

Índice

Prefácio de Christian Metz	9 10
Prefácio à edição portuguesa – Geneviève Jacquinet	11 13
Introdução – <i>Informação e formatação</i>	15 24
Cap. 1	
<i>O filme pedagógico: amostra de cinema, amostra de didaxia</i>	25 35
Cinema e narratividade.	25
Imagem cinematográfica e imagem televisiva.	27
Informar e instruir.	29
Facto cinematográfico e facto fílmico didáctico.	31
Cap. 2	
<i>Intenção didáctica e expressão fílmica sobre o exemplo de um programa de televisão escolar</i>	37 50
Que documento escolher e como analisá-lo?	37
O sistema textual dos <i>Magdaléniens</i> : os enunciados paralelos.	42
Conclusão.	47
Cap. 3	
<i>Algumas estruturas próprias do filme de intenção didáctica</i>	51 74
1. Os três referentes.	52 57
O referente e a diegese num filme.	52
Caso particular do filme pedagógico.	52
O mundo de toda a gente.	53
O mundo do especialista.	54
O mundo da aula.	55
Instância diegética e instância didáctica.	57
2. Um discurso centrado no destinatário.	57 63
A função conativa da mensagem didáctica.	57
O código de implicação.	58
Enunciado e enunciação: os registos da fala.	60
O estatuto da entrevista no filme pedagógico.	61
3. O alinhamento das sequências e a pontuação fílmica ao serviço de operações de inteligência.	63 74
Alinhamento das sequências e propósito didáctico: os diferentes tipos de sintagmas.	65
A pontuação fílmica.	70
O corte simples como ligação brutal.	71
A demarcação sonora.	73
Dois tipos de pontuação na mensagem fílmica didáctica.	74
4. A palavra assegura o controlo perfeito da imagem.	74

Cap. 4	
<i>As relações imagem-som no filme de intenção didáctica</i>	75 94
1. Sonorização, música, silêncio (código de composição sonora).	77 81
2. Os diversos tipos de articulação entre a imagem e as palavras (aspecto do código de composição audiovisual).	82 94
Caso de simultaneidade entre as palavras e as imagens.	82
Caso de desfasamento entre as palavras e as imagens.	86
Alguns casos particulares.	88
Conclusão.	92
Cap. 5	
<i>Discurso didáctico e escrita fílmica: para uma taxonomia das mensagens audiovisuais de intenção didáctica</i>	95 125
1. As possibilidades oferecidas pela imagem para ensinar.	96 100
O carácter do código fraco da imagem.	96
O trabalho de escrita fílmica.	98
Trabalho de escrita e trabalho de leitura do filme.	99
2. Graus e modalidades do trabalho de escrita fílmica.	100 108
Três filmes, três sistemas textuais, três graus de escrita fílmica.	100
As modalidades do trabalho de escrita fílmica.	102
Da pedagogia do produto à pedagogia do processo.	107
3. Esboço de uma taxonomia das mensagens audiovisuais em função do tratamento fílmico didáctico.	108 113
O «grau zero» da escrita fílmica didáctica.	109
O grau médio.	109
O grau pleno.	109
Eficácia didáctica e prática semiótica.	111
Conclusão	
<i>O didáctico, o que é?</i>	115 125
Para uma subversão dos géneros.	115
A imagem pedagógica: uma tarefa de perversão.	117
O didáctico: método de conhecimento e técnica de produção.	119
Semiologia do filme de intenção didáctica e semiologia da didaxia.	122
Atitude descritiva e atitude normativa: do interesse de uma conversação.	123
Anexos	
1. As fichas pedagógicas dos programas: <i>Les Magdaléniens</i> , <i>Le Hamster</i> , <i>Montréal</i> .	127 140
2. Exemplo da técnica de decifração: <i>Le Hamster</i> .	141 152
Referências Bibliográficas	153 156
Pequeno Léxico Semiológico	157 166

Prefácio

Preparo-me para escrever algumas linhas que servirão de prefácio a uma obra de ciências da educação. Porquê? Sou pouco versado nesta disciplina, e se me interessa pela mesma, não me interessa mais do que por várias outras. Então?

Então, há (em primeiro lugar) a paixão didáctica, que nunca se afasta de mim, e da qual se sentirá a marca, com muita discrição, no livro de Geneviève Jacquinot. Antes de se tornar objecto de investigações positivas, a didaxia (não é contraditório) foi, é sempre, um projecto que vem habitar pessoas e que marca a sua relação no mundo. Figura do seu desejo. Igualmente, convicção profunda (e que ocupa muito espaço nas páginas que se seguem) que tudo existe para se partilhar, que a desigualdade dos saberes e dos saber-fazer não se deve a um traço intrínseco do conhecer mas às condições reais da sua difusão. Condições gerais de organização, sociais, materiais, mas também modo de se envolver no próprio acto da partilha, no momento didáctico como empresa específica de discurso: «pedagogia do processo» para a autora deste livro, perspectiva esboçada no fim e ponto de fuga do seu próprio desenrolar, por onde poderia inverter-se a relação entre semiologia e didáctica que permitiu empreendê-la: a primeira, tendo ajudado a segunda nas suas operações, começa a reflectir sobre a sua natureza.

Pois é também um livro de semiologia que se vai ler. A autora, desde há alguns anos, consagra uma parte do seu tempo, bastante solicitado aliás (Universidade de Paris VIII, missões de conselheira científica para a Unesco, etc.), em investigações teóricas relacionadas com o meu seminário em Ciências Sociais, na Ecole de Hautes Etudes.

Ao longo da obra, Geneviève Jacquinot mostra muito bem – por exemplo, e sem proclamações inúteis – de que modo é que a ferramenta semiológica é susceptível, em

conjunto com outros, de esclarecer os próprios dados a partir dos quais o «pedagogo» deverá fazer as suas próprias escolhas: como avaliar um filme que se pretende educativo, como conceber outros que se ajustem melhor ao objectivo que eles próprios fixaram, para si, se não se tiver primeiramente alguma ideia, ainda que demasiado vaga, do modo como estes filmes, bem ou mal, são construídos?

A semiologia – ou o que assim se chama: seria melhor falar-se com um mínimo de método e de precisão –, a semiologia é aqui claramente o que no fundo sempre foi, o que por vezes não se quer aperceber nela para facilitar o seu desconhecimento, um instrumento de análise. Instrumento do qual Geneviève Jacquinet conhece o uso, e a que se deve por um lado (o outro sendo o próprio autor) a tranquila clareza deste volume, a sua preocupação com o rigor das noções e definições e, por fim, a sua honestidade. (Observo, particularmente, que este livro não reflecte o trabalho que deu, e que conheço, considerável, para escoltar os filmes no seu teor literal, melhor estreia possível se se quiser falar seriamente.)

«Semiológica», esta investigação não o é unicamente pela sua contribuição para os problemas das ciências da educação. Este movimento acompanha-se muito depressa – pelo menos aqui, pois existem muitos casos, lamento-o frequentemente, em que não é assim – de um movimento de retorno pelo qual estes objectos relativamente novos para o empreendimento semiológico que constituem os filmes didácticos, permitem modificar, refinar, enriquecer o próprio procedimento que os abordou.

No estudo dos diferentes tipos de construção interna da sequência, no das figuras de «pontuação» ou de demarcação, etc., Geneviève Jacquinet pede-me emprestado um certo número de noções, mas devolve-mas diferentes: isto acontece-me poucas vezes, e como quase não acredito nas «aplicações» rígidas, isso ainda me dá mais prazer. Penso que, no fundo, é este o aspecto da obra, para além das suas qualidades gerais, que me leva a escrever este prefácio. Um movimento científico não vive das suas aplicações, mas das suas evoluções; não dos seus «discípulos», mas dos seus continuadores.

Sou como toda a gente: de vez em quando gosto muito de receber. Também, ao ler o manuscrito (e já antes, ao «seguir» o seu progresso), interessei-me muito pelas novas contribuições que a autora traz para a teoria semiológica, nomeadamente sobre os problemas da diegese e da enunciação, com noções como a da tripla referência, ou do peso privilegiado do destinatário no próprio âmbito do discurso, e das marcas formais de «implicação» que ele acarreta.

Desejo boa sorte ao primeiro livro de Geneviève Jacquinet, a este trabalho simpático, conduzido longe de qualquer bluff, talvez demasiado modesto na sua apresentação (não nos enganemos). Aqueles que colaboraram com a autora em tarefas quotidianas sabem até que ponto se pode contar com ela. O livro está feito à sua imagem: íntegro na sua solidez.

Christian METZ

Prefácio à Edição Portuguesa

Por que razão traduzir agora uma obra com cerca de trinta anos? Certamente que este não é o único exemplo, e pode lamentar-se mesmo que, no momento em que se tenta constituir uma Europa, não só económica mas também cultural, este intercâmbio entre investigadores, de uma língua para outra, já não seja regularmente assegurado. Mas, quando se decide fazê-lo, é sem dúvida alguma porque se pensa que a obra, uma vez traduzida, pode ainda ser útil a um certo número de leitores. Se esta diligência honra a autora, ela honra ainda mais aqueles que tiveram esta iniciativa: sobretudo quando se sabe que este livro não foi reimpresso, tendo continuado a circular sob a forma de fotocópias mesmo quando esgotado; sabendo que a sua tradução para inglês, proposta desde os anos 80, não foi avante; mesmo quando um certo número de produtores e investigadores de diferentes instituições de produção começavam a considerar que não bastava produzir programas audiovisuais educativos, mas que era urgente questionar-se sobre como melhor utilizar estes novos meios de expressão para ensinar e, em particular, como tirar partido dessas ferramentas que a semiologia de inspiração linguística tinha elaborado, para fazer compreender «de que modo é que o sentido vem às imagens e aos sons».

Sejamos claros. Do que temos hoje necessidade é de um Imagem e Pedagogia II – sonha-se! Pois, as condições de produção, de armazenamento e de difusão das imagens e dos sons, evoluíram muito nestes últimos trinta anos. De analógica, a imagem tornou-se digital; de linear o discurso tornou-se reticular,

de unidireccional a difusão tornou-se interactiva. O digital tornou, de repente, mais acessíveis, mais manipuláveis e mais fáceis de cruzar textos, imagens e sons, seja qual for a sua origem ou fonte. Mas se a imagem mudou, a pedagogia também mudou, sem dúvida alguma a um ritmo menos rápido, e de um modo menos radical e menos generalizado, pois o mundo da educação é um mundo voltado para o passado. Evidentemente, o que mudou foram menos os dispositivos de formação do que as cabeças e os corpos daqueles que estão em situação de aprender: a turma quer seja real ou virtual permanece o modelo de base da situação de aprendizagem. Para muitos alunos, a televisão e agora os jogos de vídeo e a Internet tornaram-se «parceiros cognitivos»^I, mesmo que a instituição escolar no seu conjunto e todas as pessoas que nela estão implicadas não se tenham ainda apercebido do alcance destas mudanças. Novas teorias cognitivas foram também elaboradas para, nomeadamente, melhor dar conta do desenvolvimento de novos ambientes de aprendizagem.

Não mais «sensível» e «escrita com a luz» (segundo a etimologia) mas gerada por números, a imagem digital, sujeita a todas as transformações e efeitos especiais vem perturbar a relação do ver ao saber. Além disso, na frente interactiva, ela desloca o posicionamento do espectador, não como se disse demasiadas vezes e demasiado depressa tornando-o «activo» – como se ver uma imagem não fosse sempre interpretá-la – mas porque, de «vista» (e ouvida se for acompanhada de sons) como o foi outrora, a imagem torna-se «actuada»^{II} como pudemos já dizê-lo, ou seja, precisa, por parte do utilizador, de um acto, de um gesto (no mínimo um clique) para acontecer. No plano da interpretação, as coisas não mudaram. Desenhada, pintada, fotográfica ou cinematográfica, televisiva ou de síntese, a imagem é sempre «construída» pelo leitor para lhe dar um sentido, ou seja, exige uma função simbólica. Mas no caso da imagem interactiva, ou «actuada», a esta função simbólica, acrescenta-se uma outra «gestual», que exige um acto: imagem que existe «por» e «para» o gesto, visto que se deve agir para a ver e para ver as consequências do próprio gesto. São, aliás, numerosas as operações cognitivas solicitadas pela visão, que devem ser tratadas em paralelo – e as competências múltiplas que isso pressupõe, como o testemunham os jogos de vídeo – o que modifica o que se julgava saber sobre as possibilidades oferecidas pela imagem para ensinar/aprender.

^I «La télévision, terminal cognitif», G. JACQUINOT, in *Réseaux, Télévision et apprentissage*, n°74, CENT/CNRS, 1995. Traduzido para inglês in *Reseaux, the French Journal of Communication*, Vol 4, n° 1, University of Luton Press, 1996.

^{II} *L'image actée: scénarisation numérique*, ss dir de JL. WEIBERG et P. BARBOZA; l'Harmattan, coll. Champs visuels, sous presse (no qual participou a autora).

O que é que justifica então, e ainda assim, esta empresa de tradução? Em primeiro lugar, porque continua a haver imagens analógicas e que continuam sempre a ser utilizadas, incluindo no contexto da educação e da formação, com ou sem comentários orais ou escritos, com ou sem documentos de acompanhamento, por alunos e por professores sempre e cada vez mais habituados e formados na tradição canónica da mediação didáctica verbal do que nas outras modalidades de expressão. Mas, em segundo lugar, porque o digital, procedente do campo da informática, ao insinuar-se em todas as práticas sociais da informação e da comunicação, ao impor a sua lógica matemática, parece ter feito esquecer o que se tinha aprendido com essa modalidade de expressão específica que é a linguagem icónica, com o seu poder mobilizador do afecto e do imaginário. O multimédia educativo, do qual se proclamou a revolução que este iria trazer para a aprendizagem, ao dirigir-se a todos os sentidos, revelou-se, como o antigo audiovisual educativo analisado neste livro, bem mais próximo de uma banal e ineficaz transposição do diálogo professor/aluno do que uma nova oportunidade para enriquecer a paleta do regime comunicacional característico da relação de aprendizagem.

Como escrevia Christian Metz no prefácio da obra: «como avaliar um filme que se pretende educativo, como conceber outros que se ajustem melhor ao objecto que eles próprios fixaram para si, se, em primeiro lugar, não se tiver alguma ideia, ainda que demasiado vaga, do modo como estes filmes, bem ou mal, são construídos?». Pode substituir-se a palavra «filme» por qualquer outro dos novos suportes mediáticos colocados ao serviço de objectivos de aprendizagem: a orientação metodológica continua a ser a mesma. O interesse primeiro deste livro, tanto para professores e investigadores, como para produtores de suportes pedagógicos, é o de mostrar porquê e como articular as exigências de um pensamento didáctico e os recursos próprios de uma modalidade de expressão. Saudemos, por isso, esta iniciativa de tradução que motivará, sem dúvida, novos leitores a renovar a abordagem para a colocar ao serviço do que começamos a conhecer sobre as novas imagens, presentes e futuras.

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Paris, 10 de Fevereiro de 2006