<sup>6</sup> La colmenita (A pequena colméia) é uma companhia infantil de teatro de Cuba que desenvolve parcerias em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, através do MST. Segundo seu fundador e diretor Carlos Alberto Cremata, não se trata de uma companhia de teatro infantil, mas uma companhia infantil de teatro. Isto é, ela não se dedica a fazer teatro para crianças, mas a crianças fazendo teatro (Lopes, 2023).

seu pai (Figura 1).

Figura 1 - Cartaz do filme *Habanastation*



Fonte: Endac - Enciclopedia Digital del Audiovisual Cubano, 2021.

O filme adentra em algumas camadas visuais mais complexas do que o óbvio e universal contraste entre adolescentes de classes sociais diferentes para representá-los enquanto uma alegoria do próprio país em si. Não o que se desejaria (a superação da situação de classe), mas aquele em que as condições materiais reais se impõem. Então, em um determinado momento do filme, esses dois adolescentes, que antes mal se dirigiam a palavra, embora estudassem na mesma sala de aula, terão que cooperar. Momento em que Mayito revelará todo seu egoísmo e inabilidade para resolução dos problemas que vão surgindo; enquanto será Carlos que mostrará seu altruísmo e habilidade para resolvê-los.

A diferença socioeconômica entre os adolescentes pode ser tomada como outra alegoria, a de um antes e um depois: a de Cuba auxiliada pela União Soviética e a de Cuba sob as agruras vividas a partir de 1991, com o colapso soviético, até o início do segundo milênio, o que os cubanos chamam de “Período especial em tempo de paz”. Para se ter uma ideia do que isso representou, Cuba, que em 1989 tinha recebido da União Soviética como subsídios US\$ 5,3 bilhões – algo que representava 30% do PNB (Produto Nacional Bruto) cubano –, em 1992, um ano depois do fim da URSS, não recebeu nada. Tal ajuda econômica que fez e ainda faz muita falta em um país pobre em recursos naturais era investida nos setores de alimentação, saúde, educação, transporte público e defesa (Almendra, 1998).

Historicamente, Cuba enfrentou muitas adversidades. Sobretudo, a partir da Revolução Cubana (1959), em que desde então os EUA tentam isolá-la, com violentos embargos e sanções, como é de praxe as ações dos estadunidenses contra qualquer revolução radical, impedindo o seu desenvolvimento. Além disso, a dependência econômica da URSS e dos demais países socialistas, que permitiu a sobrevivência de Cuba às adversidades por longo tempo, se mostrou, posteriormente, danosa com o fim da URSS. De forma que no país há questões que devem ser repensadas, mas muitos avanços são perceptíveis, como no sistema educacional, já mencionado neste artigo, mas também no sistema de saúde, em que o país alcançou níveis baixíssimos de mortalidade infantil (Arroyo, 2017). Nesse contexto, é importante enfatizar que, em um mundo onde outras revoluções tiveram uma história efêmera, é incrível que a revolução cubana tenha sobrevivido por todo esse tempo. É admirável que Cuba tenha sobrevivido, e isso nos mais “diversos sentidos [é] uma proeza extraordinária.” (Arroyo, 2017, p. 77).

O filme não esconde, muito pelo contrário, utiliza como argumento central da trama as idiosincrasias provocadas pelas desigualdades sociais em um país que, mesmo sendo açoitado pelo capitalismo e pelos EUA, tenta manter, desde a sua Revolução, o sistema socialista, que se mantém porque os diferentes setores sociais da população cubana se sentem partícipes dos processos decisórios. Portanto, não se trata de naturalizar as desigualdades sociais presentes no filme, mas em se constatar na tela e se compreender que o país está inserido e atrelado a um contexto histórico desfavorável.

O esforço de reconstrução, ainda em andamento, pode lembrar, guardadas as devidas proporções, o próprio processo de construção de seu sistema educacional diante de tantos obstáculos, e que levou décadas<sup>7</sup>, como é possível observar no recorte textual de 1990, às vésperas do “Período especial”:

Os cubanos têm realizado um gigantesco esforço para criar seu sistema de educação. Partiram quase do zero em tudo: professores, escolas e materiais escolares. Não tinham estrutura suficiente para imprimir livros, textos etc., porque tudo se importava da América do Norte. O analfabetismo atingia mais de um-quinco de sua população maior de dez anos. Mais de 50% de suas crianças, cada ano, ficavam sem escola. A mortalidade e a desnutrição infantis eram apavorantes. Hoje, Cuba é o “país do livro” na América Latina. Todos os seus educadores são diplomados. Imprimem-se milhões de textos, de livros. Foram eliminados o analfabetismo e a desnutrição infantis. Todas as crianças em idade escolar recebem educação. A mortalidade infantil foi reduzida notavelmente. Tudo isso foi alcançado num país pobre, integrante do Terceiro Mundo (Triviños, 1990, p. 08).

Ao contrário do Brasil e de outros países, em Cuba a educação é totalmente pública por ser compreendida como um direito, não como um privilégio. Pois, “fazer a revolução não é apenas combater nas montanhas, a revolução não é apenas guerra. Mais revolucionário, porém, do que conquistar fortalezas na guerra, é convertê-las em escolas.” (Castro, 1976, p. 16). Então, no filme, a escola tem uma função dramática muito importante: é nela onde diferentes classes sociais convivem e onde os contrassensos são latentes. Aliás, muito mais do que ensinar conteúdos, despertar as contradições é justamente a maior função da educação contemporânea, mas da qual os jovens isolados em colégios privados têm poucas oportunidades de participar. Então, os jovens cubanos costumam ter um perfil bem diferente dos oriundos dos demais países latino-americanos:

Aos cinco anos de idade, a criança entra na escola obrigatória, que tem duração de nove anos. [...] O mesmo professor acompanha sua classe por quatro anos, deve conhecer seus alunos e a família deles e é avaliado regularmente por seu trabalho com a turma. As classes devem ter, atualmente, no máximo 20 alunos. Constata-se muito desembaraço nas crianças cubanas. A TV apresenta, diariamente, um programa intitulado “Mesa Redonda”, em que os participantes discutem determinados assuntos por cerca de uma hora e meia. Em um desses programas, no dia internacional da infância (01/06/2007), a mesa foi composta por crianças, que analisavam e debatiam dados referentes ao tema, em âmbito mundial. Demonstravam um preparo ao falar

---

<sup>7</sup> Afirmar a longa duração do processo não anula o fato de os primeiros e significativos resultados terem aparecido em muito pouco tempo, como a multiplicação de creches em toda Cuba e a erradicação do analfabetismo (Triviños, 1990).

espontaneamente, faziam críticas de ordem político-social com muita desenvoltura e participavam animadamente. Falavam dos ‘niños’ que passam fome e dos que não podem ir à escola porque trabalham, em vários países do mundo. Comparavam, algumas vezes, com a sua situação de crianças cubanas que, diziam, têm seus direitos respeitados. Um sentimento de orgulho por seu país é muito incentivado e desenvolvido nos cubanos (Michelotto, 2010, p. 65-66).

Assim, em nenhum momento do filme, ambos os espectros sociais representados questionam as conquistas da Revolução, porque, apesar dos pesares, se sentem participantes do seu processo de consolidação e aperfeiçoamento. Inclusive, uma das primeiras cenas do filme é a de crianças perfiladas no pátio da escola e diante da bandeira nacional. Então, uma delas grita o lema “¡Pioneros por el Comunismo!” (Pioneiros pelo Comunismo!), e as demais respondem em uníssono em seguida “¡seremos como el Che!” (seremos como Che!) com lenços vermelhos atados ao pescoço e erguendo seus braços. Típico dos países do então bloco socialista no século XX, tal lema proferido pelas crianças e adolescentes (entre 6 e 14 anos) da Organização Pioneira José Martí (OPJM) reflete o ideal do movimento de pioneiros: organizar, capacitar e estimular valores éticos, intelectuais, solidários, pacifistas e patrióticos imprescindíveis nas novas gerações destinadas a atuarem na construção de um mundo novo livre do individualismo e egoísmo capitalista e tendo como modelo o líder revolucionário Ernesto Che Guevara (1928-1967) (Federação das Mulheres Cubanas, 1980; Garrido; Smith, 2022).

O filme é em grande medida autobiográfico, já que as duas personagens são representações de pessoas reais: do próprio diretor Ián Padrón, que quando adolescente, no final dos anos 1980 para 1990, residia em um bairro nobre e tinha um pai famoso que o levava de carro para a escola. O que contrastava muito com a vida que levava outro adolescente chamado Carlos Roque, que morava no bairro vizinho de La Timba e todos os dias se deslocava para a mesma escola a pé (Torres, 2011). Assim, *Habanastation* não deixa de ser igualmente um filme que parte da tradição do cinema político. Para Peter Wollen,

Um filme político é aquele que leva as pessoas a fazer perguntas, considerar questões, questionar pressupostos estabelecidos sobre o próprio cinema, seu papel enquanto uma indústria de entretenimento e um espetáculo com efeitos políticos. Mais modestamente, há aqueles que simplesmente nos pedem para olharmos para acontecimentos de maneiras novas e inesperadas. É por essa razão que o cinema político se relaciona com a forma assim como com o conteúdo, com os meios assim como com os fins. É não-convencional, no sentido literal de que quebra

as convenções (Wollen, 1996, p. 85).

*Habanastation* foi produzido dentro da tradição do cinema cubano de busca pela concepção teórica e produção de um tipo de cinema cuja forma representa um esforço pela construção de uma estética nacional. A qual, infelizmente, ainda não é tão conhecida como deveria. Essa atitude perante a criação cinematográfica não poderia deixar de estar embasada em pressupostos teóricos coerentes interna e externamente, pois para Benjamin:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objetivo das intervenções humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (Benjamin, 1994, p. 174).

Neste sentido, para o autor, a intervenção humana no projeto cinematográfico deve estar fortemente presente não só no que diz respeito à produção da película, como também no debate a ser travado pela audiência que a assiste e no qual seriam postas em discussão questões relativas aos contextos políticos, estéticos e sociais suscitados no filme e pelo filme. Pois, só assim, a obra atingiria seu verdadeiro sentido.

Para toda uma geração de cineastas, diretores de fotografia, produtores, roteiristas, atores e de outros profissionais ligados politicamente e engajados com o ideário da Revolução Cubana (1959), a arte cinematográfica também deveria estar a serviço da emancipação humana. Em outras palavras: os cineastas que fizeram parte do Neorrealismo, da *Nouvelle Vague* e do Realismo Socialista adotaram como pressupostos tudo aquilo que o sistema capitalista procura desestimular.

### **Alfabetização audiovisual: uma proposta metodológica com o filme *Habanastation***

Para Paulo Freire (1921-1997), como já discutido parcialmente acima, não há como um educador desempenhar seu papel de alfabetizador sem que a leitura da palavra esteja em estreita associação à leitura do mundo. Pois alfabetizar-se é, antes de tudo, não apenas registrar e decodificar palavras textuais, mas posteriormente, sobretudo, também “escrever” o mundo. Em outras palavras: estando em interação com o mundo, ser instrumentado<sup>8</sup> a transformá-lo (Freire; Macedo, 2006). Ainda

<sup>8</sup> Não confundir “instrumentar” (oferecer instrumentos às pessoas) com “instrumentalizar” (transformar as pessoas em instrumentos; em outras palavras, manipular o comportamento).

segundo ele, faz parte desse processo a tomada de consciência que a prática social é capaz de constituir. Ela não é apenas coletiva, mas também individual: dela fazem parte a concepção de mundo e as aspirações para transformá-lo (Freire; Macedo, 2006). Além disso, via de regra, ainda no mesmo autor, a alfabetização e a educação são expressões culturais:

[...] Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu que fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento. Reconhecer, contudo, a natureza cultural da educação não significa abençoar toda expressão cultural, mas reconhecer que a própria luta pela superação do que Amílcar Cabral chamava “fraquezas da cultura” passa pela assunção da própria fraqueza. Daí que a educação deva tomar a cultura que a explica, pelo menos em parte, como objeto de uma cuidadosa compreensão, com o que a educação se questiona a si mesma. E quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá, tanto mais se vai tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe (Freire; Macedo, 2006, p. 33).

Essa compreensão ampla dos conceitos de classe e cultura reforça o que já foi apontado de modo resumido anteriormente e que agora pode ser desenvolvido: não basta o mero acesso à internet para a resolução de, grosso modo, dois problemas ao tema concernente, a saber: a equiparação de oportunidades entre as diferentes classes e frações de classe e a compreensão crítica do que chega através desses (já não muito) novos meios de informação e comunicação, a alfabetização cinematográfica propriamente dita.

Sobre o primeiro problema apontado, o da equidade, é necessário lembrar que a vida de um aluno não se dá unicamente na escola. A obviedade muitas vezes, paradoxalmente, serve de biombo para o fato de que tais determinações fora do espaço escolar formam obstáculos ao desempenho no aprendizado. Um aluno com pais (quando os tem) com o ensino fundamental incompleto, que trabalham o dia todo e até precisam de sua ajuda, e exposto à violência policial, racismo e toda sorte de mazela social forma um tipo de inteligência diferente da exigida na educação formal. É uma inteligência para sobrevivência, para agarrar oportunidades de empregos temporários, de aprender ofícios variados e rapidamente. A formação de um aluno de classe média, filho de juízes, professores ou médicos, encontra em casa um ambiente mais próximo da linguagem escolar, com acesso a livros, cobranças de mobilidade

social etc. São vidas construídas desde a primeira infância que raramente a escola consegue dirimir<sup>9</sup>. Sobre o segundo, é possível afirmar que é em si o objeto deste texto.

O cinema faz parte da área de Audiovisual. Para a qual, embora seja de difícil aceção e categorização, tendo em vista a enormidade de suportes midiáticos, tecnologias e aplicabilidades envolvidas, é possível estipular uma definição genérica:

[...] o audiovisual é compreendido como aquele produto da fixação ou transmissão de imagens, com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de captação, do suporte utilizado inicialmente ou posteriormente para fixá-las ou transmiti-las, ou dos meios utilizados para sua veiculação, reprodução, transmissão ou difusão (Barbosa, 2014, p. 256).

A partir da invenção do cinema no final do século XIX, os professores começam a refletir sobre suas potencialidades e aplicabilidades para a educação, mas, devido à ausência ou à deficiência nas ações de formação dos professores no que se refere ao uso das novas tecnologias, ainda existe dificuldades das instituições educacionais em se adaptarem às novas metodologias advindas das novas tecnologias de ensino e aprendizagem. Então, frequentemente, os filmes são exibidos pelos docentes enquanto mero amparo conteudístico, de modo a emular as condições reais ontológicas de exibição (as tradicionais salas de cinema), não contextualizados para o ambiente escolar. No qual, é importante a experimentação do processo por parte dos alunos, bem como a problematização e o estímulo ao debate em salas de aulas por jovens cuja capacidade de concentração está cada vez mais dependente dos meios audiovisuais. Assim sendo,

O cinema foi pensado, originalmente, como uma técnica a serviço da produção e da difusão de conhecimentos. Essa marca de origem, aliada ao reconhecimento da força comunicativa da imagem em movimento, atraiu, desde muito cedo, o interesse do campo educacional, que vislumbrou a possibilidade de que os filmes viessem a ser utilizados na educação das massas. Muito cedo, também, cineastas e produtores compreenderam o potencial educativo do cinema, empreendendo esforços no sentido de colocá-lo a serviço da difusão de novas ideias. A aproximação entre as duas áreas se deu, portanto, a partir de iniciativas empreendidas de ambos os lados, mais ou menos ao mesmo tempo: o cinema como instrumento de formação político-ideológica, as

---

<sup>9</sup> Esses dois tipos poderiam ser identificados como os dois protagonistas de *Habanastation*. De fato, eles têm grande diferença social e demonstram isso em seus saberes, como o maior conhecimento de inglês de Mayito e de gírias de Carlos, mas esse desequilíbrio é atenuado pelo uso de um mesmo sistema educativo, de saúde etc.

práticas cineclubistas, orientadas pelo desejo de formar os espectadores, e a inserção de filmes na instrução pública se configuraram, em diferentes países, já nas primeiras décadas posteriores à invenção do cinema (Duarte, 2014, p. 35).

Hoje é consenso entre os educadores que os estudantes vão para as salas de aulas já detentores de seus conhecimentos prévios ou de “saber de experiência feito” (Freire, 2008, p. 59), pois são as vivências cotidianas dos alunos que constituem suas identidades culturais: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 2004, p. 41-42).

Contudo, frequentemente, tais conhecimentos prévios não apresentam consonância com os conhecimentos produzidos nas instituições educacionais, as quais necessitam problematizá-los para cumprir seu papel de sistematização e criticidade ao conhecimento produzidos por alunos e professores com benefícios mútuos (Freire, 2004). Atualmente, os jovens nativos digitais lidam diariamente com os mais diversos tipos de materiais e meios audiovisuais, ainda que haja diferença entre as classes quanto à qualidade da internet (banda larga), possibilidade de uso de *wifi* e internet móvel, variedade de dispositivos disponíveis. Sendo assim, “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2004, p. 30).

Ler esses conhecimentos prévios é uma necessidade que já abordada quando tratou-se da leitura do mundo dos alunos. A qual, em uma educação libertadora, significa fazer uso dessa leitura no processo educativo. Pode-se, assim, tomar o conceito de Paulo Freire de “palavra geradora”. Através dela, Freire desenvolvia o processo de alfabetização com algo do mundo dos alunos, desmembrando a palavra e tomando as famílias silábicas a partir dela, em um processo de uso da palavra como ponto de partida para produção de conhecimento com o outro, em duas partes ativas. Nesse caminho teórico, metodológico e político pode-se pensar o uso do cinema que parta do mundo do alunado e possa ser desmembrado em um processo dialógico e participativo. Em um processo que se daria a partir de um *filme gerador*, um conceito inspirado na “palavra geradora” de Freire.

Assim, enquanto educadores, é preciso não só se preocupar com a formação de leitores críticos, mas também com espectadores críticos. Pois, da mesma forma que é

preciso entender como o mundo se articula e se desenvolve através da escrita textual, é preciso também formar jovens que compreendam os elementos estéticos que compõem a linguagem audiovisual. Pois,

[...] apenas o acesso às mídias e aos seus conteúdos e o domínio da técnica, sem a reflexão sobre a linguagem audiovisual, resulta empobrecedor para os usuários. O acesso às diferentes mídias desde a primeira infância não garante autonomia e autoria e muitas vezes apenas promove, e acentua, o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo. Pensamos que a formação dos estudantes precisa garantir a compreensão crítica e a dimensão inventiva da linguagem audiovisual (Barbosa, 2014, p. 249).

Desta forma, pode-se dizer ainda que as principais atividades relacionadas ao audiovisual nas escolas dizem respeito à leitura e à análise fílmica com o objetivo de motivar as discussões e ilustrar os conteúdos curriculares, bem como, em menor escala, a própria produção em si (Fantin, 2014).

Os alunos estão pouco habituados às linguagens cinematográficas mais elaboradas que exigem um maior esforço intelectual para o entendimento da obra, isto porque os gêneros que lhes foram apresentados são de apelo comercial e para o entretenimento, tais como: ação, aventura, super-heróis, animação, comédia, romance ou comédia romântica. Porém, no transcurso da alfabetização audiovisual, diferentes linguagens se tornarão mais familiares, caracterizando a eficácia da educação audiovisual.

É bem verdade que o caminho é longo e árduo. Uma mudança de paradigma não tem como pressuposto a obtenção de resultados imediatos. Neste sentido, a alfabetização visual exige médio e longo prazo e pode ser compreendida da seguinte maneira:

[...] alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. Foi nessa perspectiva ampliada que pensamos em usar a palavra *Alfabetização*, pois consideramos que ela contém aquilo que queríamos enfatizar: por um lado, alude aos começos, aos inícios da apreensão de um tipo de linguagem, o que envolve esforço e enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja, exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, nos remete à escola e a sua função como favorecedora da formação e da ampliação do repertório dos estudantes, para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem (Barbosa, 2014, p. 250).

Assim sendo, a alfabetização audiovisual é o processo de aquisição de repertório, de aprendizagem da leitura crítica de imagens e de sua produção como forma de expressão. Pois produzir imagens é essencialmente um ato de produzir discurso. Cabendo ao professor não apenas a função de mediar o processo, mas também a de despertar as contradições internas e externas entre o conteúdo audiovisual, os conteúdos das disciplinas aprendidos em sala de aula e a realidade na qual seus alunos estão imersos. Por tanto, embora em si o processo de alfabetização audiovisual esteja essencialmente relacionado com a produção de vídeos pelos alunos através de uma oficina, a presente proposta trata em princípio de algo até mais elementar: a aquisição de repertório através da exibição de um filme latino-americano que, através da linguagem cinematográfica utilizada, trata de temas muito presentes na realidade: opressão social, desigualdade, violência, imperialismo e das possibilidades de “‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.” (Freire; Macedo, 2006, p. 31). Neste sentido, a leitura visual crítica atuará em benefício da consciência ideológica. Neste âmbito, os docentes não estarão com sua turma apenas em um processo de visualização<sup>10</sup>, mas de visionamento<sup>11</sup>. Opcionalmente, experiências práticas com a produção de vídeos com o equipamento que for possível (câmeras ou *smartphones*) podem ser realizadas no último dia do projeto.

O filme *Habanastation* trata não apenas de um tema pouco explorado nas escolas brasileiras – a realidade cubana – e, muitas vezes, tratado de forma distorcida quando é abordado por políticos de direita e extrema-direita ou pelos meios de comunicação; mas também foi realizado seguindo-se uma linguagem cinematográfica completamente exótica para jovens que massivamente são influenciados pelas produções hollywoodianas. Então, estimular o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler o mundo enquanto apropriação da própria realidade já justifica a análise de produções cinematográficas latino-americanas. As quais estão muito mais próximas de cultura e da realidade de um país terceiro-mundista do Sul global do que, por exemplo, os filmes do Universo Cinematográfico Marvel. Metodologicamente, a viabilização pode ser por meio de um projeto integrado transdisciplinar e destinado à formação de público nas disciplinas de História,

---

<sup>10</sup> De visualizar, que tem sentido geral do ato de ver (Martins, 2007).

<sup>11</sup> De visionar, que corresponde à ação de ver uma obra de arte do ponto de vista técnico (Martins, 2007).

Geografia, Língua Portuguesa e Artes de uma maneira científica e livre de visões pré-concebidas:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p. 16).

A seguir será apresentada uma proposta de projeto desenvolvido em cinco encontros. Para cada um deles, serão sugeridos temas que podem ser abordados pelos professores e questões a serem debatidas com os alunos que poderão ser utilizadas como parâmetros para a idealização, aperfeiçoamento e execução do projeto. É importante ressaltar que o projeto proposto poderá contemplar duas das quatro áreas do conhecimento<sup>12</sup> das aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (podendo ser trabalhada as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (contemplando as disciplinas de História, Geografia e Sociologia).

1 - Em um primeiro momento, recomenda-se que os professores em conjunto possam abordar temáticas sobre como foi o processo de colonização na América Latina, o que é ser latino-americano, quais são os tipos de sistemas econômicos, o que é desigualdade social, o que caracteriza o subdesenvolvimento.

Algumas questões podem ser debatidas, tais como: pode-se falar em meritocracia, cobrando desempenhos iguais de pessoas que tiveram oportunidades desiguais? Os professores podem encarregar seus alunos a realizarem uma pesquisa sobre: como é a educação em Cuba e no Brasil? Quais os índices de analfabetismo e qual o perfil dos estudantes nos dois países?

2 - Exibição do filme *Habanastation* (2011).

3 - Considerando a discussão a partir do filme *Habanastation*, os professores podem explorar temáticas relativas ao filme e ao contexto em que foi produzido, tais como: traçar um painel sobre o que foi a Revolução Cubana, sobre a situação atual da República de Cuba, o contexto do país no espaço latino-americano de nações, o que o Brasil e Cuba têm em comum, quais os povos formadores dos dois países e sobre as

---

<sup>12</sup> As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (Brasil, 2017).

relações dele com o Brasil.

Questões podem ser debatidas tais como: Quais as similitudes ou diferenças entre a escola brasileira e uma escola cubana? Por que o modelo de democracia escolhido pelos cubanos é questionado por outros países e como é a representatividade dos diversos segmentos sociais, étnicos e de gênero nos âmbitos de poder político em tais países? Por que os Estados Unidos desde 1960 realizam um embargo comercial, econômico e financeiro a Cuba ao mesmo tempo que culpam o governo cubano pela pobreza de seu povo? Por que, sendo latino-americanos e usando uma língua tão similar aos dos povos geograficamente vizinhos, os brasileiros permanecem tão alheios ao cinema produzido na América Latina em contraposição ao cinema que se faz nos EUA?

4 - Em seguida, a exibição do documentário brasileiro *Cuba, mucho gusto*<sup>13</sup> (Direção: Caetano Curi, 2012), disponível via internet, e, para visionamento em casa, os 10 vídeos do canal do YouTube *Mundo Sem Fim*<sup>14</sup>, em que um casal de dois mochileiros brasileiros (Michele Martins e Renan Greinert) visitam Cuba.

A exibição de um documentário ou vídeos análogos é oportuna para que os professores possam recordar a seus alunos que um documentário ou, mais ainda, um filme, por se tratar de uma obra de ficção, não necessariamente retrata a realidade. Ainda que um documentário tenha certo compromisso com a verdade factual do que documenta, já é um recorte dessa verdade, que é vista, portanto, de modo parcial sob determinado ângulo. Além disso, quando se adaptam acontecimentos históricos, movimentos políticos, biografias e livros para um meio cinematográfico, se faz necessário realizar adaptações no roteiro para que possam ficar inteligíveis e adequados a uma produção filmográfica. Outro detalhe é que muitas situações e acontecimentos históricos precisaram ser editados e alguns personagens, quando inspirados em pessoas reais, podem em alguns filmes serem a fusão da história de duas ou mais pessoas. Assim, o cinema, por ser uma forma de expressão artística e não de comunicação, não tem e não deve ter o compromisso com a verdade factual ou com informações que se espera, por exemplo, do jornalismo ou de um trabalho científico.

<sup>13</sup> CUBA, mucho gusto (filme completo) [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo ( 50:18 min). Publicado pelo canal Leo Kaplan. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nshh\\_P8VJv4&t=190s](https://www.youtube.com/watch?v=nshh_P8VJv4&t=190s). Acesso em: 19 mar. 2024.

<sup>14</sup> PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE CUBA [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo ( 24:37 min). Publicado pelo canal Mundo Sem Fim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yLya-07EhAE&list=PLGs65oMU2n0NF0ybg1MqpYOVVTtE6Sc0o&index=14>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Destaca-se, por fim, que é preciso estar atento sobre qual foi a proposta de seus realizadores antes de se criticar a maior ou menor fidedignidade histórica presente em uma obra cinematográfica.

5 - A proposta deste projeto se aplica aos alunos do Ensino Médio. Nessa fase da educação básica é possível realizar uma análise fílmica com discussões dos conteúdos básicos sobre a linguagem audiovisual, tais como: cenas, planos, sequências, ângulos, movimentos de câmera e montagem. Desta maneira, no último dia do projeto, se sugere a realização de experiências práticas em que as cenas do filme assistido possam ser recriadas/reinterpretadas, segundo o contexto local e as condições materiais disponíveis no ambiente escolar, através da produção de um pequeno vídeo ou até mesmo um curta-metragem<sup>15</sup> produzido por eles mesmos, usando-se para isso os *smartphones* dos próprios alunos. Neste momento, é pertinente as contribuições sobre escrita do professor de Língua Portuguesa na preparação de um argumento, escaleta ou até mesmo um pequeno roteiro. Essa etapa se coaduna com a competência específica 6 da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, da BNCC para o Ensino Médio, que prevê,

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e *(re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa*, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017, p. 496, grifo nosso).

À critério dos professores, é importante a realização de rodas de conversa, discussões mediadas sobre a percepção dos jovens acerca do que foi assistido. Gradualmente, a tendência é que eles possam perceber que as imagens audiovisuais são construções e que tanto o roteiro quanto às opções estéticas possuem um discurso intrínseco, uma intencionalidade. Para fundamentar o debate, pode-se recorrer a textos de apoio, através dos quais seja possível fundamentar e contextualizar o visionado em tela sob um ponto de vista mais histórico, político, social e cultural, contemplando assim a habilidade prevista na BNCC: “relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.” (Brasil, 2017, p. 496). Sugere-se

---

<sup>15</sup> Um curta tem até 15 minutos, o média-metragem tem até 30 minutos e o longa, até 70 minutos (Brasil, 2001).

ainda que o professor estimule seus alunos a interagirem sobre o filme, dividindo a turma em grupos de debates, pois se os estudantes apenas assistirem ao filme sem trocar impressões sobre ele, a experiência será incompleta.

Neste âmbito, a partir do conteúdo audiovisual suscitado pelos realizadores de um filme, os professores e seus alunos participantes do projeto podem reconhecer, compreender e tecer considerações sobre diversos aspectos da realidade que se relacionam de modo transversal com as disciplinas e que envolvem os mais diversos contextos históricos, geográficos, artísticos e sociais.

### Considerações finais

No campo da cultura, especialmente no âmbito da indústria cinematográfica, a demanda e a oferta, a formação de público e do interesse deste por determinados gêneros são construídos artificialmente por meio do capital monopolista sem regulamentação, e estão condicionados a demandas relacionadas a um suposto gosto da audiência previamente implantado pelas condições materiais já existentes, que reservam vultosos investimentos financeiros tendo como base tal gosto. Por esta razão, a cosmovisão e os valores sociais, morais e estéticos dos EUA enquanto maior produtor e distribuidor audiovisual do Ocidente, com suas obras de entretenimento com forte apelo comercial, são impostos aos demais países, especialmente aos mais periféricos, que tradicionalmente já carecem de proteção de seu patrimônio cultural e de investimentos no campo audiovisual. O advento tecnológico que possibilitou os serviços de *streamings* só tem agravado essa situação. Então, a educação audiovisual para o Ensino Médio, através de um projeto transdisciplinar, pode, em parte, ser um bom começo para modificar esse atual cenário, pois atuaria justamente para a formação de público.

Através de uma abordagem transdisciplinar e da compreensão do cinema enquanto um ato educacional, parte-se do visionamento de um filme latino-americano, tal como *Habanastation* – que possui adolescentes como protagonistas, uma escola como eixo dramático e que foi realizado em uma forma cinematográfica distinta da que eles estão habituados, mas estritamente relacionada aos problemas e anseios do povo brasileiro –, para a partir dele desenvolver nos alunos uma maior alfabetização audiovisual, a partir da qual possam desenvolver familiaridade com conceitos básicos relacionados com a análise da cultura audiovisual,

bem como perceber como os significados, as emoções e as informações podem ser construídas visualmente. Assim como interpretar o conteúdo de imagens audiovisuais a fim de analisar o seu impacto social e suas implicações ideológicas. Desenvolvendo maior capacidade para pensar o impacto das imagens na construção de diferentes e divergentes versões de mundo. Para isso, é fundamental não apenas o momento de fruição estética proporcionada pela exibição do filme, mas também que os alunos possam discutir os elementos nele próprio presentes. Assim, a educação libertadora, tão destacada em Paulo Freire, só acontece quando existe enquanto práxis dialética. Se alguns alunos transcendem a formação que receberam e se tornam profissionais capazes de problematizar a própria realidade, disponíveis ao diálogo ao engajamento político e social na busca de um mundo melhor, isso é satisfatório.

Um filme não se comunica com seu público ou vice-versa, um filme se expressa. Assim sendo, conclui-se que, em um mundo onde agressivamente predomina a produção comercial cinematográfica estadunidense, é interessante discutir estéticas fílmicas pouco ou nada disponibilizadas aos jovens, Para que estes possam, partindo desse contato, obter orientações e participar de discussões acerca de criações onde predominam linguagens audiovisuais mais elaboradas e que melhor refletem a circunstancialidade do Brasil como parte da América Latina naquilo que esse continente tem de problemas e de soluções. Tal acesso, como já mencionado, é uma pré-condição sem a qual não há a possibilidade de se desenvolver uma educação cinematográfica enquanto projeto a ser desenvolvido a longo prazo.

## Referências

ALMENDRA, Carlos Cesar. A situação econômica cubana diante da queda do Leste Europeu. *In*: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revolução cubana: história e problemas atuais**. São Paulo Editora Xamã, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

ARROYO, Mónica. ENTREVISTA: DAVID HARVEY. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 74, p. 67-82, 2017. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/879/773>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas: Papirus Editora, 2002.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 2. ed. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus Editora, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Alfabetização audiovisual: um conceito em processo**. In: SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BRASIL. **Medida provisória nº 2.228-1 de 6 de setembro de 2001**. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema - ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional - PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional - FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/2228-1.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2228-1.htm). Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

CASTRO, Fidel. **Educação em revolução**. Tradução: Nuno Messias. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. TIC Educação 2022. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e>

- [-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2021/](#). Acesso em: 05 out. 2023.
- CUBA, mucho gusto (filme completo) [S.l.: s.n.], 2015. 1 vídeo ( 50:18 min). Publicado pelo canal Leo Kaplan. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nshh\\_P8VJv4&t=190s](https://www.youtube.com/watch?v=nshh_P8VJv4&t=190s). Acesso em: 19 mar. 2024.
- DUARTE, Rosália. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.
- ENDAC - ENCICLOPEDIA DIGITAL DEL AUDIOVISUAL CUBANO. Habanastation (2011). Portal ENDAC, Cuba, 2021. Disponível em: <https://endac.org/encyclopedia/habanastation>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- FANTIN, Mônica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: SANTOS, Maria Angélica dos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- FEDERAÇÃO DAS MULHERES CUBANAS. **A criança em Cuba**. Tradução: Ana Corbisier. São Paulo: Centro Editorial Latino-americano, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A lógica do encantamento**. Fórum, nº 11. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4. ed. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GARRIDO, Carlos L; SMITH, Edward Liger. Pioneros por el comunismo: seremos como el Che. **Intervención y Coyuntura**, [México], 2022. Disponível em: <https://intervencionycoyuntura.org/pioneros-por-el-comunismo-seremos-como-el-che/>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- HABANASTATION. Direção: Ián Padrón. Havana: Co-produção La colmenita/CRT/ICAIC, 2011. 1 disco ( 95 min.). DVD.

- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- LOPES, Gabriel Vera. **La Colmenita: conheça a companhia infantil de teatro de Cuba que é sucesso no mundo**. **Brasil de Fato**, Havana, Cuba, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/12/la-colmenita-conheca-a-companhia-infantil-de-teatro-de-cuba-que-e-sucesso-no-mundo>. Acesso em: 27 set. 2023.
- MARTINS, Ana. A diferença entre visionamento e visualização. **Ciberdúvidas da língua portuguesa**, ISCTE-IUL, 2007. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-diferenca-entre-visionamento-e-visualizacao/22074> . Acesso em: 17 set. 2023.
- MICHELOTTO, Regina Maria. **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod\\_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf). Acesso em: 18 set. 2023.
- PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE CUBA [S.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo ( 24:37 min). Publicado pelo canal Mundo Sem Fim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yLya-07EhAE&list=PLGs65oMU2n0NF0ybg1MqpYOVVTtE6Sc0o&index=14>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- SCHILLER, Herbert I. Prólogo. *In*: SNOW, Nancy. **Propaganda, Inc.: Vendendo ao mundo a cultura dos Estados Unidos**. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2004, p. 22-25.
- TORRES, Isbel Díaz. Habanastation o cómo diluirse subrepticamente. *In*: CUBA y su Diáspora: Partes Inseparables de una Misma Nación. **Espacio Laical**, Havana, Cuba, ano 7, n. 4, 2011. Disponível em: <https://espaciolaical.net/wp-content/uploads/EL-4-2011.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Cuba: os caminhos da escola**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

WOLLEN, Peter. Cinema e Política. *In*: XAVIER, Ismail (Org.). **O cinema no século**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

Recebido: 09 nov 2023

Aceito: 18 jan 2024