

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA MARQUES FERREIRA

CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES NA/PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Juiz de Fora

2009

ADRIANA MARQUES FERREIRA

CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS
EDUCADORES NA/PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA MARQUES FERREIRA

CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NA/PARA A LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Eliane Medeiros Borges
(Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Rosália Maria Duarte
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC - RJ

Juiz de Fora
07 de abril de 2009

Ao Wagner, pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Considerando que esta dissertação é resultado de uma caminhada que não começou no momento em que ingressei no mestrado, agradecer não é tarefa simples, nem justa. Portanto, agradeço a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

Agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

Ao meu grande companheiro Wagner por partilharmos este momento de nossa vida;

À professora Eliane, pela orientação e amizade;

À professora Luciana, pelas contribuições teóricas, pela amizade e prontidão em todas as minhas solicitações;

À professora Rosália, pelo carinho e disponibilidade que aceitou fazer parte de minha banca;

Aos amigos sujeitos desta pesquisa, pois sem eles nada seria realidade;

Ao Beto e aos amigos do NEPED pelo incentivo que me deram durante todo o trabalho e pela amizade que se construiu para além dos espaços da universidade;

Aos amigos da coordenação do PPGE que tantas vezes me socorreram;

A todos os professores e colegas do PPGE;

À amiga Mayanna, pelo incentivo, força, amizade que partilhamos durante nosso caminhar;

À minha mãe Vera, minha irmã Fernanda e meu querido sobrinho Iago por cuidarem de outros aspectos da minha vida enquanto estava me dedicando a este trabalho;

A FAPEMIG pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Essa pesquisa buscou identificar as contribuições do curso de Pedagogia na compreensão de códigos cinematográficos que permitem a leitura de imagens fílmicas no que diz respeito ao seu potencial educativo. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais e um Grupo Focal com cinco acadêmicos que concluíram o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Buscamos, ainda, examinar a leitura que os sujeitos fizeram de um curta-metragem – *O Xadrez das Cores*, de Marcos Schiavon. Para a análise das informações utilizamos o Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989). Dessa forma, através das pistas e indícios encontrados, buscamos compreender quais tipos de saberes são evidenciados na leitura de um filme. As reflexões realizadas nessa investigação nos permitiram sinalizar que os sujeitos avaliam a sua formação inicial a partir da relação entre as diferentes experiências vivenciadas: pessoais, formativas e profissionais, demonstrando que os saberes dos docentes são plurais, dinâmicos e se complementam na atuação cotidiana.

Palavras-chave: educação – cinema – formação de professores

ABSTRACT

This research sought to identify the contributions of the course of education in the understanding of film codes that allow the reading of film images with respect to their educational potential. For both, there were individual interviews and a Focal Group with five students who completed the course in Pedagogy of the Faculty of Education, Federal University of Juiz de Fora (UFJF). We also examine the reading of the subject made a short film – O Xadrez das Cores by Marcos Schiavon. For the analysis of information using the Indiciary Paradigm proposed by Carlo Ginzburg (1989). Thus, through the clues and evidence found, we understand which types of knowledge are highlighted in the reading of a film. The considerations made in this research enabled us to signal that the subjects assess their initial training from the relationship between the different experiences: personal, educational and professional, demonstrating that the knowledge of teachers are diverse, dynamic and complement the daily activities.

Key-Words: cinema – education – teachers formation.

Na vida há tempo para se arriscar e tempo para se ser cauteloso, e um homem sensato sabe qual é a altura certa para cada uma destas coisas.

A Sociedade dos Poetas Mortos

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!

Guimarães Rosa

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 A PRIMEIRA PÁGINA	10
2 A GRANDE VIAGEM	15
2.1 Quando tudo começa	16
2.2 Deuses e Monstros	22
2.3 Ligações Perigosas	32
2.4 Ao Mestre com carinho	36
3 A REGRA DO JOGO	46
3.1 Revelações	46
3.2 Sinais	53
4 ENTREVISTA	58
4.1 Identidade	59
4.2 Cada um com seu Cinema	61
4.3 Ponto de Vista	68
5 ENCONTRO MARCADO	74
5.1 A difícil escolha	75
5.2 Face a Face	77
6 FIM DE CASO	91
7 REFERÊNCIAS	97
8 ANEXOS	101

1 A PRIMEIRA PÁGINA¹

A questão investigada nesta pesquisa é reveladora de algumas crenças e escolhas pessoais. Cinema² e educação, para mim, são grandes paixões e, como tal, se tornaram também meu objeto de estudo. Por ter saído recentemente do curso de Pedagogia – graduei-me em 2006 – e ter vivenciado experiências formativas pouco proveitosas com relação ao tema proposto nessa pesquisa e, ainda partindo do pensamento de já não ser possível falar em formação de educadores sem que se considere esse importante meio de (in)formação e educação, questionei-me qual a contribuição da formação universitária que temos para a percepção do uso pedagógico dos filmes para a educação – já que temos conhecimento de que há poucos momentos que focalizem diretamente tal questão.

Fazendo uma análise de tal situação, e partindo do pressuposto da necessidade atual de um trabalho realmente educativo com o cinema na escola, surgiram as seguintes indagações: qual(is) tipo(s) de formação proporcionada pelo curso de Pedagogia vêm a contribuir para a percepção dos educadores com relação à potencialidade do cinema como um recurso pedagógico viável e/ou como um objeto de reflexão e questionamentos? Quais as condições propiciadas pelo curso de Pedagogia para que os educadores aprendam a avaliar a mídia cinematográfica a partir de um referencial crítico? Qual saber teórico e/ou prático tem sido ensinado/aprendido durante o processo de formação do educador?

Buscando alguns possíveis esclarecimentos sobre tais questionamentos esta pesquisa buscou examinar a leitura que alunos e alunas concluintes de um curso superior de Pedagogia fizeram de um filme, identificando as contribuições do curso na compreensão de códigos cinematográficos que permitam a leitura de imagens fílmicas no que diz respeito ao seu potencial educativo ou, mais além, como um dispositivo de problematização dos processos sociais e culturais.

Essa preocupação se justifica, pois a expansão do audiovisual na sociedade trouxe consigo novos modos de ensinar, agir, pensar, perceber e compreender a educação e as práticas pedagógicas. Esta situação gerou um quadro de incertezas quanto à postura a ser tomada diante das infinitas possibilidades educativas deste tipo de linguagem.

¹ Comédia norte-americana (1974) dirigida por Billy Wilder. Título Original: *The Front Page*.

² Ao falarmos a palavra cinema, podemos estar nos referindo ao filme propriamente dito, a uma indústria ou mesmo a um lugar de encontro físico e social.

A relevância do tema abordado neste trabalho se deve à percepção de que o cinema pensado como linguagem educativa tem se deparado com algumas dificuldades para chegar à sala de aula. No universo escolar o enfoque dado à Sétima Arte³ muitas vezes se restringe ao conteúdo das histórias e não a outros aspectos que compõem a experiência do cinema, ou seja, não se valoriza a estrutura comunicativa e estética de um filme. Segundo Duarte (2002):

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria dos professores faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ilustrar de forma lúdica e atraente o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (p.87).

Não apregoamos que o cinema não possa ser utilizado com fins de entretenimento, porém acreditamos que ele não se restrinja apenas a esse papel. Assim concordamos com Almeida (2004) quando diz:

O cinema não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicitação demonstração e afirmação de idéias, ou negação destas, mas como produto de cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados (p.32).

Dessa forma, o presente trabalho partiu da concepção de que a experiência cinematográfica possui também a potencialidade – dentre tantas outras – de educar. No entanto, é necessário deixar claro que o filme é produzido como um objeto de arte ou de negócio, e não de educação formal – nós espectadores é que atribuímos significados de caráter educativo. O que não impede que, mesmo não tendo esta condição intencional, o filme seja sempre, de uma maneira ou de outra, educativo. Portanto, ao trabalhar com filmes, os educadores necessitam explorar de maneira consciente este aspecto; seja como objeto de investigação, como um suporte para sensibilização, como base para questionamentos ou como recurso pedagógico. Com os mais diversos objetivos: filosófico, político, psicológico, histórico, sociológico, o audiovisual será sempre um grande aliado da educação. De acordo com Maria Luiza Belloni e Maria José Subtil (2002) os meios audiovisuais de ensino nada mais são do que os meios habituais de comunicação de massa: o rádio, o cinema e a televisão.

³ A expressão Sétima Arte foi criada pelo italiano Ricciotto Canudo, em 1912, por considerar a arte cinematográfica a síntese das outras seis artes: arquitetura, música, pintura, escultura, poesia e dança.

Na verdade, diz a autora, “sob o rótulo *audiovisuais* é possível perceber um amálgama de técnicas e/ou materiais (cinema, TV, rádio, retroprojeter etc.) com métodos e procedimentos didáticos (exposição, excursão, dramatização etc.) que supõem estratégias diferenciadas” (p.53). As autoras alertam, ainda, para o fato de que os audiovisuais sofreram muitas mudanças e denominação ao longo dos tempos que identificavam as diferentes concepções relativas ao seu uso:

Na bibliografia relativa à área, das décadas de 1970 e meados dos anos 1980, aparecem várias denominações: material audiovisual, técnicas audiovisuais, recursos audiovisuais, auxiliares do ensino, recursos do ensino, meios de comunicação, técnicas pedagógicas, recursos plurissensoriais, *mass media*, recursos intuitivos. A partir da segunda metade da década de 1980 e especialmente na década seguinte, serão enfatizadas outras denominações mais amplas e mais próprias à disseminação social do avanço técnico: tecnologias educacionais, meios de comunicação educacionais, tecnologias de informação e comunicação (TIC), embora muitos autores mantenham o termo *audiovisuais*.(p.51).

De acordo com Almeida (2004), “O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado [...]. Porém, quando é apresentado na escola, a primeira pergunta que se faz é: ‘adequado para que série, que disciplina, que idade etc.’” (p.2). Mas isto não impede, de forma alguma, que a área da educação possa, ou melhor, deva tomar o cinema como objeto de estudos e reflexões, no intuito de aproveitar ao máximo essa potencialidade.

Os filmes estão presentes no cotidiano e fazem parte do imaginário dos indivíduos. Crianças e adultos, mesmo que não freqüentem as salas de projeção, assistem freqüentemente a filmes e desenhos na televisão ou em DVD. Os produtos comerciais, principalmente aqueles voltados para o público infantil, estão permeados de citações a personagens de filmes: sandálias, materiais escolares, roupas, brinquedos, dentre outros tem como tema o super-herói do momento ou até mesmo estão sendo usados porque a mocinha do filme estava usando. Essa situação nos remete a Fantim (2003) quando diz que as pessoas estão sendo cada vez mais informadas e educadas através dos audiovisuais, ou seja, cinema, programas de televisão, meios eletrônicos, dentre muitos outros, que configuram esses meios como uma das principais formas de se conceber os processos culturais e educativos. Portanto, as instituições educativas não podem se esquivar de considerar essa potencialidade. Afirma a autora (2003):

Afinal, todas essas mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica do conhecimento, como também participam como

elementos importantes da prática social e cultural interferindo na construção dos significados que nos auxiliam na compreensão do mundo (p.2).

Quanto ao processo de socialização, Belloni (2007) afirma que o ser humano não se torna um ser social de forma espontânea. A socialização é um processo ativo que se estende por toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências que são vivenciadas. Esse processo, que de acordo com a autora é extremamente complexo e dinâmico, associa todos os elementos presentes no ambiente em sua volta. É aí que podemos incluir a ação de várias instituições especializadas, dentre as quais Belloni (2007) cita como as mais importantes, a família, a escola, as igrejas e as mídias. Não obstante, a socialização conta com a participação ativa da criança, que se torna a principal responsável por seu próprio processo de socialização. Os sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento de cada indivíduo serão diferentes conforme o meio sociocultural da criança, ou seja, serão construídos na sociedade onde ela vive, na classe social a qual pertence e no grupo familiar do qual faz parte.

Levando em conta tais considerações, busquei observar, nas experiências escolares que tive, como aluna ou professora, o modo como os educadores vêm trabalhando com o cinema na escola. Quando utilizam filmes, percebe-se que a função mais utilizada para sua exibição é a de “tampar buracos” da grade curricular quando faltam professores ou “gastar” o tempo das aulas enquanto realizam atividades burocráticas como passar notas para o diário, corrigir avaliações, fazer “lembrancinhas” de datas comemorativas, ou ainda, participar de reuniões. Percebi, durante tais observações e durante conversas informais, que os educadores, recorrentemente, colocam como um plausível culpado a sua formação ineficiente, que não possibilitou acesso a estas reflexões e, ainda, à total ausência de preparação anterior. Assim, questiono: se eles não conhecem filmes, se não possuem tempo para assisti-los, seja em casa ou no cinema, se não estão acostumados com essa linguagem, como poderão trabalhar de outras formas que não as tradicionais com o cinema na escola? Será que apenas a formação proporcionada no curso de formação de professores seria a responsável por tal preparação? Sobre as implicações do cinema no trabalho escolar, Duarte (2004) lança também algumas questões pertinentes ao tema que estamos debatendo: como a interpretação de professores/espectadores interfere no trabalho escolar? É possível ou até mesmo desejável “ensinar a ver” o filme? A autora responde tal questão dizendo que a tarefa dos meios educacionais é, além de tentar universalizar o acesso a todo tipo de filme, oferecer condições

para o domínio dos códigos visuais, ampliando a competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2004, p.84).

Tendo em vista tal fato e considerando que as instituições educativas, conscientemente ou não, vêm se deparando com a mídia como parceira da atividade pedagógica, torna-se imprescindível que os educadores tenham contato com essa outra forma de linguagem individualmente e/ou em seu processo de formação, pois, na medida em que devem se imbuir da tarefa de educar na/para a linguagem audiovisual nas escolas de educação básica, também fica clara a necessidade de se receber uma educação na/para a linguagem audiovisual nas instituições que oferecem curso de formação de professores. De acordo com Francisco Imbernón (2006):

É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que se habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (p.55).

Nesse trabalho, no que diz respeito ao tema formação de professores, trabalhamos com a categoria “saber docente”, ou seja, quais elementos teóricos/práticos os alunos atualizam na memória diante de um filme; podem ser aspectos como as disciplinas que cursaram, as oportunidades que tiveram além da sala de aula, seja como aluno ou educador, os cursos que participaram, as pesquisas que realizaram, suas vivências pessoais, dentre outros. A categoria “saber docente”, trabalhada principalmente por Maurice Tardif, articula a relação dos professores com os saberes que ensinam; de acordo com Monteiro (2001), ele é “constituente essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional” (p.123). Estes saberes referem-se a questões relacionadas não somente à aprendizagem, mas também, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos nesse processo. Portanto, é necessário esclarecer que mesmo que o curso de Pedagogia não foque diretamente a formação para o audiovisual, ele sempre trará elementos de contribuição para sua percepção e análise.

Diante do que foi exposto, torna-se necessário apresentar a forma com que essa dissertação está organizada. Os capítulos se subdividem na tentativa de organizar tematicamente as diferentes partes que constituem esse estudo. No primeiro capítulo, denominado *A Grande Viagem*, apresentamos o referencial teórico que embasou a pesquisa.

Traçamos algumas considerações sobre cinema, sobre a relação construída entre a escola e os meios audiovisuais e sobre estudos de recepção e formação de professores, enfatizando a categoria saber docente.

O capítulo *A regra do jogo* define a metodologia da pesquisa, justificando a escolha das entrevistas e do Grupo Focal que foram utilizados nesta pesquisa como técnica de obtenção das informações. Tal capítulo apresentará também algumas considerações sobre o Paradigma Indiciário – proposto por Carlo Ginzburg (1989) –, escolhido para nos auxiliar na tarefa de buscar as pistas e indícios presentes nas informações que obtivemos através das entrevistas e do Grupo Focal.

No capítulo denominado *Entrevista*, vamos conhecer os nossos sujeitos e saber um pouco sobre as relações que possuem com o cinema e a utilização deste na educação e, ainda, sobre as experiências vivenciadas por eles enquanto alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em *Encontro Marcado*, acompanharemos as interações realizadas através do Grupo Focal e conheceremos os tipos de saberes que mais se destacaram na leitura do curta *O Xadrez das Cores* (2004), realizada pelos sujeitos em questão.

E, finalmente, em *Fim de Caso*, apresentaremos as considerações finais sobre os indícios revelados durante todo o processo de investigação.

2 A GRANDE VIAGEM⁴

Nessa parte, buscamos dar um panorama de algumas teorias, utilizadas por nós nessa pesquisa, que discutem educação e cinema. Não se faz pertinente nesse trabalho fazer um histórico detalhado do surgimento do cinema ou de teorias que o discutem, mas, sim, dar uma breve noção sobre como foi se dando o processo de utilização dessa tecnologia que foi se incorporando à sociedade e de teorias que foram se fortalecendo conforme esse meio foi ganhando significação – veremos no item denominado *Quanto tudo começa*.

Em *Deuses e Monstros* busco demonstrar a divergência de opiniões quanto à utilização da linguagem audiovisual nas instituições educativas. Enquanto alguns estão convencidos da necessidade de “alfabetizar” para uma linguagem que, cada dia mais, está presente na sociedade e na escola, outros ainda se mostram reticentes quanto à necessidade e a maneiras de sua utilização. Procuro, ainda, nesse capítulo, fazer um recorte histórico do contexto de introdução do cinema educativo no Brasil tendo como influência o INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo, criado na década de 1930 – e estabelecer parâmetros para a reflexão atual condizente com as mudanças sociais e tecnológicas com relação aos novos modos de lidar com o conhecimento, apresentando as reflexões de Babin e Kouloumdjam (1989) sobre como a expansão das grandes mídias influenciou a necessidade de mudança de atitude frente ao modo de aprendizagem das novas gerações. E em *Ligações Perigosas* discorro sobre estudos da recepção latino-americanos – discutindo, principalmente, os autores Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gomez – que nos dão um importante direcionamento nessa pesquisa.

Finalmente, *Ao Mestre com carinho* busca uma reflexão sobre a formação dos educadores, procurando identificar se a questão da “alfabetização para as mídias” está presente tanto em seu processo de socialização, como ser humano e formativo ou como educador, quanto na sua prática docente. Assim, consideraremos essa questão sob a ótica da categoria “saber docente” que analisa as relações estabelecidas entre os educadores e aquilo que eles ensinam.

⁴ Filme francês e marroquino (2004) dirigido por Ismaël Ferroukhi. Título Original: *Le Grand Voyage*.

2.1 Quando tudo começa⁵

O cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonho. (ORSON WELLES)

Desde a invenção dos primeiros aparelhos de exibição até os dias atuais, grandes polêmicas se colocaram à frente do cinema⁶. Se por um lado ele tem defensores de seu potencial estético, artístico e político, por outro é acusado de apenas servir comercialmente à grande indústria cultural⁷.

É certo que o progresso do cinema – cujo caminhar pertencera inicialmente a filósofos, artistas e cientistas – deu-se a partir da percepção de seu potencial comercial. Assim, esses grandes sábios e curiosos que construíram a invenção acabariam ficando submersos sob a “máquina trituradora da grande indústria – numa das maiores indústrias do nosso tempo”. (MÚRIAS, 1962, p.29).

Muitas foram as tentativas de fixar e projetar movimento e é difícil precisar quem inventou o cinema e quando. Até a patente do cinematógrafo dos irmãos Lumière em 15 de fevereiro de 1895, na França, e sua primeira exibição pública em dezembro do mesmo ano, muitos foram os registros de invenções de máquinas. Uma dessas invenções é atribuída ao norte-americano Thomas Alva Edison (1847/1931), renomado inventor, que após muitas tentativas em 1894 já havia apresentado o seu *Cinetoscópio*. De acordo com Múrias (1962), os irmãos Louis e August Lumière, bons comerciantes e com grandes habilidades mecânicas, teriam reformulado a invenção de Edison deixando-a mais prática e utilitária. Ainda que pioneiros na invenção do cinema – organizando o primeiro espetáculo que teve repercussão mundial, uma série de dez pequenos filmes apresentados no *Grand Café* em Paris –, ao que parece, os irmãos não acreditavam em seu potencial comercial. Tanto que procuraram desestimular George Méliès quando este tentou, sem sucesso, comprar a invenção, alegando que a mesma existiria só enquanto fosse novidade para o público, pois, na opinião deles, o cinematógrafo serviria mais para fins científicos que de entretenimento. Aliás, pode-se dizer que foi justamente esta necessidade de atrair o público que fez gerar uma série de inovações na técnica cinematográfica na tentativa de torná-lo mais atraente e não apenas uma técnica de reprodução da realidade como apresentavam, por exemplo, os primeiros filmes dos irmãos

⁵ Filme francês (1999) dirigido por Bertrand Tavernier. Título original: *Ça commence aujourd'hui*.

⁶ A palavra cinema deriva do grego *Kino* que significa movimento.

Lumière: *La Sortie des Ouvriers des L'usine Lumière* (A saída dos operários da fábrica Lumière) e *L'Arrivée d'un train en gare* (Chegada de um trem à estação), reproduções da vida cotidiana.

Georges Méliès (1861-1938) – grande ator, dramaturgo e teatrólogo francês – seria, talvez, no início do século XX, o único a ver no cinema algo mais de que seu já vislumbrado aspecto mercadológico; via nele uma forma de expressão plástica e dramática, apostando na magia e na espetacularização que as imagens em movimento traziam aos espectadores que se encantavam com elas. Posteriormente, Méliès, adquiriu uma máquina semelhante a dos irmãos Lumière na Inglaterra e, mais do que câmeras, laboratórios e truques, inventou o espetáculo. De acordo com Duarte (2002), a grande maioria das imagens em movimento captadas pelas já inúmeras máquinas semelhantes ao cinematógrafo até então se referiam a “imagens ‘documentais’, registros de situações cotidianas, vistas, paisagens, hábitos e costumes de civilizações distantes, geográfica e culturalmente uma das outras” (p.23-24) E Méliès, então, inventou o cinema com ficção e narrativa. Enquanto outros inventores de máquinas de projetar imagens em movimento foram apenas mecânicos que buscavam o desenvolvimento da tecnologia, pode-se dizer que ele inventou a encenação tipicamente cinematográfica. Um de seus filmes mais conhecidos foi *Le Voyage dans la lune* (Viagem à Lua) de 1902, em que utilizou técnicas de dupla exposição do filme para obter efeitos especiais até então bastante inovadores. Ele buscava, sobretudo a aprimoração da técnica e primava mais pela qualidade do que pela quantidade de filme e isso pode ser percebido em alguns números: em 1896 produziu oitenta filmes, em 1897, sessenta e em 1898 apenas trinta. (MÚRIAS, 1962)

Charles Pathé (1863-1957), depois de Méliès, pode ser considerado o produtor com maiores preocupações de ordem artística. É conhecido por ser o criador de alguns códigos de linguagem cinematográficos utilizados até os dias atuais como, por exemplo, o grande plano, a fusão e a sobreimpressão. Também, não podemos deixar de citar o norte-americano David W. Griffith, que com o memorável filme *Nascimento de uma nação* (1915) marcou o amadurecimento da linguagem cinematográfica sistematizando elementos significativos para o fortalecimento de tal linguagem.

Ainda podemos citar várias inovações na linguagem técnica e artística que foram representantes de uma mudança estrutural na linguagem cinematográfica, como, por exemplo, o Expressionismo alemão – estilo cinematográfico cujo auge ocorreu na década de 1920, caracterizando-se pela distorção de cenários e personagens, através, principalmente, da

⁷ Este conceito aparece pela primeira vez em um texto de Adorno e Horkheimer publicado no livro “Dialética do Esclarecimento” em 1947.

maquiagem e de recursos de fotografia – e a *Nouvelle Vague* – movimento surgido na França na década de 1950 que representou uma evolução na linguagem com uma nova maneira de olhar o mundo, inovações temáticas, inovações na narrativa cinematográfica e novas formas de produção.

Charles Pathé também pode ser considerado como um dos principais responsáveis pela industrialização do cinema. No início do século, o cinema já começava a possuir a estrutura econômica capitalista que tem hoje. De um lado, instalavam-se grandes organizações comerciais, e de outro, enquanto os chamados independentes buscavam a renovação do estilo, arruinavam-se financeiramente. Das feiras e cafés os filmes passaram a ser exibidos em grandes salas. Em 1907, Pathé controlava a maioria dos cinemas franceses que nesse momento já ultrapassavam uma centena (MÚRIAS, 1962). Foi quando começou a alugar os filmes em vez de vendê-los aos exibidores – este sistema fazia com que a maior parte do lucro ficasse nas mãos dos exibidores. O sistema de aluguel de filmes, inventado pelos norte-americanos e introduzido na França por Pathé, buscou uma solução para essa situação. Mas, o que por um lado resolveu a questão, por outro, valorizou os filmes de maior apelo comercial, já que os exibidores queriam apresentar os filmes que lhes dessem maiores lucros.

A indústria cinematográfica se fortaleceu e acabou encontrando nos Estados Unidos da América maior prosperidade. Como o comércio de distribuição de filmes passou a ser regulamentado e condizente com os interesses de alguns grupos dominantes, na tentativa de fugir à fiscalização, algumas empresas e independentes como a *New-York Motion Pictures Company*, a *Bison Life Motion Pictures* e a *Independent Motion Pictures Company* se mudaram de Nova Iorque, onde até então se concentrava a produção cinematográfica, para a Califórnia, onde Hollywood se transformou em uma espécie de capital mundial do cinema. É claro que logo os interesse econômicos passaram a prevalecer e as produções modestas e de curta duração deram lugar a longa-metragens e às megaproduções. Referindo-se a essa questão, Duarte (2002) coloca que no início do século XX, os Estados Unidos foi palco para o fortalecimento “de um modelo de cinema que viria se tornar dominante – o chamado cinema indústria”. Assim, continua:

Narrativas de fácil compreensão, construídas de forma linear (com começo, meio e fim), quase sempre com final feliz (o famoso *happy end*, característico do cinema realizado em Hollywood), apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidas em escala industrial ajudaram a configurar, mundialmente, um padrão de gosto e de preferência muito difícil de ser quebrado (p.52).

O cinema pode ser considerado como a primeira arte das massas e sua tecnologia está intimamente relacionada ao progresso científico das sociedades modernas. Assim, este breve histórico foi apenas uma tentativa de demonstrar que o dilema comércio ou arte, na técnica ou na teoria, se fez – e ainda se faz – presente nos estudos e debates sobre o tema.

Com grandes estudos sobre esta questão, os teóricos da Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica consideraram o cinema como algo voltado estritamente para fins comerciais, não acreditando em seu potencial artístico. Ele seria, talvez, um dos maiores representantes da degradação cultural já que a responsabilidade pela obra artística é passada para administradores, técnicos e produtores que a julgam pela sua capacidade de lucro e sucesso comercial em detrimento de sua qualidade artística. De acordo com Armand e Michelle Mattelard (2006), para os maiores representantes desta linha de pensamento, Adorno e Horkheimer, os produtos culturais como filmes, programas de rádio e revistas seguem a mesma racionalidade técnica e mesmo esquema de planejamento e organização de fabricação em série de automóveis. De acordo com Luciano Ferreira Gatti (2008), esse processo de produção não deve ser compreendido em seu sentido estrito, mas refere-se, na verdade, à racionalização dos procedimentos de planejamento e à conseqüente padronização do seu produto. Para produzir um filme, por exemplo, é necessário um amplo procedimento técnico que exige a divisão social do trabalho, emprego de máquinas e ainda provoca divergências de concepções e idéias entre os artistas e quem possui o poder de decisão. Assim a posição defendida é a de que a Indústria Cultural causaria uma espécie de alienação nas pessoas na medida em que tenderiam a perder a capacidade de reflexão sobre si e o contexto social ao serem transformados em mais um produto do sistema.

O termo Indústria Cultural foi empregado para determinar esse caráter comercial do bem cultural, sendo utilizado em contraposição a chamada Cultura de Massa. O termo Cultura de Massa poderia sugerir uma cultura surgida espontaneamente das massas, de baixo para cima, o que seria uma interpretação equivocada. Já o termo Indústria Cultural, por outro lado, compreende uma cultura imposta no sentido inverso, de cima para baixo, com o intuito de integrar as massas à ordem social vigente. Em uma linha paralela, Walter Benjamin, apesar de ser considerado um frankfurtiano, divergiu em vários aspectos quanto a essa postura radical. Para Benjamin (1990), essa discussão sobre se o cinema constitui-se como arte ou não é superficial. A questão primordial a ser discutida diz respeito a se a invenção da fotografia – já que cinema, cruamente, é fotografia em movimento – havia alterado a própria natureza da arte.

A partir do momento em que as obras de arte puderam ser tecnicamente reproduzidas, elas passaram a viver um constante paradoxo: perdem a sua aura, mas tornam-se acessíveis às

massas. Martín-Barbero (1997), importante teórico latino-americano dos meios de comunicação comenta sobre esta questão:

A morte da aura na obra de arte fala não tanto da arte quanto dessa nova percepção que, rompendo o envoltório, o halo, o brilho das coisas, põe os homens, qualquer homem, o homem de massa, em posição de usá-las e gozá-las. Antes, para a maioria dos homens, as coisas, e não só as de arte, por próximas que estivessem, ficavam sempre longe, porque um modo de relação social lhes fazia *parecer distantes*. Agora, as massas sentem próximas, com a ajuda das técnicas, até as coisas mais longínquas e mais sagradas (p.74).

Benjamin (1990) advertiu-nos ainda que a reprodução técnica destrói a autenticidade e a originalidade da obra, mas no cinema a reprodutibilidade técnica é condição *sine qua non* para sua existência tanto em sua produção quanto em sua reprodução. Essa nova percepção gerou profundas modificações nos modos de criação/produção das obras de arte e também nos modos de o sujeito perceber a realidade.

A reação da massa diante da arte é transformada na sociedade moderna. O que antes podia ser apreciado por poucos, pôde ser apreciado coletivamente e, assim, as reações dos indivíduos passaram a ser influenciadas por esse caráter coletivo. Dessa forma, o popular na cultura para Benjamin (1990) não significaria sua negação ou degradação, mas sim novas experiências e formas de produção.

Com todas essas diferenças de perspectivas e concepções, não se pode afirmar qual desses precursores teve razão. O cinema, já no seu segundo século de existência, mostrou-se capaz de tudo isso e outras coisas mais. É claro que há filmes estritamente comerciais que reproduzem fórmulas somente com o intuito de atrair público – lembremos da Hollywood atual – e filmes que da concepção à execução são pensados em detalhes, podendo facilmente pertencer a um rol de grandes obras primas. No entanto, apesar da inerente condição industrial do cinema – já que para sua elaboração é necessário todo um aparato técnico que envolve grandes somas de dinheiro, especialistas e uma grande dose de boa vontade de alguma produtora –, é necessário respeitar sua expressão artística e sua forma particular de pensar e modelar o tempo, o espaço e o movimento. De acordo com Marcel Martin (1990):

Convertido em linguagem graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema tornou-se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte (p.16).

Deixando de lado as possíveis controvérsias, o que se torna unânime é a premissa de que o cinema é um importante veículo de comunicação. Uma linguagem universal que exerce enorme poder sobre as massas e sobre os indivíduos, graças à sua grande força sugestiva e ao impacto que provoca sobre a sensibilidade das diferentes platéias em consequência da diversidade de seus gêneros e dos grandes recursos técnicos e artísticos de que dispõe. É também considerado como um importante veículo de propagação de cultura para a população. Sendo assim, o cinema por vezes representa um instrumento de modificação social fazendo parte da memória, tanto individual quanto coletiva, de uma sociedade.

Com os rápidos avanços da tecnologia ampliaram-se também rapidamente as técnicas, tanto de produção quanto de difusão e consumo. Devido a essa mesma tecnologia, essas técnicas estão hoje indissolavelmente conectadas. Dessa forma, podemos considerar o cinema não como um meio isolado, mas como um meio que se potencializa entre outros meios tais como a TV e a Internet.

De acordo com Umberto Eco (1979), devemos ter em mente que, na história da humanidade, toda modificação dos instrumentos culturais surge da crise do modelo cultural que o antecede. Para o sociólogo inglês Anthony Giddens (2002), um dos efeitos produzidos pelas contradições impostas pela modernidade diz respeito à ruptura com as noções temporais e espaciais, que se tornaram possíveis graças às inovações tecnológicas que, dentre outras ocorrências, possibilitou uma redefinição entre as distâncias. A mídia seria capaz de transformar as relações tempo/espaço e interferir tanto nas relações sociais como na construção da auto-identidade. Essa redefinição das relações sociais determinou mudanças nos modos de perceber e de conhecer o mundo. Giddens (2002) afirma que “a experiência canalizada pelos meios de comunicação, desde a primeira experiência da escrita, tem influenciado tanto a auto-identidade quanto a organização das relações sociais.” (p.12).

Na esfera educacional não poderia ser diferente. Essas inovações também geraram – e ainda geram – grandes transformações que, por consequência, geram uma grande desconfiança sobre o alcance e sobre as possibilidades dos usos do audiovisual como recurso didático e como um modo de ressignificação dos pensamentos e atitudes que regem a educação. E talvez, seja esse um dos grandes motivos da dificuldade de inclusão das mídias como uma forma de linguagem diferenciada a ser trabalhada pelas instituições educativas.

2.2 Deuses e Monstros⁸

Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (PAULO FREIRE, 2002, p.37).

De acordo com Ferreira e Junior (1986), o inventor Thomas Edison, após suas primeiras experiências com máquinas de projeção, já anunciava a possibilidade de que os filmes chegassem a substituir os livros didáticos. Os primeiros cineastas já produziram muitos filmes educativos com caráter instrucional.⁹ Com a invenção do projetor portátil, concomitante à praticidade dos filmes não-inflamáveis inventados por Eastman Kodak, foi possível uma maior penetração do cinema nas escolas. De acordo com Belloni e Subtil (2002) essa questão começa a ganhar maior visibilidade a partir da Segunda Guerra Mundial quando, nos Estados Unidos da América, começa-se a utilizar recursos audiovisuais na educação tendo em vista a grande eficiência do uso desses recursos, principalmente retroprojetores, projetores e filmes educativos para treinamentos de homens para a guerra. No período pós Segunda Guerra Mundial, algumas empresas se firmaram no ramo de produções educativas como a *Encyclopaedia Britannica Films*, *Coronet* e *Walt Disney*, que se dedicou a produções de vídeos sobre animais e fenômenos da natureza.

Louro (2000) afirma que no século XX o cinema passou a ser uma das formas culturais mais significativas. Ao que foi inicialmente surgido como mais uma modalidade de lazer, em pouco tempo passou a ser encarado como uma importante instância formativa com representações de gênero, etnias, classes, dentre outras sendo legitimadas ou marginalizadas.

A educação sempre foi alvo de inúmeros debates, experiências e reformas no intuito de transformá-la. Acompanhada de um pensamento que percebe a educação como o principal veículo de transformação social, algumas destas tentativas visavam, dentre outras coisas, a expansão, qualificação e a modernização do ensino. No Brasil, essas iniciativas vieram no bojo da tentativa de construção de um país também moderno e progressista.

A década de 1920 representou um marco das lutas por uma grande reforma da educação. Em 1930, subsequente às idéias consolidadas nas Conferências Nacionais de

⁸ Filme norte-americano (1998) dirigido por Bill Condon. Título original: *Gods and Monsters*.

⁹ De acordo com Ferreira e Júnior (1986), o primeiro filme de caráter realmente educativo foi produzido por Oskar Messter para a Marinha Alemã, em 1897.

Educação foi criado o então denominado Ministério da Educação e Saúde Pública. Neste momento, com o anseio de modernização e progresso do país, afirmava-se a ideologia do grupo da Escola Nova que ensejava principalmente pelo ensino público, obrigatório e laico.

A proposta de utilização do cinema como aliado educativo veio a partir das idéias renovadoras de utilizá-lo como recurso e aliado da educação moderna, seja como propaganda do país ou como auxiliar da educação na formação dos cidadãos. Dentre os primeiros defensores da utilização do cinema na educação podemos citar Fernando de Azevedo que, já na década de 1920, será mentor de reformas educacionais que, entre outras medidas, incluirão o cinema como proposta de ensino.

Como possível portador de uma ideologia nacionalista, a contribuição do cinema se daria principalmente no que se refere à “formação” da nação. Os filmes trariam grandes benefícios para o cidadão e cumpriram o papel de apresentar aos brasileiros o seu próprio país. Assim, apresentariam a geografia do Brasil, os monumentos históricos, os heróis nacionais e até mesmo a origem das raças.

Este projeto de consolidação de uma nação, de acordo com Catelli (2004) se caracterizava por uma modernização conservadora já que o cinema era concebido como uma obra da elite. Portanto, como a arte e a cultura eram direitos reservados exclusivamente a esta elite os novos meios de comunicação tinham como função irradiar uma cultura elaborada “de cima”, ou, no caso da cultura popular, ao menos selecionada por profissionais especializados.

Até então se conhecem algumas experiências locais que incentivam a utilização do cinema como recurso didático. Em 1927, no Rio de Janeiro, foi criada uma “Comissão de Cinema Educativo”. Esse pensamento também fez parte da reforma educacional do Distrito Federal realizada em 1928 por Fernando de Azevedo. Durante o Estado Novo, este projeto de transformar o cinema em um grande veículo educativo e de integração nacional será levado à frente pelo poder político.

Foi em 1935 que, Edgard Roquette-Pinto encaminhou ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, um projeto de criação de um Instituto de Cinematografia Educativa. Funcionou, assim, de 1936 a 1966, o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Criado no governo Getúlio Vargas e influenciado pelo movimento da Escola Nova, a função do INCE era documentar as atividades científicas e culturais realizadas no país para difundi-las, principalmente, na rede escolar. Seu objetivo era editar filmes educativos populares e escolares. O cinema, visto como uma tecnologia ligada ao progresso científico das sociedades modernas, insere-se na concepção que define os meios de comunicação de massa como capazes de difundir a cultura para a população, percebida como ainda em formação e

deficiente culturalmente. O pensamento de Getúlio Vargas era de que as distâncias regionais, políticas, territoriais e econômicas eram um obstáculo ao crescimento nacional e o cinema, na sua visão, era capaz de aproximar os diferentes núcleos de pessoas dispersas no território da República. Sendo assim, o cinema poderia representar um instrumento de mudança social e de modernização da sociedade, tanto pelas vias da técnica como da ciência. O cinema ainda seria um facilitador na educação do povo, já que não era preciso necessariamente estar alfabetizado para compreender as mensagens veiculadas.

Deste Instituto fez parte, como diretor, o cineasta Humberto Mauro. As idéias de Humberto Mauro compartilhavam com os princípios que orientaram a criação do INCE, concordando com as teses defendidas por Roquette-Pinto sobre a eficiência dos meios de comunicação como ferramentas na educação do povo.

Neste período, a produção cinematográfica no Brasil era muito escassa. De acordo com Franco (2004), em 1929, dos 1477 filmes liberados pela censura, 1268 eram norte-americanos e apenas 38 eram brasileiros. Esta situação marcava um modelo de importação de cultura e demonstrava que a indústria cinematográfica brasileira não estava se beneficiando com o processo de industrialização do país. A influência da cultura norte-americana era visível e muito desta cultura era passada aos brasileiros através do cinema. Portanto, era necessário o incentivo estatal ao cinema educativo e, principalmente, nacionalista. O INCE, então, foi responsável por um processo de aumento da produção nacional, pois contabilizava a produção de cerca de 30 filmes por ano, o que era um número muito expressivo para a realidade da época.

No entanto, o INCE foi passível de muitas críticas no que se refere à qualidade dos filmes exibidos, sobre as intenções políticas a que eles estavam vinculados e também ao seu uso meramente instrucional ou ilustrativo. Apesar do reconhecimento do cinema como importante recurso educacional, era necessário mantê-lo sob controle, sempre cabendo às elites letradas conduzir o que seria veiculado pelo cinema, com o intuito de espalhar a cultura nacional para as massas “incultas”. O cinema era, então, considerado um poderoso aliado do ensino curricular e uma eficiente ferramenta para inculcar noções como moralidade, higiene e trabalho, condizentes com uma moral social e católica. O sujeito nacional seria aquele que, através do seu trabalho, auxiliaria o crescimento da nação, e, assim, exerceria o seu patriotismo. Desta forma, os jovens espectadores, dos filmes do INCE, aprendiam lições positivas sobre o trabalho manual. Meninos apareciam trabalhando com a madeira, tendo treinamentos físicos enquanto as meninas executavam tarefas domésticas, como costura e culinária. (ROSA, 2006). E, sempre felizes, sorrindo, por estarem contribuindo com a pátria.

Os filmes produzidos pelos INCE também foram muito criticados no que diz respeito à falta de uma orientação pedagógica em sua produção. Na pesquisa realizada por Marília Franco sobre esses filmes ela pôde observar a falta dessa linha pedagógica que desse ênfase a algum tipo de ensino ou que valorizasse alguma abordagem. Sobre isso, Franco (2004) diz o seguinte:

Encontrei de tudo: geografia, música, medicina, educação rural, documentação científica e industrial, história, literatura, registros documentais. A análise do material preservado levou-me a constatação de que não havia uniformidade didática. Sequer era clara a articulação com os programas de ensino então vigentes. Neste caso fez falta o educador para orientar a “linha editorial” (p.31)

Na verdade, o interesse pela dimensão educativa do cinema sempre foi alvo de estudos e discussões. Favaretto (2002) coloca que as décadas de 1950 e 1960 foram um período marcado por vários estudos, principalmente, psicopedagógicos. Isto se deve ao fato de haver, naquele momento, uma ampla penetração do cinema norte-americano no Brasil. Portanto, percebiam-no como um influenciador, ou até mesmo indutor dos comportamentos das crianças e adolescentes com vistas ao chamado *american way of life*, ou seja, o jeito americano de ser. Ao autor chama atenção para o fato de, nesta época haver um grande número de estudos publicados sobre o tema. Diz ele:

Ao lado de um documento da Unesco com recomendações sobre os cuidados que deveriam cercar a aproximação das crianças e adolescentes do cinema, saíram no Brasil vários textos em revistas especializadas. Por exemplo: ‘A criança e o cinema’, de Samuel Pfromm Neto, ‘Cinema e saúde mental’, de J. Carvalho Ribas, ‘ Aspectos pedagógicos da influência do cinema sobre a criança e o adolescente’, de Enzo Azzi. Inclui-se aí um interessante artigo de Paulo Emílio Salles Gomes, ‘Inocência do cinema’[...]. Descartando o que era considerada a influência maléfica do cinema, Paulo Emílio destaca a sua relação com os problemas sociais nele configurados através de uma singular experiência cultural. (FAVARETO, 2002, p.10)

O INCE existiu até 1966 quando foi integrado ao Inc – Instituto Nacional de Cinema transformando-se no DFC – Departamento do filme cultural. Pode-se afirmar que o INCE foi a experiência mais sólida de cinema educativo no Brasil. E, mesmo com todas as críticas – demasiadas pertinentes – não há como negar que o material produzido pelo INCE possui um grande registro da história e da cultura brasileira.

Nas décadas seguintes, principalmente devido ao aumento dos meios de comunicação de massa, o interesse da compreensão das relações entre cinema e educação permanecia, mas,

de acordo com Favaretto (2002), houve um redirecionamento do interesse dedicado ao cinema educativo devido a dois fatores: ao destaque dado aos problemas colocados pelas novas tecnologias, no âmbito da pesquisa, do ensino e do saber, e a necessidade de transformação do processo educativo tanto nos níveis institucionais quanto no nível pedagógico, levando em consideração as demandas sociais e a produção industrial.

Belloni e Subtil (2002) afirmam que, no Brasil, o fortalecimento da inclusão dos audiovisuais como recursos didáticos correspondem às reformas de ensino implementadas na década de 1970. Neste momento, prevalecia o modelo tecnicista que considerava que o ensino se tornava eficiente a partir do momento em que se aplicavam métodos e técnicas instrucionais. Os processos educacionais estavam próximos ao modelo de organização do trabalho típicas do modelo fordista de produção industrial. Tal visão tecnicista considera tais materiais como “muletas pedagógicas”, ou seja, um instrumento sobre o qual se apóia o professor para dar conta de transmitir o conteúdo da forma mais eficaz possível. A partir dos anos 80 surgiram inúmeras críticas a tais modelos tecnicistas e, com estas críticas, o modelo vigente também foi posto em discussão. Dizem as autoras:

Na visão tecnicista, que considera esses materiais “muletas pedagógicas”, escamoteia-se o fato de que eles são carregados de historicidade, são fontes de emoção, de idéias e de conhecimentos e que estão colocados na trama comunicacional – desencadeada no ato pedagógico – como mediadores no processo de produção dessa comunicação que envolve professores e alunos. Portanto, para além da simples transferência de informação, a relação estabelecida é a de elaboração e transformação de idéias, sentimentos, atitudes e sentidos entre esses sujeitos com o uso dos objetos *midiáticos*. (p.69)

No entanto, ao se rejeitar o modelo tecnicista de educação, também foram descartados os meios técnicos. Tal fato foi determinante para que a escola deixasse de utilizar os avanços tecnológicos que ocorreram no campo da comunicação e da informação, processos que Belloni e Subtil consideram como “matérias-primas da educação” (2002, p.60). Hoje, o crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aliado a programas como, por exemplo, o Programa TV Escola¹⁰, criado em 1996, ou o mais recente DVD Escola¹¹ de 2006, têm

¹⁰ O Programa TV Escola equipou as escolas públicas com um *kit tecnológico* composto por antena parabólica, televisão em cores, receptor de satélite, videocassete, estabilizador de voltagem e fitas cassetes. Os equipamentos que compõem o *kit tecnológico* foram adquiridos pela escola por intermédio da Secretaria de Educação do Estado ou pelo Município, com recursos do BIRD e do salário-educação administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do MEC.

¹¹ Foram enviados a 50 mil escolas públicas de ensino básico (pré-selecionadas usando alguns critérios com base no censo INEP/2004) um aparelho de reprodução de DVD e uma caixa com 50 mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola.

acentuado o interesse pelos meios de comunicação e seus usos, aliados à tecnologia, na educação. Tal crescimento possibilita uma ampliação no que diz respeito ao uso de variados instrumentos tecnológicos, trazendo a televisão, o vídeo, e, mais recentemente o DVD e os computadores para dentro da prática pedagógica.

Não há como negar a necessidade de se trabalhar com o audiovisual como uma importante ferramenta pedagógica. Cabe ressaltar que o trabalho com o cinema educativo não deve se restringir ao uso de filmes produzidos para este fim, mas sim se deve aproveitar o potencial educativo de toda e qualquer produção sem que, no entanto, isso signifique sua mera didatização ou uma escolarização das mídias, e nem mesmo que o cinema vire instrumento de alienação e propaganda de idéias e regimes. Até mesmo Roquete-Pinto já afirmava que o verdadeiro cinema educativo era o cinema espetáculo, o cinema da vida integral (FRANCO, 2004). A tomada de consciência das infinitas possibilidades educativas deste tipo de linguagem não deve pender para um lado meramente instrumental de sua utilização, o que seria reduzir em muito seu potencial, estético, artístico e político.

Apesar do reconhecimento por parte de educadores, governo e sociedade, da necessidade de utilização dos recursos audiovisuais nas escolas, o que se percebe é que eles ainda dividem opiniões: ou são considerados Deuses – soluções para todos os problemas, sendo a maior ferramenta contra o marasmo em que a escola se encontra –, ou são considerados Monstros – grandes vilões capazes de subverter as mentes mais pacíficas, estimulando o consumo desenfreado e a violência.

As concepções que se referem aos meios de comunicação – cinema, computador, televisão etc. – como responsáveis por destruir consciências ou por trazer-lhes esclarecimentos, já são muito apresentadas e discutidas por educadores e teóricos, sejam da área da comunicação ou da educação.

As opiniões são divergentes e, por isso, trazer imagens para a sala de aula e/ou criticar e analisar as imagens recebidas seria uma boa forma de se garantir o direito de escolha e de pensamento diante delas. Umberto Eco em seu livro *Apocalípticos e Integrados* (1979), reúne argumentos a favor e contra a chamada comunicação de massa e vai além de questioná-la como sendo algo estritamente bom ou mau. De modo geral, os argumentos contra dizem respeito à críticas a um certo caráter conformista que teriam esses meios, que seguiriam a lógica de uma economia baseada no consumo e ainda se sujeitariam a influência persuasiva da publicidade. Os argumentos em prol da comunicação se apegam a possibilidade da democracia de acesso aos bens culturais, já que difundem uma grande quantidade de obras a baixo preço e ainda proporcionam entretenimento.

Martín-Barbero (2001) coloca que a escola encarna e prolonga um regime de saber que a comunicação do texto impresso instituiu, tanto que seu principal meio de informação ainda é o livro didático. O avanço intelectual, no seu entendimento, caminha paralelo ao progresso da leitura e exclui quem desvia desse padrão. E é assim que a escola reproduz a relação do fiel com a sagrada escritura que a Igreja instaurou há tempos atrás. Daí a antiga desconfiança da escola com a imagem, pois ela é polissêmica e não pode ser controlada como o texto escrito. Dizem Belloni e Subtil (2002):

Computadores, *videogames*, telefones celulares, TV a cabo e toda a parafernália técnica que nos cerca e nos constitui vão transformando rapidamente as estruturas simbólicas e os sistemas de significação. Nesse meio ambiente novíssimo (ecologia cognitiva? ciberespaço? cibercultura? sociedade da informação? da imagem? o saber?, a escola aparece como um lugar estranho com sua fixação na oralidade e nos meios impressos.(p.69-70).

A origem dessa posição se deve ainda a uma grande reação contra a idéia de uma passagem da cultura do livro para a cultura audiovisual. No entanto, uma coisa não elimina a outra. Para Babin e Kouloumdjian (1989), deve haver uma mixagem entre as duas culturas, uma interpenetração entre as duas linguagens afirmando que não estamos em um período de exclusão, mas sim de mistura. Um nascimento significa também uma promessa de uma outra coisa que a educação deveria compreender e desenvolver. Assim, questionam: “como guardar o essencial da aquisição de Gutemberg e, ao mesmo tempo, assumir os novos modos e valores da linguagem audiovisual? É este o desafio que a sociedade precisa aceitar”. (p.75)

A escola, muitas vezes, coloca como culpadas pela crise da leitura as tecnologias, que são postas como sedutoras e malignas, poupando-a de questionamentos sobre a reorganização do mundo das linguagens e escritas. Para Martín-Barbero (2001), o modo como circula o saber é uma das mais profundas mutações na sociedade. Assim, reivindicar a presença da cultura audiovisual não é desmerecer a cultura letrada, mas sim desmontar sua pretensão de ser a única a ser considerada como tal em nossa sociedade. É necessário compreender as tecnologias como cultura e não como meros artefatos tecnológicos.

A expansão das grandes mídias nos anos 50 transformou nossos modos de aprender e comunicar. O que é importante hoje é saber que tipo de cultura está nascendo entre crianças e jovens, após um longo período de expansão e adensamento da televisão, do cinema, do computador e de uso de diferentes aparelhos eletrônicos. Segundo Babin e Kouloumdjian (1989) seria possível definir linguagem audiovisual “como um modo particular de

comunicação, regido por regras originais, resultando da utilização simultânea e combinada de variados documentos visuais e sonoros”.(p.40).

No mundo atual a nova geração de indivíduos já nasce imersa em um meio impregnado por toda essa tecnologia. Ela não conhece um mundo onde não exista internet, filmes, animações de última geração, videogames etc. Por isso, o homem da geração audiovisual raciocina, age, fala e possui uma atitude diferenciada perante a sociedade, com relação à hábitos e comportamentos, de maneira diferente da geração que teve que se adaptar gradativamente conforme foram ocorrendo as mudanças na sociedade.

De acordo com Martín-Barbero (2001), realizando uma comparação com o *flâneur* de Walter Benjamin, que vagava pelas ruas de Paris experienciando os novos hábitos e costumes urbanos, estamos vivendo uma geração de *flâneurs* virtuais que não consideram as mídias como apenas um meio de informação e conhecimento, mas como uma grande rua movimentada onde podem transitar livremente. E, assim, anuncia:

Ao *sensorium* moderno que W. Benjamin viu emergir passeando pelas avenidas das grandes cidades, os jovens articulam hoje as sensibilidades pós-modernas das tribos efêmeras que se movem pela cidade fendida ou das comunidades virtuais, cibernéticas. (p.50)

Portanto, ao lidar com esse meio é necessário reconfigurar nossos sentidos de tempo, distância e espaço, já que a composição audiovisual não é linear, não é didática; ela mistura som, palavra e imagem e sua interpretação é altamente subjetiva. Portanto, é impossível compreender os esboços da nova cultura se não tentarmos compreender os traços característicos dessa linguagem que está se instaurando.

Louro (2000) afirma que: “distintas relações do sujeito com a imagem fílmica pode ocorrer: acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas. Nesse processo de interação com a imagem há sempre um investimento de emoções” (p.424). Para Babin e Kouloumdjian (1989), diferentemente da linguagem escrita, que seria capaz de desenvolver maior capacidade de análise, de rigor e de abstração, a linguagem audiovisual utiliza múltiplas atitudes perceptivas, solicitando constantemente a presença da imaginação e dando à afetividade um caráter primordial de mediação entre o produto audiovisual e o espectador. Para os autores, o audiovisual efetua uma elaboração intelectual que possui diferentes fases no mecanismo presente no ato de compreendê-lo. A primeira fase denominada estímulo-sensação age sobre a personalidade do indivíduo e se refere ao choque inicial provocado pela mistura de som, palavra e imagem. A

segunda fase, da emoção fundamental, seria a responsável pelos sentimentos iniciais, como uma pré-orientação da percepção ou do conhecimento. A terceira fase se refere à elaboração do sentido, ou seja, o ato de compreender, de fazer comparações tirando o foco apenas da emoção e do sentimento. E, finalmente, a última fase, a da distância e reflexiva e crítica, seria aquela em o indivíduo faria uma análise do vivido, estabelecendo conceitos e fazendo reflexões críticas sobre o conteúdo visualizado. Podemos constatar, a partir destas informações que este processo é extremamente subjetivo, portanto, ligação entre o conteúdo intelectual e a afetividade é essencial à linguagem audiovisual eletrônica.

Mas, como definir esse conceito de tonalidade afetiva? É um elemento sutil e fundamental que pertence particularmente à todas as palavras, ações, imagens e músicas da linguagem audiovisual. Não há palavras precisas para definir essa alma das coisas, essa base comum de uma obra que faz com que se diga ser ela unificada, mesmo que alguns elementos sejam disparatados. (1989, p.110).

A escola hoje tem a tarefa de educar essa nova geração da tecnologia. A grande questão que se faz presente diz respeito a como introduzir essas tecnologias no currículo escolar e na formação humana em um contexto social dominado por imagens. Assim, uma reflexão que nos permita ampliar nossa compreensão dos processos educativos evidenciando sua relação com a comunicação, com a arte, e com a política é indispensável.

A linguagem cinematográfica também possui suas próprias características. É necessário considerar as particularidades do cinema quanto a sua natureza e recursos expressivos. O cinema, ao apresentar visualmente as imagens já as interpreta e participa ativamente de seu conteúdo, portanto, é uma estrutura que por si só já apresenta uma forma lógica e política. Almeida (2004) diz que:

Quando se usa a expressão “linguagem cinematográfica” está se procurando aproximar o entendimento do cinema ao que já se presume entender de algo já conhecido: a língua. [...] O filme, como um texto falado/escrito, é visto/lido. [...] O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras. (p.28-29)

Assim, o cinema levado para a escola pelo educador, com finalidades pedagógicas, deve ser compreendido como texto, já que este comunica conteúdos através de posicionamentos e intenções. Assim, como tal, precisa ser lido ou decodificado por seu

espectador. O suporte do texto no cinema é a imagem em movimento que utiliza meios expressivos particulares que caracterizam a arte cinematográfica. Nesse sentido, Almeida (2005) coloca que apesar das imagens no cinema não serem símbolos exatamente da mesma forma que damos às palavras e à língua, estas imagens também participam da mesma relação social e simbólica. Desta forma, os espectadores são ligados às imagens que conferem reconhecimento e sentido ao filme. “Daí ser possível falar de uma linguagem visual e de uma educação visual”. (ALMEIDA, 2005, p.65). Da mesma forma estranha quando reflete que os programas e teorias de alfabetização não se apercebiam da necessidade de uma “alfabetização” de imagens e sons (ALMEIDA, 2004).

O problema que se coloca ao homem ‘audiovisual’ não é essencialmente diverso ao problema que enfrentava o homem da cultura escrita, ou da tradição oral: no plano das relações com seu meio físico, social, ele precisa reagir, adaptar-se com a maior eficiência possível para atingir, através de processos clássicos ou novos, a melhor acomodação entre as exigências desse meio e as suas próprias enquanto organismo social, psicológico, sociológico.(BABIN E KOULOUMDJIAN, 1989, p.76).

Tanto a escola quanto a família mantêm com a mídia uma estreita relação e essa se torna hoje uma espécie de disseminadora e (re) produtora de cultura. Assim, contribui para que se construa, na sociedade atual, a identidade dos indivíduos que se tornam consumidores dessas tecnologias. Por isso, tanto a família quanto a escola possuem responsabilidade na formação dos indivíduos no intuito de diminuir os efeitos da influência de modelos sociais e econômicos padronizados para que estes não sejam consumidos sem se tornarem passíveis de questionamentos.

Para Belloni (2002), os objetivos da educação para as mídias dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo diante de todas as tecnologias de informação que, por sua vez, possuem dupla função: a de ferramenta pedagógica e objeto de estudo. Para a autora, a educação para as mídias é educação para a cidadania, um instrumento indispensável à democratização de oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, conseqüentemente, da redução das desigualdades sociais.

Pode-se dizer que um dos problemas centrais da escola é um certo arcaísmo. Mesmo com as novas linguagens colocadas em prática, hoje em dia a escola ainda insiste nos códigos disciplinares e nas matrizes de pensamento dominantes. A escola quer preparar o aluno para um mundo que não existe mais. A clássica sala de aula com o professor a frente do quadro-negro é anacrônica. Hoje a situação é diferente. Além dos livros e papéis, temos recursos

inimagináveis em outras épocas. Assim, a incorporação das tecnologias audiovisuais no processo educacional pode prenunciar o reconhecimento de novas formas de conhecimento e organização da escola. Porém, não se trata de apenas substituir um por outro modo de lidar com o conhecimento, já que mesmo com a utilização de tecnologias podem-se reproduzir práticas educacionais tradicionais. O que se torna indispensável em uma pedagogia que considere esses novos modos de compreender é o reconhecimento da necessidade de se abarcar de forma eficiente todos os tipos de linguagens, sejam elas escrita, oral ou audiovisual.

Sendo, então, o cinema um sistema de linguagem, devemos nos questionar sobre as possibilidades de abordagem para que seja construído um diálogo produtivo entre o filme e o espectador. O filme é composto por uma série de elementos próprios que abrem ao emissor um enorme potencial de possibilidades comunicativas que não estão sujeitas a apenas um tipo de linguagem. Assim, ele chega até ao espectador que é atingido por essas várias possibilidades comunicativas passadas pelas mensagens filmadas.

2.3 Ligações Perigosas¹²

Quem é, afinal, o homem no processo de comunicação social contemporâneo? Onde SE colocar para melhor visualizá-lo? (SOUSA, 1995, p.15).

A suposta falta de autonomia que se tem diante das imagens é a maior prerrogativa dos que ainda condenam os possíveis usos do audiovisual. Ressaltam diante disso uma situação arriscada em que o espectador poderia ser conduzido pelas imagens sem a possibilidade de refletir sobre elas. O pensamento do espectador seguiria uma forma visual, rápida e instantânea, o que faria o indivíduo agir e pensar de uma forma mecânica e reflexa. Assim, de acordo com os que condenam, o audiovisual restringiria a imaginação e deixando os indivíduos mais presos às mensagens colocadas ante eles, reduzindo, assim, a polissemia das mensagens.

Essa posição foi amplamente discutida e, até se chegar a uma teoria da recepção propriamente dita muitas análises sobre a influência da mídia foram realizadas com diferentes

¹² Filme norte-americano (1988) dirigido por Stephen Frears. Título Original: *Dangerous Liaisons*.

abordagens. De acordo com Rieffel (2003), as primeiras investigações dizem respeito à idéia de que os meios de comunicação modernos exerceriam efeitos sobre o receptor numa visão unilateral e vertical da comunicação. Nesta concepção, em uma corrente crítica, os teóricos da indústria cultural colocam o filme como maior exemplo desta atrofiação da atividade do espectador. Para acompanhar a película torna-se necessário ir tão rápido que não sobra tempo para pensar e, assim, como tudo já estaria dado nas imagens, o filme não estimularia a fantasia e o pensar dos espectadores, mas sim almejaria uma identificação deste com a realidade.

Na década de 1960, houve uma mudança de perspectiva e teóricos norte-americanos preocuparam-se com a problemática das utilizações, ou seja, como as pessoas utilizam as mídias, como se apropriam dos conteúdos difundidos por elas.

Nos idos de 1970, nos estudos da recepção, emergem trabalhos que consideram mais amplamente o contexto social, já inserindo dimensões culturais, simbólicas e sócio-políticas do fenômeno comunicacional. No entanto, só nos anos 80 é que nasceu e se manteve uma teoria da recepção como é conhecida hoje: a mensagem recebida ultrapassaria a intenção inicial do emissor. O espectador teria autonomia para decodificá-las de forma interativa e interpretativa. Assim, “a compreensão do comportamento do público repousa hoje na idéia de que o que pode ser dotado de efeitos não é nem a mensagem concebida, nem a mensagem difundida: é a mensagem efectivamente recebida” (RIEFFEL, 2003, p.184).

As concepções referentes aos estudos da recepção têm sido utilizadas com maior frequência para analisar o estudo das audiências na televisão. No entanto, apesar das diferenças, há também muitas semelhanças e afinidades entre este meio e o cinema: embora essas mídias não se confundam também não se desvinculam completamente uma da outra. Atualmente, cada vez mais novos enfoques deslocam o modo de ver e analisar o receptor em comunicação expressando mudanças nas práticas de comunicação e cultura devido à pluralidade e à velocidade das mudanças ocorridas na sociedade atual.

Na busca da trajetória brasileira no campo dos estudos de recepção Nilda Jacks, em uma pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2008 faz um mapeamento do campo buscando os possíveis entrelaçamentos com as pesquisas desenvolvidas em outros países da América Latina. De acordo com a autora o desenvolvimento dos estudos de recepção no Brasil é recente e está bastante relacionado ao cenário latino-americano, que, por volta da década de 1980 trouxe para o debate as preocupações que circulavam entre parte dos pesquisadores norte-americanos e europeus. Esclarece a autora:

Considera-se as principais tendências desenvolvidas na América Latina: Consumo Cultural criada por Néstor García Canclini, argentino radicado no México; Frentes Culturais proposta pelo mexicano Jorge González quando coordenava o Programa Cultura na Universidade de Colima /México; Recepção Ativa desenvolvida no Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA/ Chile), quando estava sob a coordenação de Valério Fuenzalida e Maria Elena Hermosilla; Uso Social dos Meios concebida por Martín-Barbero, e Enfoque Integral da Audiência proposta teórico-metodológica feita pelo mexicano Guillermo Orozco. (p.8).

A relevância do enfoque de educação para os meios de comunicação, desenvolvido através da vinculação aos estudos de recepção, também é salientada por Orozco Gomez (1997). A análise cultural sobre a comunicação tem permitido suplantar a visão da comunicação para além da questão dos seus meios, possibilitando a abrangência de sua integração:

dentro de procesos culturales mayores, así como dentro de procesos globales de consumo y producción cultural. Al mismo tiempo, ha aterrizado el estudio de la creciente mutación de identidades a partir de considerar contextos simbólicos específicos, como aquellos creados por el consumo televisivo y cinematográfico. (OROZCO GOMEZ, 1997, p.148, apud Jacks, 2006, p.6).

Como enfatiza Orozco Gomez (2001), é aparente a forma como a educação, cada vez mais, está interligada aos meios de comunicação, e essa situação tenderá a modificar de substancialmente a maneira de lidar com os processos educativos e comunicativos.

De um modo geral, pensa-se que o receptor é alguém que recebe passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas. Nas palavras de Sousa (1995):

De fato, a relação de predomínio do emissor sobre o receptor é a idéia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor; uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo, despojado, fraco, micro, decodificador. Consumidor de supérfluos; como se existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, também permeado por contradições (p.14).

No entanto, por trás deste receptor existe um sujeito social dotado de crenças, valores, saberes e informações próprias de sua cultura; ele interage, de forma ativa, na produção do

significado das mensagens que recebe (DUARTE, 2002). Todo produto cultural é passível de diferentes interpretações e análises. Essa multiplicidade de concepções depende fundamentalmente do contexto em que tal produto está inserido, variando de acordo com o momento, a possibilidade de diálogo, as argumentações apresentadas e um maior conhecimento da linguagem – no caso a linguagem fílmica.

Martín-Barbero (1995) dá enfoque a uma proposta mais atual, marcada pela observação de como se configuram as identidades culturais levando em conta os sentidos diferenciados que se estabelecem entre produtores e receptores das mensagens midiáticas. Não haveria recepção passiva, mas uma busca permanente de ressignificação, por parte do espectador/leitor em relação às mensagens veiculadas pela mídia. Esclarece o autor (1995): “A recepção não é apenas uma *etapa* do processo de comunicação. É um *lugar* novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação” (p.39). Ele também nos alerta que, de forma alguma, podemos ficar no extremo de pensar que o receptor faz o que quer com a mensagem. “O que estamos estudando, com base na recepção, é um modo de interagir não só com as mensagens, mas com a sociedade, com outros atores sociais, e não só com os aparatos” (p.58) Assim, os estudos da recepção na contemporaneidade começam a levar em consideração as características socioculturais dos indivíduos que atuam no papel de espectadores, tais como: grau de instrução, classe social, profissão, faixa etária, gênero, dentre outras, percebendo que os receptores não se apresentam como recipientes vazios na relação com os emissores, com os meios e com as mensagens veiculadas. Orozco Gomez (2001) explica que essa definição de receptor é hoje um conceito geral que abrange qualquer indivíduo participante do processo comunicativo, e o conceito de recepção significa desde o uso ou o consumo dos meios de comunicação até os processos mais individuais de produção de sentido.

Podemos concluir, assim, que o telespectador ativo saberia apreciar melhor os filmes se dispusesse de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e sobre a sociedade em que vive. Para isso, seria de fundamental importância, ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada, e a escola deveria ser um destes ambientes. De acordo com Rosália Duarte e outros (2004), os estudos realizados em um grupo de pesquisa levaram a acreditar que um domínio da linguagem audiovisual por parte do espectador “tende a diminuir o recurso á parâmetros da realidade e/ou da experiência vivida para interpretar mensagens contidas na narrativa” (p.46). Esse domínio daria ao espectador maiores recursos para extrair todo o potencial deste tipo de narrativa.

No entanto, a maioria dos educadores não possui essa “formação cinematográfica”, que segundo Duarte e outros (2004) não seria um “conhecimento de tipo escolar, formal e sistematizado, mas do desenvolvimento de um modo de ver que implica imersão naquele universo, fruição e adoção de critérios de apreciação e avaliação da qualidade”. (p.47). Mas, isto não quer dizer que não se está trabalhando com filmes na escola. O educador, mesmo não possuindo esta formação prévia conta com sua experiência de vida e seus saberes para realizar a atividade educativa com filmes. Se então, a necessidade de lidar com esta nova linguagem na escola é um fato já corroborado por vários autores e pesquisadores na área, mas também é um fato que a falta de uma formação cinematográfica dificulta o trabalho dos educadores, questionamos o motivo de, então as faculdades de educação, de modo geral, não se preocuparem em direcionar a atenção para uma formação que leve em consideração uma educação na/para as mídias.

Por essa razão, este estudo buscou levando sempre em consideração durante todo o processo de pesquisa, os estudos da recepção latino-americanos, que buscam compreender as relações que se estabelecem entre estes meios e os sujeitos envolvidos, compreender o que os educadores abstraem de sua experiência didática, de sua vivência e do conteúdo acadêmico adquirido que traz elementos de reflexão e análise que possa vir a interferir na leitura de um filme. Aqui significa entender em que instâncias o conhecimento mais formal proporcionado pela formação acadêmica favorece o desenvolvimento da percepção dos filmes como uma instância educativa, valorizando as diferentes percepções – possivelmente provocadas pela variação de tempo, estudo, experiência de vida, experiência de formação, gosto pessoal – que vierem a ocorrer.

2.4 Ao Mestre com carinho¹³

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (PAULO FREIRE, 2002, p.77).

¹³ Filme norte-americano (1966) dirigido por James Clavell. Título original: *To Sir, With Love*.

Na sociedade atual falar sobre formação de professores significa discutir sobre o papel que o educador tem que assumir perante as modificações estruturais impostas pela sociedade. Essas modificações, que podem ser de ordem social, técnica, econômica, política ou pedagógica nos fazem refletir sobre como realizar uma prática educacional que acompanhe tais transformações. Os avanços trazidos, sobretudo pelas tecnologias, nos oferecem outra forma de cognição e, por conseqüência, prova uma redefinição nas relações sociais. Existem muitas visões e concepções diferentes quanto tentamos definir o verdadeiro papel do professor. Algumas vezes é visto como transmissor de conhecimentos e, em outros, como o mediador do processo ensino-aprendizagem. Essa concepção que se tem sobre o papel do professor diante das inovações de ordem técnica que promovam alguma inovação pedagógica é fundamental para a compreensão do problema: “embora a maioria dos professores tenda a rejeitar a inovação, sobretudo se ela vem revestida de meios técnicos sofisticados, há sempre uma minoria que a integra em sua prática docente, abrindo para ela as portas da escola”.(BELLONI e SUBTIL, 2002, p.51).

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer que nosso foco está na formação docente proporcionada pelo curso de Pedagogia embora tenhamos consciência das outras áreas de atuação do profissional graduado na área. As controvérsias sobre as especificidades dessa formação colaboraram para a instauração de uma crise na identidade do profissional formado no Curso de Pedagogia. Contudo, concordamos com Libâneo (2002) quando afirma que, embora seja possível a atuação do pedagogo em outros campos que não o da docência, sabe-se que esta é a base de sua formação. Assim, manteremos o foco na unidade do conhecimento teórico-prático da área percebendo o magistério como base imprescindível na formação do pedagogo.

De acordo com Brito (2006) nos estudos realizados sobre o tema da formação docente é muito recorrente a referência sobre os cursos de formação de educadores. Tais estudos demonstram que esses cursos de formação apresentam um rol de características comuns que podem ser destacadas como a “fragmentação dos conteúdos estudados, a distorção nos currículos trabalhados, a desarticulação entre as disciplinas ofertadas e a dicotomia teoria/prática presente nas diferentes abordagens de disciplinas e matérias curriculares”. (p.42). As transformações pelas quais a sociedade vem passando indicam a necessidade de mudança nos modos de lidar com o conhecimento e com a informação. Uma parcela da responsabilidade nesse processo de mudança cabe às instituições que oferecem os cursos de formação de

professores¹⁴. As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores apresentam elementos importantes para as instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia.

É grande a necessidade atual de formar os educadores da mesma maneira que se espera que eles atuem. Mas, as tentativas de inclusão do estudo da linguagem audiovisual nos currículos dos cursos de formação de professores muitas vezes esbarram nas dificuldades postas pela falta de investimento para a aquisição de equipamentos ou, mais ainda, na falta de problematização sobre os preconceitos e práticas que parecem rejeitar esta linguagem como uma possibilidade real de conhecimento. De acordo com Carvalho (s/d), a formação dos professores para os audiovisuais – que deve incluir variados suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o vídeo etc. em variadas e diferenciadas atividades de ensino – deve ser compreendida em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas. Rodrigues (1993), referindo-se à educação e sua relação com as tecnologias, salienta que:

A educação escolar é o conjunto das atividades levadas a efeito pela instituição escolar com o objetivo de preparar a população jovem para a vida plena da cidadania. Deve-se entender que ela possibilite a todos [...] a posse da cultura letrada e dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas do trabalho na sociedade industrial (p.81).

Assim, não há como estabelecer o impacto da mídia na sociedade sem analisar o papel desempenhado pela relação que os diferentes grupos sociais e indivíduos estabelecem com a atmosfera cultural em que estão inseridos. Nas palavras de Hernández *apud* Kulisz (2004):

A aprendizagem acontece quando alguém aprende em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária. (p. 20)

A profissionalização dos educadores sempre foi alvo de discussões na busca por uma definição sobre qual seria o seu real papel. Na década de 1970 essa formação apresentava um caráter instrumental sendo o papel do educador o de transmissor acrítico e mecânico de

¹⁴ A LDB 9394/96 dispõe, no título VI, art 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos de educação”.

conhecimentos e informações. A partir dos anos 80, na busca pela superação do autoritarismo implantado pela ditadura militar, surge um movimento de consciência política e cultural na sociedade brasileira e, no bojo dessas transformações, emerge a necessidade do professor estar ciente de seu papel de agente sócio-político. Foi preciso, então, analisar e reformular a função da dimensão pedagógica do ensino e ainda superar a preocupação maior com a modernização de métodos de ensino e utilização de recursos tecnológicos para se preocupar com as novas funções sociais e políticas da educação.

Assim, nos anos 90, a perspectiva crítica educacional fez com que essa formação tomasse novos rumos. O discurso do compromisso político do professor, a procura de novas alternativas nos processos de ensino e aprendizagem e ainda a busca de uma definição sobre o papel do educador e da educação para a sociedade, passaram a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa educativa.

Além da aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação é o momento chave de se definir a configuração profissional fornecendo aos educadores um meio de pensamento crítico-reflexivo que auxilie na criação de um novo e importante papel na caracterização de uma profissionalidade docente mais inovadora. De acordo com Francisco Imbernón (2006):

Se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para as disciplinas, os métodos e as técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico - reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos. (p.50)

Pode-se afirmar que uma dos grandes problemas existentes entre educadores e educandos, hoje, se deve ao fato da lacuna entre a educação escolar formal e as questões que envolvem as crianças e os jovens. As práticas educacionais que se mostram puramente tecnicista já vêm sendo postas em discussão. Pereira (1999) afirma que:

Parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo de racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática da formação docente. As primeiras críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em

acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar (p.112).

A relação entre os educadores e os saberes que ensinam, esclarece a Monteiro (2001) sempre foi considerada e estudada por longo tempo dentro do paradigma da racionalidade técnica que trabalhava com a concepção de professor como apenas um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros e almejava a eficiência do ensino através do controle científico da prática educacional.

No Brasil, durante bastante tempo, a tendência que embasou a formação docente foi a de que formar professores significava dotar-lhes de competências e habilidades instrumentais transformando-os, então, em técnicos. Tal modelo tecnocrático visava à preparação do professor para o saber-fazer ignorando quaisquer outros tipos de saberes. Esta concepção nos remete ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos (1989), sociólogo português, quando diz que o paradigma da ciência Moderna, sobretudo na sua concepção positivista, procura eliminar do processo de conhecimento qualquer elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência.

De acordo com Boaventura (2002), a Modernidade apresenta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que o autor denomina por *colonialismo* e um estado de saber denominado *solidariedade*. Já o conhecimento-regulação é uma trajetória estipulada entre um estado de ignorância designado por caos e um estado de saber, a que Boaventura denomina *ordem*. Assim, a aquisição de todo conhecimento passa de um estado de ignorância para um estado de saber. A maneira como se chega de um ponto a outro é que será distinto mediante as diferentes formas de conhecimento. Na verdade, estes dois tipos de conhecimento, de acordo com ele, deveriam se articular na tentativa de alcançar um equilíbrio dinâmico estabelecendo-se, assim, uma relação recíproca entre ambos. Este equilíbrio se assentaria em três lógicas de racionalidade: a da moral-prática (da ética e do direito), a da racionalidade cognitivo-instrumental (da ciência e da técnica) e a da racionalidade estético-expressiva (da arte e da literatura).

A crítica à racionalidade técnica, serviu de referência para os profissionais que trabalhavam com educação durante grande parte do século XX. Nas últimas décadas, quando se colocou em discussão esse tipo de formação técnica, passou-se a considerar como relevantes outros tipos de formação no processo educativo considerando o profissional como aquele

capaz não apenas de reproduzir, mas de gerar novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Diz Brito (2006):

Observa-se, portanto, o delineamento de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se como um agente capaz de responder à diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente. Em face da especificidade e complexidade da ação docente, evidencia-se, pois, a importância de um profissional extremamente qualificado para exercer a docência nesta sociedade do conhecimento, da informação e do avanço tecnológico. (p.42-43)

De acordo com Fiorentini e outros (2008) o papel atribuído ao professor tem oscilado entre dois extremos: de um lado a redução do professor ao papel de técnico que apenas toma conhecimento do conhecimento produzido por especialistas e, e do outro, o professor que luta por uma certa autonomia intelectual que o habilite a atuar como agente ativo e reflexivo frente aos desafios socioculturais e políticos. Para os autores, no entanto, esta relação entre os saberes provenientes da academia e os adquiridos através da prática da profissão sempre será conflituosa.

Reflexões deste porte geraram uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a dicotomia entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Assim, buscaram-se novos instrumentos teóricos que fossem além da transmissão vertical do conhecimento e se tornassem também capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas. Deslocou-se o foco de análise da dimensão puramente técnica (fazer) para a discussão dos saberes e das práticas docentes. “No bojo desses estudos foi criada a categoria ‘saber docente’ que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p.130).

Não se admite mais aquela educação bancária, no sentido proposto por Paulo Freire (2002), na qual o aluno, com “saldo” em branco, tem a “conta” preenchida pelas informações do professor. Ao contrário, as reflexões giram em torno da certeza de que toda atividade educativa deve partir do conhecimento pré-existente do educando com uma postura ativa e participante de todos os sujeitos nela envolvidos. Segundo Freire, para isso o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2002, p.52). Diz o autor: “transformar a experiência educativa

em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (2002, p.37).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são autores que trabalham este conceito e chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constituindo-se em uma conjugação de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes proporcionados pela formação profissional dizem respeito a contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e, essencialmente nos saberes pedagógicos, ou seja, concepções sobre as técnicas e práticas pertencentes à atividade educativa. Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares, dizem respeito aqueles saberes que a instituição escolar seleciona para serem ensinados, transmitidos. Já os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício efetivo da prática da profissão, baseados no conhecimento adquirido cotidianamente no exercício da prática. Assim, busca-se compreender a natureza dos saberes utilizados efetivamente pelos profissionais no processo de produção e investigação da prática pedagógica que os auxiliam também no exercício prático de sua profissão.

O tema dos saberes docentes encontra-se no centro das reformas atuais da formação de professores da Educação Básica. Fala-se de conhecimentos, competências ou saber-fazer, saberes que o professor deve adquirir e que se encontram na base de sua profissão. De acordo com Cecília Borges (2004) um grande número de pesquisas tem sido dedicado ao tema dos saberes docentes, e, também, há uma grande diversidade de temas vem sendo tratados a partir de varias perspectivas nas ciências humanas e sociais. No entanto, segundo a autora todas as pesquisas, independentemente do enfoque específico buscam dar conta de um mesmo fenômeno: “a relação subjetiva que o docente estabelece com as diversas facetas do seu trabalho, com ele as examina, e como essa relação intervém na constituição de seus saberes e no exercício de sua prática”.(BORGES, 2004, p. 29). Tais pesquisas têm contribuído consideravelmente para evidenciar o papel do professor enquanto sujeito que possui um rol de saberes a que recorrerão individualmente no exercício prático da profissão docente. Fortalecem a idéia de que os professores constroem um saber a partir de seu processo de socialização, ou seja, não os constroem apenas através de suas experiências profissionais ou formativas, mas também a partir de vivências anteriores à profissão. Assim, questiona-se:

Que saberes estão na base da profissão docente? Trata-se de um conjunto de conhecimentos ou competências? Ou trata-se de um saber-fazer, de atitudes e posturas? Onde são adquiridos estes conhecimentos? Na formação inicial e contínua? Na experiência profissional? Ou, ainda, em outros lugares? (BORGES, 2004, p.16).

Esse processo de como e quando se torna professor é complexo e se dá através de um processo dinâmico de (re)construção e (re)significação de aceções e pensamentos referentes aos processos de ensino e aprendizagem e a educação de forma mais geral. Diz Antônia Edna Brito (2006):

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensinamentos, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender. (p.44-45).

Assim, podemos dizer que a articulação entre os saberes da formação, dos currículos, das disciplinas, e os saberes da prática escolar é indispensável, pois, o exercício da docência requer a mobilização desses vários tipos de saberes.(TARDIF, 1991). Os professores possuem conhecimentos e habilidades construídas não apenas durante o processo formativo, mas também nas situações vivenciadas na prática docente e por aquilo que o constitui como indivíduo. Em outras palavras:

os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. No desenvolvimento dessa prática, o professor toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, orientando-se por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem o seu modo de ser e de agir na sala de aula. (BRITO, 2006, p.45-46).

Na atual conjuntura, as questões referentes aos saberes dos docentes cada vez são reconhecidas e valorizadas. No entanto, Brito (2006) alerta para o fato de que muitas vezes a noção do saber é utilizada sem que se precise o significado da terminologia utilizada. De acordo com a autora não há nenhuma uniformidade com relação ao emprego de tal terminologia que indique uma unanimidade de concepções entre os pesquisadores que se dedicam ao tema dos saberes e dos conhecimentos docentes. Portanto, compreendendo que o tema possui algumas variações de interpretação e significados, neste estudo concordamos com

as idéias de Tardif (2000) quando diz: “Damos aqui a noção de saber um sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (*apud* BRITO, p.48).

Silva (1997) destaca que as mais recentes abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigar também os saberes de referência dos professores, sobre seus próprios pensamentos e ações, pois estes podem trazer esclarecimentos sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente.

Percebe-se então que a figura do professor passa a ser vista como a de um profissional, provido de saberes que no momento em que se depara com uma situação complexa resiste à simples aplicações técnicas para resolver a situação, mas deve sim “deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER *apud* NUNES, 2001, p.31). Portanto, para Gauthier a concepção de saber não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, de acordo com Nunes (2001) “o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”.(p.34)

Em pleno século XXI, no contexto de uma sociedade em que o componente tecnológico não pode ser ignorado, devemos nos ater para o fato de que a educação e a formação de professores também exige uma abordagem diferenciada com relação a este aspecto. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais. Assim, é de fundamental importância o reconhecimento – por parte das instituições que oferecem cursos de formação de professores – da existência de diversas linguagens em nossas sociedades, para além da oralidade e da escrita, nas quais se assenta a cultura escolar. Para fins deste trabalho destacamos a importância da linguagem cinematográfica procurando demonstrar a potencialidade desta linguagem na construção do conhecimento.

Assim, consideramos que diante dos desafios apontados, a linguagem cinematográfica merece ser contemplada na prática pedagógica dos docentes em processo de formação, de modo que estes lidem com esses meios a partir de uma postura crítica e transformadora. Portanto, a escolha o curso de Pedagogia para cenário desta pesquisa se deve por entendermos

que a formação dos educadores na contemporaneidade tem uma relação intrínseca com a incorporação da linguagem audiovisual no seu currículo, nas suas práticas, ou seja, no seu modo de pensar e agir.

3 A REGRA DO JOGO¹⁵

Em função dos objetivos desta pesquisa precisamos estabelecer as regras do jogo, ou seja, alguns procedimentos metodológicos se fizeram necessários para que pudéssemos chegar a algumas conclusões em relação às questões expostas. Em *Revelações* será explicitado todo o caminho percorrido nesta pesquisa bem como o porquê da opção pela entrevista e pelo Grupo Focal como metodologia de obtenção dos dados analisados. E em *Sinais* apresentarei algumas considerações sobre o Paradigma Indiciário de cunho qualitativo, proposto por Carlos Ginzburg (1989), que nos auxiliará na tarefa de interpretação das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1 Revelações¹⁶

A pesquisa foi realizada com acadêmicos que concluíram há não mais que dois anos, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O curso de Pedagogia da UFJF forma profissionais para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental, como pedagogo em instituições educacionais, no planejamento, desenvolvimento, e avaliação de projetos educacionais envolvendo a prática e a investigação de processos educacionais. Este curso foi criado no ano de 1966, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFILE) presente na cidade de Juiz de Fora desde 1945. A FAFILE formou muitos alunos nos seus primeiros cursos que eram: Ciências Sociais, Geografia, História e Letras. Com a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 1960, a FAFILE passou a ser parte integrante da universidade, o que possibilitou o surgimento de outros cursos. No ano de 1997 um processo de reestruturação curricular aconteceu no curso de Pedagogia da UFJF. Essa nova organização curricular extinguiu as antigas habilitações em Supervisão, Coordenação e Administração escolar e criou duas graduações: Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Educação, com 40 vagas para o 1º Semestre (diurno) e 40 vagas para o 2º Semestre (Noturno).

¹⁵ Filme francês (1939) dirigido por Jean Renoir. Título Original: *La Règle du Jeu*.

¹⁶ Filme norte-americano (2006) dirigido por Robert Benton. Título Original: *Human Stain*.

Os cursos possuem uma base de formação em comum e algumas disciplinas específicas que não são obrigatórias para quem irá concluir apenas o Bacharelado. Para a conclusão do Bacharelado em Educação é necessária a elaboração de um trabalho de conclusão de curso orientado por um professor da instituição.

Analisando a grade curricular proposta pelo curso de Pedagogia da UFJF buscando um olhar mais atento para a questão dos audiovisuais na educação foi encontrada apenas uma disciplina que deve trabalhar diretamente com tal questão: *Diversidade na Mídia Cinematográfica* oferecida pelo Professor Doutor Carlos Alberto Marques. A disciplina é oferecida na modalidade de disciplinas opcionais que são necessárias apenas para que se completem os créditos necessários para a conclusão do curso. É preciso ressaltar que a FACED/UFJF está sendo alvo de outra reestruturação curricular atualmente. No entanto, foi o profissional formado ainda com o perfil proposto pela reforma curricular de 1997 que estaremos trabalhando nesta pesquisa.

Com o objetivo de conhecer as contribuições da formação acadêmica no reconhecimento do potencial pedagógico dos meios audiovisuais na educação selecionamos cinco acadêmicos que foram entrevistados e participaram de um Grupo Focal.

O critério de escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi, principalmente, que eles tivessem se formado há, no máximo dois anos, ou seja, no máximo 2006, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A seleção dos mesmos foi feita aleatoriamente. Após uma busca informal o convite oficial foi feito a oito ex-alunos que haviam confirmado a participação na pesquisa e haviam feito a entrevista. No entanto, apenas cinco compareceram ao Grupo Focal, parte fundamental desta pesquisa, na data e no local informado, fazendo com que as outras três entrevistas fossem descartadas. O que buscamos analisar aqui, então, foram as falas dos cinco sujeitos que participaram voluntariamente de todas as fases da presente pesquisa.

O Grupo Focal, muito popularizado nas décadas de 1970 e 1980, tem sido amplamente utilizada nas pesquisas de abordagem qualitativa. Nas palavras de Bernadete Gatti (2005): “Kitzinger [...] diz que o grupo é focalizado, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões” (p.7). De acordo com Sônia Gondim (2002) a noção de Grupos Focais se diferencia das entrevistas grupais no tipo de papel realizado pelo entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é individual, com cada membro. Pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas, ou seja, o seu nível de análise é o indivíduo no

grupo. Já o moderador de um Grupo Focal, assume uma posição de facilitador do processo de discussão e buscando perceber as possíveis influências existentes no processo de formação de opiniões sobre um determinado tema. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo.

A opção por esta metodologia se deu por entendermos que haveria a necessidade dos indivíduos expressarem seus posicionamentos a partir de seu próprio sistema de referência e com suas palavras, sem que ficassem limitados às respostas pré-determinadas que, por exemplo, um questionário fechado, ou uma entrevista de questões estruturadas nos impõe. Gatti (2005) esclarece que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, simbologias prevalente no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (p.11).

No desenvolvimento do trabalho com Grupo Focal, seguimos as orientações estabelecidas pela autora. Para citar alguns aspectos: o pesquisador necessita ter certo grau de teorização sobre o tema, o problema deve estar claramente exposto para o grupo, as questões devem estar bem elaboradas, serem relevantes e contextualizadas e o pesquisador deve ainda ter um roteiro previamente construído de maneira consistente, porém flexível.

A primeira interação com os sujeitos que constituíram o grupo foi individual através de uma entrevista semi-estruturada (ANEXO 1). Este momento teve como objetivo conhecer os dados de formação acadêmica pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. O direcionamento da conversa deu-se em torno de questões como: formação familiar, participações em movimentos sociais, associações e afins; se já trabalhavam na área da educação ou em outra área, se possuíam bolsas de estudo na instituição e de qual tipo (monitoria, pesquisa, apoio estudantil; se gostam de assistir filmes; com que frequência vão ao cinema; com que frequência assistem filmes em casa, quais os tipos de filme preferidos, dentre outros. Aos sujeitos que já atuam como professores direcionamos também a conversa para seus hábitos de utilização do cinema como recurso pedagógico com perguntas como: você costuma

trabalhar com filmes em sala de aula? A escola que você trabalha possui um espaço adequado para exibição de filmes? A entrevista, que foi gravada em áudio e, posteriormente transcrita na íntegra, teve como base estas questões anteriormente expostas. No entanto, mediante as respostas dos entrevistados outros assuntos importantes foram emergindo, portanto tais questões não representaram categorias estáticas.

O segundo momento consistiu na reunião de todos os sujeitos, através do Grupo Focal. O grupo foi reunido para que houvesse a oportunidade de interação entre os sujeitos, pois, tal interação permite emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, proporcionados pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de manifestar. Na técnica do Grupo Focal, diz Gatti (2005): “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (p.9). Utilizamos a técnica de gravação de áudio e caderno de anotações para não se perder nenhum dizer do grupo.

Depois de esclarecidos os procedimentos que seriam adotados e após a assinatura do termo de consentimento informado (ANEXO 2) começamos nossa reunião com ao retorno à memória audiovisual dos sujeitos em que foram levados a refletir sobre qual o primeiro filme que lembram de ter assistido, qual a primeira vez que foram ao cinema, com quem, qual o filme que marcou a infância desses sujeitos, porquê. Após este momento foi distribuída a sinopse de todos os curtas-metragens presentes no DVD *Curtas na Escola* para escolha conjunta e posterior exibição. É importante ressaltar que a opção pelo curta-metragem deu pelo fato de não ter encontrado, através das entrevistas, um filme em comum visto por todos os sujeitos. Com o filme de curta-metragem nós poderíamos assisti-lo mais de uma vez para verificar os pormenores e (re)significar as primeiras impressões sem que isso se tornasse cansativo ou inoportuno para os sujeitos da pesquisa.

De acordo com o *site Curtas na Escola*¹⁷, o curta-metragem brasileiro apresenta um importante diferencial educacional, quando comparado a outros conteúdos, assim define sua proposta pedagógica:

- Este tipo de conteúdo, por ser produzido no Brasil e por realizadores brasileiros, representa nossa sociedade e a nossa cultura;

¹⁷ Desde agosto de 2002 já havia o incentivo do uso de curta-metragem brasileiros como material de apoio pedagógico no projeto *Porta Curtas Petrobras*. Em março de 2006, através da ativação do módulo *Curta na Escola*, o *site* passou a oferecer indicações de uso pedagógico para grande parte do acervo de filmes cuja exibição na íntegra é disponibilizada através do *site* <http://www.curtanaescola.org.br>.

- A qualidade da produção brasileira de filmes neste formato é reconhecida em todo o mundo por sua excelência;
- Sua curta duração, geralmente próxima de 15 minutos, faz com que os conteúdos sejam ideais para utilização em sala de aula, permitindo que os filmes sejam utilizados como “porta de entrada” de um assunto, fonte adicional de informação, pretexto para debater um tema ou para “coroar” o final de um projeto. (<http://www.curtanaescola.org.br/>).

Assim, com a opção pelo curta-metragem decidida, não hesitei em optar pela utilização do DVD da Coleção *Curta na Escola*. Como alternativa à exibição via Internet oferecida pelo *site*, a equipe pedagógica do *Curta na Escola* selecionou dezesseis filmes com alto potencial didático, todos apropriados para uso em todos os níveis de ensino, para compor os DVDs Coleção Curta na Escola - Volume 1 e Volume 2. Os DVDs da Coleção tiveram tiragens iniciais patrocinadas pela Petrobrás para distribuição gratuita para seiscentas escolas da rede pública de todo o país.

O DVD utilizado foi o da Coleção Curta na Escola Volume 1. Este volume conta com oito curtas: *Barbosa*, *Ilha das Flores*, *Negócio fechado*, *O Lobisomem e o Coronel*, *Bichos Urbanos*, *Enquanto a tristeza não vem*, *Velha História* e *O Xadrez das Cores*.

O curta-metragem escolhido pelos sujeitos para exibição foi *O Xadrez das Cores*¹⁸ (2004) de Marco Schiavon. É importante ressaltar que, independente da escolha do filme, os elementos advindos daquilo que se veicula ao significado cultural sempre estarão presentes, ou seja, o espectador agirá a partir de um determinado local cultural seu de origem trazendo implicações quanto a sua própria percepção do filme.

O Xadrez das Cores apresenta elementos fílmicos e de conteúdo bem abrangentes quando queremos pensar em múltiplas possibilidades educacionais que poderiam ser abstraídas de um filme. A sinopse apresentada no *site* porta-curtas é a seguinte:

Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez.

¹⁸ Gênero: Ficção Diretor: Marco Schiavon Elenco: Anselmo Vasconcellos, Mirian Pyres, Zezeh Barbosa Ano: 2004 Duração: 22 min País: Brasil . Algumas premiações deste curta-metragem em festivais: Melhor Filme - Júri Popular no Festival de Cinema de Goiás (2005); Melhor Curta - Júri Popular no Festival de Cinema Brasileiro de Miami (2005); Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular no Festival de Cinema e Vídeo de Curitiba (2005); Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular no Festival de Goiânia (2005); Melhor Curta Metragem Nacional pelo Júri Popular no Mostra Cine Rota 22 (2005).

No filme *Cida* é interpretada pela atriz Zezé Barbosa e Maria pela atriz Miriam Rios. Maria, uma senhora idosa bastante preconceituosa com relação às pessoas de pele negra, necessita de companhia e seu sobrinho contrata Cida para cuidar dela. O passatempo preferido de Maria é jogar xadrez e implicar com Cida ofendendo-a com piadas racistas. Cida, apesar de se incomodar com algumas situações geradas pela patroa não deixa de fazer o seu trabalho de forma bastante eficiente, pois, além de demonstrar ser uma pessoa honesta, necessita da remuneração. As duas personagens do filme apresentam-se como opostos: enquanto Maria é a patroa branca e rica, Maria é a empregada negra e pobre. É a clara relação entre opressor e oprimido presente na sociedade. Quando Cida consegue que Maria a ensine a jogar xadrez fica evidente a simbologia presente no filme: a vida é um jogo cheio de estratégia onde o objetivo é eliminar o adversário. As peças dos tabuleiros, pretas e brancas, a forma como Maria joga as peças pretas da adversária no lixo e o prazer que sente com isso demonstram tal afirmação. Cida não se conforma com a situação e aprende por si só a jogar xadrez e consegue virar o jogo. Vira o tabuleiro, ganha o jogo e a amizade de Maria.

Analisando os pareceres pedagógicos disponibilizados no *site Curtas na Escola* pude perceber que muitos professores recorrem a este curta para utilizar em suas aulas, propondo as mais diferentes abordagens. Nos noventa e quatro relatos de professores disponíveis no *site* pude encontrar descrições de aulas de diversas disciplinas: geografia, história, língua portuguesa, artes, matemática, sociologia e sobre os mais variados temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, discriminação e preconceito racial, filosofia, música, saúde, meio ambiente, cinema, dentre outros. E estes trabalhos referem-se as mais variadas faixas etárias correspondentes principalmente ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior.

Portanto, levando em consideração a diversidade de possibilidades de enfoque que apresenta *O Xadrez das Cores* e devido, ainda, aos múltiplos significados que pode proporcionar a quem o assiste, acreditamos em sua consistência como um recurso válido que nos auxiliou na tarefa pretendida. Por englobar questões como diversidade cultural, preconceito, discriminação racial, dentre outros assuntos, acreditamos que este filme foi ideal para trazer a tona um amplo leque de reflexões que emergiram da leitura que os educadores fizeram do filme em questão.

Após a exibição do curta-metragem, os sujeitos preencheram uma ficha de avaliação educacional de filmes que aqui denominamos “Ficha de Avaliação Fílmica” (ANEXO 3), elaborada por mim tendo como apoio uma ficha estruturada por Marcos Napolitano em seu livro *Como usar o cinema na sala de aula* (2004).

Cada indivíduo apresentou seu próprio parecer pedagógico sobre o filme tecendo posicionamentos próprios sobre questões como: público-alvo a que se destina; questões relacionadas ao conteúdo visual e verbal (linguagem, cenas impróprias); possíveis dificuldades temáticas (assuntos de ordem moral, religiosa, cognitiva etc.); potencial do filme como recurso didático-pedagógico e assuntos que abordaria na sala de aula tomando como base o filme. Cumpre ressaltar, todavia, que a utilização de uma ficha individual não foi com a intenção de restringir o potencial pedagógico de um filme a uma ficha, mas sim para terem um disparador para refletirem sobre o filme a fim de que cada um elaborasse individualmente as suas opiniões para posteriormente, discutirem em grupo os seus posicionamentos. Foi importante para tentarmos identificar o que era subjetivo e o que foi se construindo através das relações proporcionadas pela interação em grupo, pois, acreditamos que o pensamento dos professores constrói-se com base em suas experiências individuais e na troca e interação com seus pares. Ressaltamos que separar completamente aquilo que é de fato individual daquilo que é de fato coletivo é tarefa complexa – senão impossível – já que tais relações estão intrinsecamente imbricadas. Por isso, buscamos identificar alguns elementos que nos deram pistas e indícios para o reconhecimento de tais características. Podemos nos remeter neste momento, sem correr o risco de nos contradizer, à fala de Maurice Tardif (2002) quando diz que os seres humanos “mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos” (p.267). E às palavras de Rieffel (2003), quando diz que a percepção subjetiva que o espectador faz do produto midiático nunca estará totalmente desligada do meio social e cultural envolvente, pois, como lembra Orozco Gomez (2001), o processo de recepção é construído coletivamente.

Por último, nós buscamos investigar que elementos de sua formação os alunos trazem a tona quando pensam no potencial educacional da mídia cinematográfica. Neste momento, nosso olhar foi direcionado para a compreensão das formas como os sujeitos interpretam e conferem sentidos às suas próprias experiências. Assim, evidenciamos a percepção pessoal do aluno frente à formação acadêmica que teve e em que momentos ele se remete a esta para estabelecer inferências que subsidiaram sua percepção frente ao potencial educativo do filme. Como hipótese inicial esperávamos que eles recordassem das disciplinas que cursaram, das oportunidades que tiveram além da sala de aula, seja como aluno ou educador, dos cursos que participaram, das pesquisas que realizaram, de suas vivências pessoais, dentre outros aspectos, resgatando todos os seus saberes docentes para a/na leitura do filme.

A opção por uma pesquisa qualitativa exigiu que se buscasse um paradigma de investigação científica voltado para pesquisas qualitativas. Assim, optamos pela utilização do

Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989). A análise indiciária permitirá ir ao encontro de detalhes talvez não tão claramente evidenciados, mas fundamentais na busca por compreender a realidade de maneira a enxergar nestes os elementos que a compõem. Com os dados em mãos buscamos organizá-los de forma a perceber através das pistas e indícios, nas falas dos sujeitos, os aspectos levantados que se remetem à formação profissional, aos saberes das disciplinas, aos currículos e à experiência.(TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Esperávamos que, com os resultados das análises das interações proporcionadas pelo Grupo Focal, viéssemos a compreender o que estes educadores abstraíram de sua experiência didática, de sua vivência e do conteúdo acadêmico adquirido que trouxeram elementos de reflexão e análise que, de alguma forma, possa vir a interferir na leitura de um filme.

3.2 Sinais¹⁹

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (PAULO FREIRE, 2002, p.51).

Os dados foram analisados de acordo com a interpretação daquilo que buscávamos compreender. Seguimos a trilha das pistas dadas através das falas dos sujeitos da pesquisa sobre a questão proposta neste trabalho, obtidas mediante a interação do Grupo Focal já explicitado anteriormente. Para tanto utilizamos, conforme já foi explicitado, como referencial o Paradigma Indiciário de cunho qualitativo descrito por Carlo Ginzburg (1989). Tal modelo epistemológico consiste na percepção dos detalhes que se constituem como indícios daquilo que estamos procurando compreender. Consiste ainda na observação apurada de dados aparentemente negligenciáveis, mas que, na verdade são fundamentais para a reconstrução da realidade complexa não experimentável, pelo menos diretamente. “Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos”. (GINZBURG, 1989, p.169).

¹⁹ Filme norte-americano (2000) dirigido por M. Night Shamalan. Título Original: *Signs*.

O hoje denominado Paradigma Indiciário, apesar de possuir raízes muito antigas, começou a se afirmar nas Ciências Humanas no decorrer do século XIX, e, de acordo com Ginzburg (1989), tem suas bases na semiótica que pode ser definida como a ciência geral dos signos. No entanto, este método possui raízes muito antigas. Ginzburg (1989) reconduz este método ao começo da humanidade dizendo:

Por milênios o homem foi caçador.[...] Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (p.151)

Assim, os caçadores teriam sido os primeiros a narrarem uma história “porque eram os únicos capazes de ler, nas pistas mudas, (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”.(1989, p. 152). Era através dos indícios deixados pelas presas como, por exemplo, ramos quebrados, pegadas na lama ou odores os homens conseguiam chegar até ela.

Buscando as raízes de tal método o autor faz o que denomina de “tripla analogia”: com os procedimentos de investigação utilizados por Giovanni Morelli (1811-1891), na interpretação das obras de arte; com Sigmund Freud (1856-1939), na elaboração do método psicanalítico e com Arthur Conan Doyle 1859-(1930), com a criação do famoso detetive Sherlock Holmes. “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”. (GINZBURG, 1989, p.50).

Giovanni Morelli foi um médico italiano que inventou um método próprio de investigação sobre a real autoria das obras de arte, pois, segundo ele, haviam muitas atribuições equivocadas. Baseado nos indícios, nos detalhes de cada obra, ele buscou diferenciar as cópias dos originais e atribuir a autoria dos quadros a seus verdadeiros pintores. Assim, criou o método de Morelli. Neste método, a investigação dos signos pictóricos não se baseava nos traços visíveis, que seriam facilmente imitáveis, mas sim nos pormenores, nos detalhes que pertenciam a uma característica individual de cada pintor. O desenho da orelha, o traço do pincel, o formato dos dedos das mãos e dos pés seriam marcas autorais e não seriam relacionados à escola da qual faziam parte. Desta forma, Morelli catalogou os traços e formas utilizadas por vários autores e propôs novas atribuições em inúmeras obras de arte presentes em museus europeus. De acordo com Wind *apud* Ginzburg (1989) “qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal” (p.145)

Sigmund Freud, antes de formular a sua teoria psicanalítica teria tomado conhecimento do método de Morelli em uma visita a uma exposição de arte e o relacionou com a psicanálise médica que busca compreender os sintomas dos pacientes através dos elementos ocultos. Em um ensaio chamado *O Moisés de Michelangelo* datado de 1914, Freud discursa sobre o seu conhecimento do método morelliano dizendo:

Creio que seu método está estreitamente aparentado á técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação. (*apud* GINZBURG, 1989, p.147).

Já o detetive Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle se baseia em indícios imperceptíveis para a maioria para desvendar os mistérios em que se envolve. Para aproximar o método de investigação de Holmes com o Paradigma Indiciário vamos observar um caso descrito no início do livro *O cão dos Baskerville*, publicado pela primeira vez em 1902, que nos dará um perfeito exemplo daquilo que estamos tentando descrever.

Na noite anterior ao episódio aqui relatado um homem teria ido visitar Holmes, sem encontrá-lo, e havia esquecido em sua sala de estar uma bengala com os seguintes dizeres: “Para James Mortimer, MRCS, de seus amigos do CCH” com data de 1884. A partir da análise mais atenta das características físicas do objeto bem como dos seus dizeres, Holmes trava com seu fiel escudeiro Dr. Watson um diálogo sobre o perfil do dono da bengala obtido através dos indícios, das pistas que ela estava oferecendo. Holmes diz “Há certamente uma ou duas indicações na bengala. Isto nos dá base para várias deduções” (DOYLE, 2000, p.11). Para resumir o diálogo que leva algumas páginas do livro, através dos indícios presentes na bengala, o detetive chega a conclusão que o seu dono deveria ter menos de 30 anos de idade, era um médico rural, cirurgião plantonista ou médico residente do *Charing Cross Hospital*, deveria ter saído do hospital há pelo menos cinco anos por ocasião de alguma mudança, caminhava bastante, era amável, pouco ambicioso, distraído e dono de um cachorro de estimação “maior que um terrier e menor que um mastim” (DOYLE, 2000, p.12). É claro que aqui não chegamos a tanto, pois não tínhamos, nem pretendíamos ter os mesmos talentos que Sherlock Holmes. No entanto, buscamos seguir a mesma trilha do detetive com relação aos aspectos relevantes durante um processo de investigação, qual sejam: poder de observação, conhecimento, poder de dedução e intuição na busca por elementos que indiciem e/ou reconstituam um fato acontecido.

Ginzburg (1989) estabelece uma comparação entre os fios que compõem uma pesquisa desenvolvida tendo como referência o Paradigma Indiciário aos fios em que são tecidos os tapetes, pois, uma trama densa e homogênea será tecida através da percepção do observador, da definição do campo no qual será realizada a investigação, da construção do quadro de referência teórico e dos indícios ou pistas do objeto de estudo. A coerência do padrão desenhado pela visão do observador é verificável “percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p.170). O tapete é o paradigma que, dependendo do contexto, denomina-se venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Ginzburg (1989) esclarece que, apesar das diferentes denominações “trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinônimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave.” (p.170).

Sobre a questão da rigorosidade do conhecimento científico, Ginzburg (1989) questiona se um Paradigma Indiciário pode conter rigorosidade metódica. Esclarece que, diferentemente das ciências naturais e das formulações propostas a partir de Galileu Galilei, que buscavam conclusões a partir da comprovação quantitativa dos fatos, o modelo proposto pelo Paradigma Indiciário em disciplinas propostas pelas ciências humanas, busca uma análise qualitativa, pormenorizada das situações. Para Ginzburg (1989), o tipo de rigor das ciências da natureza não é apenas inatingível, como também indesejável nas formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana. Assim, para o Paradigma Indiciário não importa a quantidade de dados obtidos, mas sim a sua relevância para o problema investigado. Em suas palavras:

Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido esse oxímoro) do Paradigma Indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizada nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (1989, p. 179).

Dessa forma, a percepção das pessoas envolvidas no processo de investigação adquire caráter insubstituível. A subjetividade presente na visão do observador que investiga a realidade humana constitui-se como uma importante via que não pode, em hipótese alguma, ser deixada de lado, durante o processo de investigação.

Assim, o Paradigma Indiciário foi aqui considerado um caminho interpretativo que serviu como base para as análises, já que buscamos decifrar e compreender os fatos através das pistas e indícios observados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa – entrevista e Grupo focal –, para que pudéssemos ressaltar, não apenas nos aspectos mais gerais e mais aparentes, mas nos detalhes, aquilo que nos serviu como base para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa.

4 ENTREVISTA²⁰

Depois de explicitados os procedimentos utilizados para se chegar até este momento, é oportuno nos determos na análise dos dados que levantamos. Aqui, procuraremos conhecer um pouco mais sobre os sujeitos participantes da pesquisa buscando as informações obtidas através da entrevista realizada individualmente com cada um deles.

De acordo com Remmy Rieffel (2003), uma das formas de compreendermos a utilização das tecnologias consiste em analisar o processo de apropriação que cada um constrói de acordo com a relação estabelecida com a ferramenta de comunicação, tanto em âmbito familiar quanto na esfera profissional. Referindo-se a uma dimensão subjetiva dessa apropriação, o autor dá ênfase às significações diferentes que a utilização de um objeto técnico apresenta para cada indivíduo com relação às formas particulares de utilização que ele imagina, ou ainda, à maior ou menor autonomia que ele demonstra diante de tal objeto. O autor ainda esclarece que essa dimensão subjetiva nunca está totalmente desligada do meio social e cultural envolvente, meio no qual o utilizador se movimenta, ou seja, de certa forma sempre haverá uma dimensão coletiva. Assim afirma:

Partimos do princípio de que o sentido de um filme não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados tecnicamente na construção da narrativa (roteiro, imagens, trilha sonora musical, textos escritos, falas, atores etc.): o sentido de um filme emerge sempre do cruzamento entre o que este pretende transmitir e aquilo que o espectador interpreta/compreende. Mesmo que existam significados internos à própria obra, construídos desse ou daquele modo por quem a realizou (produtor, diretor, roteirista etc.), nada garante que esses significados sejam compreendidos ou apropriados pelo espectador exatamente como foram pensados e produzidos. A significação é um processo dinâmico que transita constantemente pelo entre o universo íntimo e privado da memória e do imaginário do espectador e o universo público da memória social e do imaginário cultural. (p.44).

Entendemos como cultura o conceito elaborado por Martín-Barbero (2001); ela é compreendida como o espaço do qual emergem as mediações, que, por sua vez constitui-se como um espaço privilegiado de constituição do sujeito. É, portanto, através da cultura que se constroem as produções de sentido dos receptores. Por isso nós buscamos investigar também a

²⁰ Filme norte-americano (2007) dirigido por Steve Buscemi. Título Original: *Interview*.

dimensão individual na tentativa de identificar o que os sujeitos trazem para si como elemento para análise que se refere às suas próprias vivências, suas próprias experiências pessoais e profissionais e o que pode ser entendido como construção mediada pelo curso de formação de educadores. Através das entrevistas, buscamos ouvi-los e, por meio de suas falas, conhecer suas experiências e práticas no cotidiano escolar.

4.1 Identidade²¹

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles. (TARDIF, 2002, p.11).

Então vamos conhecer os nossos sujeitos. Trata-se de dois sujeitos do sexo masculino e três do sexo feminino. Para resguardar a identidade dos indivíduos que não concordaram em ter seus verdadeiros nomes divulgados serão utilizados nomes fictícios. Usarei, portanto, no intuito de manter uma certa coerência com o tema que estamos trabalhando, o primeiro nome de alguns notórios diretores e diretoras de cinema para substituir os nomes dos entrevistados como forma de homenageá-los. Assim teremos, Pedro, em referência ao diretor espanhol Pedro Almodóvar; Glauber, em referência ao diretor brasileiro Glauber Rocha; Samira, em referência à diretora iraniana Samira Makhmalbaf; Sandra, em referência à diretora brasileira Sandra Werneck e, por fim, Sofia, em referência à diretora norte-americana Sofia Coppola.

A faixa etária dos sujeitos varia entre 24 e 28 anos. Quatro deles terminaram o Ensino Médio em escolas públicas – apenas Samira sempre estudou em escola particular. Sandra fez o curso de magistério. Todos haviam se formado há menos de dois anos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e têm esta graduação como único curso superior concluído. Pedro, momento em que a pesquisa foi realizada estava freqüentando uma especialização e os demais ainda encontravam-se vinculados à Faculdade de Educação, pois estão cursando o Bacharelado em Educação.

²¹ Filme norte-americano (2003) dirigido por James Mangold. Título Original: *Identity*.

Dois desses sujeitos atuavam como professores de Ensino Fundamental: Pedro trabalhava numa escola estadual de um bairro de periferia e Sandra trabalhava em uma pequena escola particular. Glauber atuava como bolsista tutor de um curso de Pedagogia a Distância e Sofia, bem como Samira, no momento da entrevista, não possuíam vínculo empregatício, trabalhando somente com aulas particulares de reforço escolar.

Todos tiveram a oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa e/ou treinamento profissional durante o curso universitário e se remetem a isto como uma etapa de extrema importância em sua formação. Tal fato irá aparecer por diversas vezes em suas falas.

A renda familiar dos sujeitos encontra-se numa faixa que varia de quatro a seis salários mínimos. Quanto ao grau de estudo dos pais dos sujeitos, com exceção de Samira cujo pai possui nível superior completo e mãe, Ensino Médio concluído, todos vieram de famílias que não tiveram muito grau de instrução. Os pais de três sujeitos não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

Três dos sujeitos participavam de movimentos ou associações relacionadas à religião, que se diferem entre eles: católica (Sofia), espírita (Pedro) e evangélica (Sandra). Dois não participavam de qualquer tipo de associação ou movimento de qualquer esfera.

Todos os sujeitos declararam que gostam de assistir a filmes seja em casa ou no cinema, e assumiram que agora com a facilidade de baixar filmes através da Internet, utilizam-se muito desse recurso para buscar os filmes que lhes interessam. Mediante tal fato busquei fazer um retorno à memória audiovisual desses sujeitos para que possamos conhecer um pouco de sua cultura cinematográfica. Além de conhecermos sobre seus gostos pessoais e hábitos como espectadores cinematográficos, vamos tentar conhecer um pouquinho – sem qualquer pretensão de exatidão – a forma de aquisição de tais gostos e hábitos buscando perceber as influências do meio sócio-econômico-cultural e familiar ao qual pertencem. Nesse momento, podemos nos remeter à seguinte fala de Ramón Espelt (2006) em um artigo sobre a infância do espectador cinematográfico:

Trata-se de convocar a criança que fomos (e, em maior ou menor medida continuamos sendo) para indagar sua experiência como espectador? É um convite sugestivo, ainda que saibamos que esta operação de relembrar o tempo pedido se torna mais difícil a medida que acumulamos anos e a imagem de nossa infância vai entrando na bruma do esquecimento. De outra parte, acedemos ao que dela resta por meio de distas capas de mediações e distorções segundo a intensidade e continuidade no trato e diálogo com a infância alheia, segundo o grau de observação e estudo como pais, como docentes ou simplesmente como adultos nela interessados. (p.29)

Na tentativa de cumprir tal intento, serão utilizados alguns dados obtidos através das falas dos sujeitos nas entrevistas e na primeira parte do Grupo Focal, na qual instiguei os sujeitos com questões que os fizessem se remeter à memória para buscarem algumas informações que nos dessem pistas sobre sua cultura cinematográfica. Nessa parte mais individual, além de descrever algumas caracterizações importantes para um maior conhecimento de quem são nossos sujeitos, buscaremos já tecer algumas análises através das pistas e indícios apresentados em suas falas.

4.2 Cada um com seu cinema²²

Sandra (28 anos) costuma ir ao cinema uma a duas vezes por mês e assistir a filmes em casa de uma a duas vezes por semana. Demonstra um gosto bem abrangente por diferentes cinematografias que vão desde as populares comédias românticas e desenhos animados até filmes europeus. Seus gêneros de filmes preferidos são aventura e comédia romântica, que podemos dizer são os mais populares quando pensamos em grandes produções hollywoodianas e no cinema comercial. Diz:

Não gosto de drama, não gosto de comédia. Gosto de filmes de história como o filme Elizabeth que fala sobre história inglesa. Posso citar dentre os filmes que mais gosto “Uma vida iluminada”, Clube do Imperador, Antes do amanhecer, Antes do pôr-do-sol, Na natureza selvagem. Gosto muito também de filmes europeus como um que vi recentemente que falava sobre a biografia de Garcia Lorca chamado “O desaparecimento de Garcia Lorca”; também gostei muito de “O caçador de Pipas”. Gosto de “Deu a louca na Chapeuzinho”. Gosto de filmes de aventura como Batman e O quarteto fantástico. Adoro comédias românticas também.

Uma das pessoas que mais se revela como assídua espectadora de filmes foi ao cinema pela primeira vez aos treze anos de idade com a escola. Apesar de não se lembrar ao certo qual filme foi assistir – lembra-se apenas de ser um filme com o ator Daniel Dantas – foi uma experiência marcante para Sandra, pois se lembrou prontamente, quanto perguntada, qual a primeira vez que lembra de ter ido ao cinema, o que não aconteceu com os outros sujeitos. Tal

²² Filme de produção francesa que reuniu 60 diretores de diferentes nacionalidades com curtas de 3 minutos (2007). Título Original: Chacun Son Cinéma ou Ce Petit Coup au Coeur Quand la Lumière S'Éteint et que le Film Commence.

fato indica que talvez não tenha recebido muito incentivo por parte de seus familiares quanto ao hábito de ir ao cinema e assistir a filmes como ela diz que possui atualmente. O primeiro filme que lembra de ter assistido foi o desenho animado *Em busca do vale encantado* (1988) e cita esse filme, também, como aquele que mais marcou a sua infância. As razões apresentadas por Sandra foram que, além de este filme representar um momento de interação familiar com as primas que se reuniam para assisti-lo na casa da avó, ele atende a um gosto pessoal por histórias de dinossauros já que tal filme se passa na era pré-histórica e os personagens principais são dinossauros.

Sandra trabalha como professora da terceira série e diz que costuma trabalhar muito com filmes em sala de aula. Durante a entrevista deixou muitas pistas que indicavam que o tal hábito advém, principalmente, por causa de seu gosto pessoal de assistir a filmes. A escola em que trabalha possui um pequeno espaço para exibição de filmes que conta com TV e DVD, mas não costuma incentivar seu uso. A utilização de vídeos em geral deve ser apresentada à pedagoga responsável antes para ela avaliar se há pertinência com o que está sendo trabalhado. Vejamos uma fala:

Uma vez eu tentei levar Harry Potter, mas a pedagoga falou que não, que ia demorar muito tempo. Às vezes tem isso de a gente não conseguir fazer o que planejou.

Tal situação nos dá pistas para refletir sobre uma situação muito comum nas escolas e indica a falta de uma proposta pedagógica que considere a importância do cinema como um importante recurso didático-pedagógico. Claro que, em função de alguns objetivos, tem-se que levar em conta alguns aspectos, como o tempo. No entanto, como uma situação recorrente, a direção da escola exerce o papel de censora não apoiando ou até mesmo inviabilizando ou proibindo o trabalho. Outro fato que nos indica a existência dessa falta de um trabalho direcionado na escola em que Sandra atua é a falta de envolvimento dos outros professores, que pode ser percebido nesta sua fala:

Alguns professores me perguntam: “Nossa como você conseguiu tirar isso desse filme?” Eu respondo: “Porque vi várias vezes”. Tudo o que eu faço eu tenho uma explicação, um motivo.

Essa fala nos indica, assim, que fica na esfera subjetiva a escolha dos filmes que os professores consideram mais representativos do que acreditam ser a melhor forma de se trabalhar com eles. Isto faz com que realizem um trabalho quase sempre se valendo de sua experiência de vida, ou seja, daquilo que alcançaram no trabalho, na escola, no tipo de formação que tiveram na faculdade, em seu dia-a-dia. Aparentemente, o limite da escolha do filme usado em sala de aula, além da relação com o conteúdo abordado no momento com a turma, é o fato do professor já conhecer e já ter assistido a ele previamente.

Passemos à outra entrevistada: Sofia, de 25 anos. Ela declara gostar muito de assistir a filmes, sendo esta a sua atividade preferida de lazer. Diz que não costuma ir ao cinema devido aos altos preços dos ingressos; no entanto, gostaria de ir mais vezes. Mas, em sua residência, declarou assistir a filmes de três a quatro vezes por semana. Seu gosto por filmes também é muito variado. Também cita comédias românticas, musicais, dramas, desenhos animados e, principalmente, aventuras como seus filmes preferidos:

Gosto de tudo, menos de faroeste, a não ser aqueles de antigamente. Gosto de Moulin Rouge, A Família da Noiva, Como perder um homem em 10 dias, Uma vida iluminada, Sobre meninos e lobos, O ilusionista, A Vila, O grande truque, O Barbeiro Demoníaco da Rua Fleet, Edward mãos de tesoura, Piratas do Caribe (gosto do Johnny Deep), Harry Potter, Efeito Borboleta, Indiana Jones e o reino da caveira de cristal; Identidade Bourne 1,2,3; Homem de Ferro, Batman Begins. Gosto de desenhos também, como Sherek, da turma do Pato Donald, desenhos de contos de fadas; A noiva cadáver, do Tim Burton.

O primeiro elemento audiovisual que se lembra de ter visto, no caso na televisão, foi *MacGyver*, muito por influência dos seus irmãos mais velhos. Ela está se referindo ao seriado chamado no Brasil de *Profissão: Perigo*, que passava na TV Globo entre os anos 1980 e 1990 e tinha como personagem principal o agente secreto McGyver interpretado pelo ator Richard Dean Anderson. Foi com seus irmãos também que foi ao cinema pela primeira vez, aos treze anos de idade – assim como Sandra – assistir a *Tarzan*. Acredito que esteja se referindo ao desenho produzido pela Disney em 1999, já que as outras produções fílmicas de tal história são muito antigas e não condizentes com a idade de Sofia. Sofia cita os filmes da apresentadora Xuxa como sendo aqueles que marcaram sua infância, mas não consegue se lembrar quais foram os títulos especificamente. Na década de 1980 a apresentadora de programas infantis Xuxa, considerada a “Rainha dos Baixinhos”, fez muito sucesso com as crianças. No bojo de tal sucesso lançaram-se alguns filmes que levavam o nome da apresentadora e a tinham como atriz principal – vários deles foram fenômenos de bilheteria. Podemos citar: *Super Xuxa contra*

Baixo Astral (1988), *A Princesa Xuxa e os Trapalhões* (1989) e *Lua de Cristal* (1990) como os mais populares. Assim, as crianças brasileiras dessa época ficavam submetidas a esses filmes como praticamente única opção de filmes infanto-juvenis. Hoje diz que não gosta mais da apresentadora e se lamenta por não ter tido oportunidade de conhecer muitas outras produções em sua infância.

Sofia não trabalha em escola, apenas dá aulas particulares; assim, diz que ainda não teve oportunidades de utilizar filmes em seu trabalho como professora. No entanto, ela atua como voluntária na igreja dando aulas de catecismo e diz que costuma assistir a filmes com a intenção de buscar algumas relações para passar na igreja. O que nos indica que ela também percebe o filme como um elemento de intervenção da realidade e como mote para se trabalhar com algumas questões específicas de interesses variados que sejam abordadas por determinado filme.

Samira (25anos) também se refere aos filmes da apresentadora Xuxa como sendo os que marcaram sua infância. Cita *Super Xuxa contra Baixo-Astral* como o filme que mais traz recordações de sua infância. A primeira vez que se lembra de ter ido ao cinema, por volta de oito anos levada por tios, foi para assistir ao filme *Lua de Cristal*, mais um filme de Xuxa. Samira diz que procura frequentar o cinema de uma a duas vezes por mês. Também cita a falta de tempo e de dinheiro como motivos que dificultam a sua ida com maior regularidade às salas de exibição. Seu gosto cinematográfico varia entre comédias, comédias românticas e drama. No entanto, na hora de citar alguns filmes de sua preferência cita apenas animações como *Shrek* (2001), *O Espanta Tubarões* (2004), *Procurando Nemo* (2003) e *Madagascar* (2005). Samira é a única das entrevistadas que possui um filho pequeno e isto indica que tal fato influi nas escolhas dos filmes que assiste. Também revela que gosta de assistir a essas animações, pois, em sua opinião, são muito ricas no trabalho e na compreensão *do que vai na cabeça das crianças e jovens*. Além disso, diz que elas:

são excelentes para se trabalhar as diferenças, as atitudes e valores, mostrando aos alunos, sejam crianças ou jovens, que a arte e a diversão não são feitas somente para fazer graça ou distrair e passar o tempo das crianças; elas podem apresentar um mundo diferente (ou até o mesmo mundo) daquele em que vivemos ou acreditamos existir, apresentando realidades distintas, mas não melhor ou pior do que a vivida. Esses que eu citei são muito bons. Adoro!

Neste momento, a fala de Samira faz uma referência que já nos dá uma pista sobre o que pensa sobre o potencial pedagógico dos filmes. Mais uma vez indicando que estes são

metáforas da realidade que nos circunda servindo como elemento de propagação de idéias e valores.

Glauber (25 anos) costuma ir ao cinema uma a duas vezes a mês ou até menos, mas em casa declarou que assiste a filmes de três a quatro vezes por semana, pois costuma fazer *downloads* da Internet. Diz que não possui gêneros de filmes preferidos. Dentre as opções oferecidas declarou apenas não gostar de filmes de faroeste. Não conseguiu citar muitos filmes que gosta:

Gosto de drama e suspense. Posso citar O fabuloso destino de Amélie Poulain, Réquiem para um sonho, Party Monster – que acabei de baixar na Internet –, Socker. Gosto de filme nacional, mas de um monte que não vou lembrar agora.

Glauber demonstra ter um gosto um pouco diferenciado das outras entrevistadas não citando nenhuma popular grande produção dentre seus filmes preferidos. A primeira vez que se lembra de ter ido ao cinema foi, ainda criança, com seus pais, por volta dos cinco anos para assistir a algum filme de *Os trapalhões*. Cita como um dos primeiros filmes que lembra de ter visto *A Lagoa Azul* (1980), um filme que realmente marcou toda uma geração de crianças e adolescentes na década de 80. *Esqueceram de Mim* (1990) foi citado como um filme que marcou a sua infância, já que diz que adorava se colocar no lugar dos personagens e reproduzir as armadilhas para bandidos feitas pelo personagem principal do filme. Aliás, é muito comum que as crianças se coloquem no lugar dos personagens, já que os filmes são elementos que interferem no do imaginário infantil. Segundo Setton (2004), o filme, devido à sua rica linguagem visual, sonora e interpretativa, seduz e transporta o espectador para a realidade ficcional. Ainda de acordo com ela, o filme “é um convite ao espectador para entrar nas reflexões dos personagens” (p.71). E, de acordo com Fantim (2006):

Prestar mais atenção nas relações das crianças com os filmes, nos dá a possibilidade de entender seus olhares e suas reações frente aos filmes: quando elas acabam de assistir e querem ser seus personagens; quando ficam dias e dias brincando do que viram; quando falam, conversam e discutem sobre o filme; quando cuidam, abraçam e beijam a fita de vídeo. Enfim, é fascinante ter a possibilidade de compartilhar tais reações, pois cinema é emoção e o desafio é entender tais emoções com novas informações, mesmo sabendo de seu uso aberto e incerto e de não saber o uso que dele vai ser feito. (p.10)

Podemos perceber que a questão de gênero também é um fator a ser considerado na formação do gosto do espectador. Apesar de Glauber ter a mesma faixa etária de Samira e Sofia não cita os filmes da apresentadora Xuxa, muito mais querida pelas meninas nascidas na década de 1980 que pelos meninos. No entanto Glauber cita os filmes do grupo de comédia “Os Trapalhões” que também foram responsáveis por uma enorme produção de filmes brasileiros, inclusive alguns em parceria com Xuxa como *A princesa Xuxa e os Trapalhões* (1989).

Glauber lembra-se que na cidade onde morava quando criança – uma pequena cidade no centro-sul do estado do Rio de Janeiro –, não havia muita diversificação nos filmes exibidos pelo cinema local. Segundo Glauber ou passava “porno-chanchada”, ou passava filme dos Trapalhões. Quando pensamos no hábito do espectador cinematográfico, temos que pensar também nas oportunidades que foram oferecidas a esse sujeito, oportunidades estas oferecidas através das relações familiares, sociais e até mesmo geográficas. Pois, nas cidades de menor porte há poucas locadoras de vídeos com um reduzido número de títulos e, na maioria das vezes, não há sala de exibição. Em uma pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), dados revelam que 91,3% dos municípios brasileiros não tinham nenhuma sala de cinema em 2006. De acordo com Barbero (1995) não há como estudar a recepção sem observar os processos de exclusão cultural que estão vivos em nossa sociedade. Diz ainda que a democratização dos meios é indispensável para se atender às demandas sociais de comunicação e de cultura.

Pedro mostrou um hábito diferente dos outros entrevistados: não costuma assistir a filmes. Diz que gosta, no entanto não tem o hábito de assisti-los. Não consegue se lembrar dos títulos dos filmes que gosta quando o peço para citar alguns de seus filmes preferidos. Diz que gosta muito dos filmes que se baseiam na temática escolar, pois o faz refletir sobre sua própria prática e cita *Meu mestre, minha vida* como exemplo de filme que gosta. Diz que seus gêneros preferidos de filmes são: ação, aventura, suspense e terror. O primeiro filme que lembra de ter assistido foi, assim como Glauber, algum de *Os Trapalhões*. Ele teria sido assistido na primeira vez que foi ao cinema junto à turma da creche em que estudou por volta dos cinco anos. Revela que seus pais não possuem o hábito de assistir a filmes. Na verdade, faz referência apenas ao seu irmão mais novo como sendo aquela figura que apresenta alguns filmes para ele, pois costuma fazer *downloads* de filmes e seriados televisivos da *Internet*. Diz que ultimamente tem gostado muito das séries *Heroes* e *Smallville* e, por isso, até tem assistido menos filmes. Como filme que marcou sua infância, cita *A Lagoa Azul*. Justifica dizendo:

Porque retratava a história de crianças: da infância e eu tentava me 'teletransportar' para as cenas. Achava isso incrível! E, ao mesmo tempo, me dava vontade de crescer junto com os personagens.

Novamente surge a questão de se colocar no lugar do outro, da identificação com os temas e com os personagens dos filmes, o que faz com se opte por um determinado tipo de filme ou não. Sobre isso Rosália Duarte (2004) diz que os “efeitos de realidade” são admitidos temporariamente como reais pelo espectador. Isso acontece, pois:

São mobilizadas no espectador estruturas psíquicas que permitem/favorecem o seu processo de *identificação* com a narrativa. Identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se de algum modo nos personagens que a vivenciam constitui o vínculo do espectador com a trama. Pela identificação o espectador pode se deixar conduzir pelo sentido na narrativa enquanto atribui significados a ela a partir de suas experiências pessoais. (p.45)

Pedro diz que costuma trabalhar mais com vídeos educativos ou documentários, como os produzidos pela *National Geographic*, do que com filmes com seus alunos. A escola em que trabalha possui um espaço de exibição com televisão, DVD, caixas de som e cadeiras como as de um cinema, obtidos através de uma doação. A supervisora da escola possui um acervo de vídeos e os fornece aos professores para trabalhos mais específicos sobre algum assunto: meio ambiente, saúde, dentre outros. Ele diz que:

é muito mais interessante as aulas do tipo “Escola da vida” do que aquela coisa muito tradicional que é sentar todo mundo. Mas a gente acaba se esbarrando com grande parte da escola que é muito burocrática.

Analisando todas as falas selecionadas e expostas anteriormente, de forma geral, o que podemos perceber, levando-se em conta as considerações sobre a caracterização individual dos sujeitos, é que o gosto pessoal deles está intrinsecamente relacionado com aquilo que acreditam ser importante no trabalho pedagógico com o cinema. A separação entre o espectador e o professor muitas vezes não ocorre. Podemos perceber isso em vários momentos das entrevistas. Quando lhes é solicitado que citem filmes da preferência de cada um, vários dos filmes citados foram vistos e trabalhados enquanto cursavam a faculdade: *O Sorriso de Mona Lisa* (2003), *Uma vida iluminada* (2003), *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005) e *A Vila*

(2004), como vamos observar a partir das considerações expostas no próximo sub-item denominado *Ponto de Vista*. Por várias vezes, também, a justificativa pelo gosto que possuem por um ou outro determinado tipo de filme se revela pelo poder que o filme possui de ilustrar, distrair e atrair os alunos ou de complementar e enriquecer de alguma forma o trabalho pedagógico.

Assim, conhecendo um pouco sobre os nossos sujeitos vamos tentar compreender o que pensam sobre a formação que tiveram e como esta se apresenta para eles quando refletem sobre a aliança entre cinema e educação.

4.3 Ponto de Vista²³

Buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e experiências formativas relacionadas, diretamente ou não, à questão do cinema, continuei as questões da entrevista tentando direcionar o foco para as experiências vivenciadas no curso de formação. Inicialmente fiz a todos as seguintes perguntas: você acredita que a faculdade de educação lhe proporcionou uma melhor percepção sobre o potencial educativo de um filme? De que forma? Se não proporcionou, você acha que deveria ter proporcionado?

As respostas dadas pelos sujeitos ficaram em torno das disciplinas que cursaram, se abordaram ou não o tema, se passaram ou não filmes. A percepção mais geral de como um curso superior pode ajudar na sua visão de mundo, na relação entre as coisas, não foi percebida num primeiro momento pelos sujeitos entrevistados. Vejamos três falas onde tal fato pode ser percebido de forma mais clara:

Sofia: *Eu acho que não. [...] foi tudo tão superficial que a gente não tentou ir além do filme. Era sempre uma resenha do filme tal e não tinha nenhum questionamento sobre o filme. A gente discutia o conteúdo do filme. Quando o filme acaba perguntavam: E aí? Tal! Mas é a mesma coisa que a gente assistir um filme em casa e discutir com amigos. Não há aprofundamento.*

Glauber: *Eu acho que não. Ou melhor, retira o que eu disse. Sobre a importância do cinema em si não. Mas assim, teve um trabalho em uma disciplina de um professor que mostrou como que a gente pode tá trabalhando com a diversidade através dos filmes. Se for pensar bem foi uma forma de*

²³ Filme norte-americano (2008) dirigido por Pete Trevis. Título original: *Vantage Point*.

trabalhar com o cinema como um artefato didático em sala de aula. Então mudou sim, mas especificamente essa disciplina, não a faculdade.

Samira: *Eu até tive a oportunidade de assistir a alguns filmes (uns 3) durante a faculdade, mas nenhum que realmente tenha me marcado e/ou focado o potencial educativo.*

A partir de tais falas buscamos compreender os motivos pelos quais os sujeitos não se remetem conscientemente a esses conhecimentos pedagógicos nas suas falas quando questionados sobre as contribuições da faculdade de pedagogia na sua percepção sobre o papel do audiovisual na educação. Mesmo quando digo que não precisa ser uma disciplina que tenha exibido filmes especificamente, mas a apreensão geral daquilo que pode ter auxiliado eles a perceber melhor um filme, eles não conseguem se desvencilhar da relação filme/disciplina. Por exemplo, quando retornamos à fala de Samira em que ela diz que no trabalho com os filmes que assistiu na faculdade não foi focado o potencial educativo, percebemos isso claramente, já que se o filme foi passado dentro de alguma disciplina, com certeza, havia uma intenção pedagógica do professor; mas esta não foi percebida por Samira enquanto aluna... Quanto a essa questão, podemos nos remeter a uma instigante fala de Sofia:

Os professores têm que pensar: qual o sentido do filme que você vai passar? A professora tinha um objetivo, porque ela não tava passando o filme do nada, mas porque que a gente tava assistindo? Não sei.

Tal fato indica que as pessoas e as instituições convivem, muitas vezes, com normas e valores estáticos, com objetivos determinados que refletem na formação do indivíduo. O espaço educativo é percebido como o lugar que transmite um saber de forma sistematizada. Quando para o aluno não fica clara a intenção pedagógica do professor, ele não consegue fazer co-relações com sua vivência ou com sua prática profissional. Entende-se que o período de formação inicial deveria ser aproveitado pelos alunos, para que pudessem adquirir e construir os saberes teóricos e práticos, necessários para sua formação em todos os sentidos.

De acordo com Borges (2004), há uma grande crítica com relação às faculdades de educação, de modo geral, no que tange ao caráter disciplinar dos programas de formação de professores que demonstram um notável distanciamento da realidade profissional. Tal fato contribui, muitas vezes, para reforçar a idéia de que o ofício de professor é aprendido, principalmente, através da experiência prática. No entanto, citando alguns estudos realizados por Tardif, Lessard e Gautier (1998), a autora nos mostra que se de um lado deve-se “elevar a

formação intelectual do futuro docente, particularmente através da formação universitária ou em nível superior” (2004, p.35), também é igualmente importante, já durante o período de formação inicial, procurar estabelecer vínculos com a realidade escolar e a prática docente. Neste sentido diz: “a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática” (BORGES, 2004, p.35).

Sandra indicou uma visão diferenciada, crítica, levando os conhecimentos adquiridos na faculdade para outras esferas de sua vida. Sua resposta para tal questão foi:

Sandra: *Eu acho que sim. Eu tenho agora uma visão mais crítica. Por exemplo, meu tio me chamou para rever com ele o filme Rintintin, em que tinha um pessoal que massacrava os índios americanos. O meu tio gostou, eu coloquei isso em discussão, não achei aquilo certo. Então eu acho que a minha visão política, a minha criticidade melhorou.*

Pedro chamou a atenção para o papel ativo do aluno enquanto sujeito produtor de conhecimento. Diz que, quando pensa em sua formação, ele reflete sobre todo o percurso durante os quatro anos que frequentou a faculdade de educação. Assim diz:

Penso muito no que eu Pedro fiz com a faculdade e o que a faculdade mudou na minha vida. Porque se você for pensar no que ela me proporcionou em questão de porcentagem, posso dizer que 40 por cento ela contribui pra gente. Os outros 60 por cento depende muito da gente, do que a gente tá procurando na faculdade. Não adianta a gente vir à faculdade só pra estudar, sentar nas carteiras abrir um livro e ouvir o professor falar. A gente não tá na escola básica. A universidade para mim é um centro de pesquisa. Eu fiquei os quatro anos num núcleo de pesquisa e para mim foi essencial, foi primordial pra visão que eu tenho hoje de tudo. E meu envolvimento com o chão da escola também. As três coisas juntas fizeram minha formação.

Questionei-os, então, se tiveram alguma oportunidade mais direta na faculdade ou em seminários, simpósios (disciplina, mini-curso, oficinas) que enfocasse o potencial educativo do audiovisual. Os sujeitos declararam que não tiveram muitas oportunidades além de sala de aula que focalizassem o potencial educativo do cinema e retornaram a se remeter apenas às disciplinas cursadas:

Sandra: *Mini-curso não. Teve uma disciplina de Educação Infantil que falava um pouco sobre isso. Vimos “A maçã”, um filme iraniano. Teve uma disciplina sobre Currículo também que o professor associava textos a filmes. Ele passou O nome da rosa, Central do Brasil, O carteiro e o poeta, 8 mile. Na disciplina de Estudos Sociais vi também Narradores de Javé e Deu a louca na Chapeuzinho. Na faculdade lembro de ter visto também o filme Clube do Imperador e de ter feito uma prova sobre ele.*

Sofia: *Não. A única disciplina em que nós assistimos filmes foi a de Educação Infantil e Estudos Sociais. Eu até pensei em fazer a de Mídia e Diversidade, mas não estava disponível. Lembro de ter visto A vila e O Sorriso de Mona Lisa em Planejamento e Uma vida Iluminada e A maçã em Educação Infantil.*

Glauber: *Disciplina teve só uma de Mídia e Diversidade que analisava a diversidade nos filmes infantis. Então foi uma oportunidade de trabalhar essa questão filme como foco principal. Mas tiveram outras disciplinas que passaram filmes para exemplificar conteúdos, para explicá-los melhor como psicologia, Educação Infantil, que passou A maçã, teve Narradores de Javé, A Bela e a Fera, Procurando Nemo, Shrek.*

Podemos perceber aqui que o filme é visto como um estopim para se pensar outras coisas e para se refletir sobre um tema ou exemplificar conteúdos. Muitas vezes, essa abordagem é necessária e importante, pois gera e estrutura uma nova forma de pensar o tema estudado. No entanto, o que se torna alvo de preocupação é quando há a efetivação desse valor como a única possibilidade de se exibir um filme numa instituição educativa. Podemos nos remeter á uma fala de Favaretto (2004) quando diz que:

em se tratando de arte não se pode simplesmente utilizá-lo para fins instrumentalizadores. Ou seja: deve-se compatibilizar as exigências da recepção propriamente estética com a utilidade dos recursos educativos no cinema. Assim, o filme não pode ser tratado apenas como motivação para temas e problemas, ou como técnica. A experiência propriamente artística implica, na formação do espectador, a posse de informações e de linguagens, de referências, além da necessária circulação intelectual em torno dos problemas culturais. (p.12)

Assim passo para outra questão feita aos sujeitos. Querendo saber a opinião deles sobre a necessidade de uma formação mais específica voltado para o trabalho com os audiovisuais na educação, os questiono: você acha importante a preparação para os usos do audiovisual nos cursos de formação de professores? Por quê?

Samira: *Sim. Acho que seria muito produtiva essa prática nas universidades para que os novos professores percebam e aprendam a importância e a riqueza*

de se trabalhar com filmes e outras artes também paralelamente ao conteúdo programático, o que ajudaria, e muito, no desenvolvimento de diversas habilidades, mas, especialmente, na criatividade, tão restringida pela velocidade do mundo. Além disso, o trabalho de sensibilização ainda poderá render outros frutos, como a descoberta de habilidades e sentimentos escondidos no íntimo da meninada!

Glauber: *Eu acho que em escola a gente vê muito que filme é pra tampar buraco e, na verdade, a gente pode usar o filme com outros meios como trabalhar conteúdos ou várias questões pertinentes à escola [...]Que acaba que até mesmo aqui na faculdade o filme é, muitas vezes, um tapa buraco. Até mesmo aqui na universidade, não só nas escolas.*

Sandra: *Acho muito importante. Eu vejo que professores levam desenhos para as crianças que nem eles nunca viram. Passam filme só por passar, só para o divertimento das crianças. O filme é um recurso que deve ser planejado como qualquer aula. Na escola o filme pode ser melhor aproveitado se tiver um planejamento. Pode ser diversão, mas não é só isso.*

Sofia: *Eu acho. Esses filmes que a gente vê na faculdade são mais filmes para adultos. A nossa reflexão sobre esses filmes, mas não sobre o reflexo desses filmes para uma criança. É claro que nós não vamos passar “A Vila” para uma criança, né! Não é isto.*

Essas falas são bem pontuais e indicam que os sujeitos preocupam-se, principalmente com a dimensão didática dos audiovisuais. Essa visão tecnicista dos meios audiovisuais no processo de ensino e de aprendizagem, advinda a partir da década de 1970, trouxe consigo a visão de que os audiovisuais na educação são apenas auxiliares de ensino ou ainda, materiais didáticos complementares tendo em vista o processo de transmissão do conhecimento. Maria Luiza Belloni (2004) diz que essa concepção é fundamentada, na maioria das vezes, na idéia de que “a eficiência do ensino se ancora numa adequada seleção de técnicas e instrumentos e no uso tecnicamente perfeito desses materiais para despertar o interesse do aluno, promover sua atenção e dinamizar o trabalho do professor” (p.57-58). Assim, mais uma vez percebemos que os filmes são visto como recursos importantes em sala de aula, tendo sua utilização valorizada por serem fonte de conteúdos, pela riqueza dos temas, e por serem atrativos devido às imagens e aos sons. De acordo com Alves (2001):

A importância é percebida ao se ressaltar as possibilidades do filme na relação aluno-imagem, que permite a aproximação afetiva dos alunos para com o tema estudado, a possibilidade de um exercício de observação e o desenvolvimento de interpretação e análise de um produto cultural, a possibilidade de ser uma espécie de laboratório psicológico que cria situações experimentais, um elemento que mexe com a racionalidade, a percepção, memória, sentimentos, desejos, faz refletir, “extrapolar”, permitindo conhecer e pensar. (p.60)

Podemos dizer que os nossos entrevistados acreditam na importância da utilização dos audiovisuais como importante recurso de ensino e aprendizagem. E, como tal, devem ser utilizados para tornar mais prazeroso esse processo, além de facilitar os momentos de reflexão e análise na sala de aula. As falas indicam também a necessidade de uma reflexão crítica sobre o conteúdo dos filmes ou vídeos escolhidos por eles, mais especificamente, para suas aulas ou sobre a forma de utilização geral do cinema como recurso educativo, como na fala de Pedro:

Os alunos estão o tempo inteiro em contato com as mídias. Eles aprendem através da TV, do rádio e da Internet. Então, a faculdade deveria... Deveria não! Ela tem que colocar esse trabalho com recursos midiáticos como um dos pontos fixos dentro da grade curricular para fazer esse movimento de relação com o mundo. Se não fica a universidade lá em cima no topo e a escola lá em baixo.

Ressaltamos que essa preocupação demonstrada pelos sujeitos com a dimensão técnica do audiovisual deve estar articulada com a preocupação em não torná-lo apenas um produto utilizado para se atingir objetivos pedagógicos. Como já dissemos anteriormente o filme, antes de tudo é arte e como tal não devemos nunca deixar de lado a sua característica de produto cultural.

Até agora pudemos compreender as formas como cada um dos sujeitos pensa acerca dos assuntos relacionados a cinema e educação. Agora veremos o que o encontro realizado através do Grupo Focal nos trouxe como elementos de análises sobre a compreensão do tema debatido até então.

5 ENCONTRO MERCADO²⁴

Já apresentamos e fundamentamos todos os procedimentos utilizados no Grupo Focal no capítulo *A regra do jogo*. Agora buscaremos, além de descrever com mais cuidado os eventos, refletir sobre as pistas e indícios que pudemos estabelecer mediante as falas dos sujeitos. Sendo o Paradigma Indiciário uma possibilidade pertinente de análise, selecionei os momentos das falas dos sujeitos que consideramos significativas a fim de buscar uma interpretação dos dados disponíveis. Cumpre ressaltar que vamos considerar como indícios as falas, palavras, frases e expressões que se configuraram como pistas, sinais rumo ao entendimento do problema e objetivos de pesquisa. Considerando que temos por base o Paradigma Indiciário e sabendo que este não normatiza técnicas ou regras pré-estabelecidas para uma determinada investigação, optei por organizar os dados respeitando sua seqüência. De acordo com Gatti (2005), nos estudos realizados pelas áreas das ciências sociais e humanas, o foco de análise das interações deve ser realizado de forma seqüencial, pois, dessa forma, permite-se um maior aprofundamento das análises de todos os elementos que perpassaram as interações do grupo com o problema de investigação. Levando em conta tal consideração, buscaremos respeitar ao máximo a seqüência das atividades realizadas pelo grupo, pois isto “permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos” (p. 48). Assim, selecionei as falas que trouxeram indícios para a identificação dos saberes docentes que emergem das relações estabelecidas entre os sujeitos e os produtos audiovisuais.

A partir daí, vamos buscar as pistas e os indícios dos saberes a que os sujeitos se remetem quando refletem sobre esse aspecto: saberes oriundos da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes dos currículos e saberes da experiência, descritos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e já expostos no presente trabalho. Os saberes proporcionados pela formação profissional dizem respeito à contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e, essencialmente, aos saberes pedagógicos, ou seja, concepções sobre as técnicas e práticas pertencentes à atividade educativa. Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária. Os saberes curriculares dizem respeito àqueles saberes que a instituição escolar seleciona para serem ensinados e transmitidos. Já os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício efetivo da prática da profissão, baseados no conhecimento adquirido cotidianamente no exercício da prática.

²⁴ Filme norte-americano (1998) dirigido por Martin Brest. Título original: *Meet Joe Black*.

A fim de proporcionar uma certa organização quanto às temáticas trabalhadas na interação do Grupo Focal, esse capítulo está dividido em dois momentos: no primeiro momento, denominado *A difícil escolha*, é relatado o momento de escolha do grupo pelo curta-metragem a ser exibido. Já o segundo momento, *Face a Face*, está relacionado com as reflexões individuais e grupais sobre o filme exibido, fazendo uma reflexão em grupo sobre o papel da faculdade na percepção das relações entre cinema e educação.

5.1 A difícil escolha²⁵

Os encontros foram marcados na sala de reuniões de um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora. A sala fica em um ambiente silencioso e conta com uma grande mesa de reuniões com cadeiras, um aparelho de TV de 29 polegadas tela plana e um aparelho de DVD, o que se mostrou para nós como ideal para o trabalho a ser realizado. Os sujeitos sentaram-se em volta da mesa e, no momento da exibição, as cadeiras foram deslocadas a fim de ficarem de frente para o aparelho de TV.

Para iniciar este momento da conversa – até aqui eles já haviam sido informados de todos os procedimentos a serem adotados e já haviam sido convidados a refletir sobre a memória audiovisual deles, como já relatado anteriormente – foram apresentados os *sites Porta Curtas* e *Curtas na Escola* para que tomassem conhecimento da proposta do projeto. O DVD utilizado foi o *Curtas na Escola - Volume I*. Entreguei a sinopse de todos os filmes presentes no DVD e pedi que debatesses e decidissem juntos o filme que gostariam de assistir. Todos leram atentamente e Glauber foi o primeiro a se pronunciar: “*Ilha das Flores*, mas esse *Xadrez das Cores* também é legal porque trabalha a questão da diversidade”. Daí se travou o seguinte diálogo:

Sofia: eu achei legal esse Xadrez das Cores também.

Sandra: é, Ilha das Flores, já falaram sobre ele lá na sala, todo mundo fala, tinha um professor que acho que até passou, mas eu não vi.

Pedro: Esse O Lobisomen e o Coronel pode ser legal também, parece que trabalha com alguma coisa relacionada á literatura de cordel. E literatura de

²⁵ Filme norte-americano (1995) dirigido por Larry Elikann. Título Original: *A Mother's Prayer*.

cordel na escola é importante trabalhar por causa da questão da linguagem regional.

Glauber: *Onde você tá vendo cordel?*

Pedro: *É, esse violeiro cego faz parte da literatura de cordel, eu trabalhei isso lá na escola com meus alunos esse ano. Foi muito interessante.*

Glauber: *Ah! Mas O Xadrez das Cores seria legal por causa da questão da diversidade apesar de parecer que o filme dá uma demarcada nisso, né! Mas acho que vai ser legal discutir.*

Samira: *Eu também acho! Por mim vai xadrez das Cores*

Pedro: *Pode ser...Mas me interessei também por esse Velha História aqui.*

Glauber: *É legal esse também. Trabalha a poesia do Mário Quintana*

Pedro: *É poesia e sentimento também.*

Sofia: *É, esse parece ser bonitinho.*

Esse diálogo nos mostrou os múltiplos saberes utilizados para a escolha de um filme: os saberes oriundos da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes dos currículos e saberes da experiência. Este processo foi mediado pelas informações e reflexões trazidas por cada um dos sujeitos naquilo que está mais presente em suas vidas: a prática na fala de Pedro, o conteúdo acadêmico nas falas de Glauber e Samira; um retorno a uma experiência vivenciada por Sandra na faculdade e a subjetividade colocada na fala de Sofia. Borges (2004) diz que “o saber do professor é marcado, influenciado não só por outros saberes, mas também por um processo de reformulação, reapropriação da informação” (p.77). Assim, para chegarem em uma opção comum todos esses conhecimentos tiveram que ser avaliados e um novo conhecimento (re)significado, produzido em relação ao outro.

Diante do dilema propus para que assistíssemos aos dois curtas em questão *A velha história* e *O Xadrez das Cores* e depois eles optassem sobre qual dos dois gostariam de debater. Eles gostaram da proposta e assim começamos a assistir aos filmes. Durante a exibição de *A velha história*, animação baseada em uma poesia de Mário Quintana, não houve pronunciamentos. Na verdade, ao final eles demonstraram ter ficado incomodados com o fim destinado à história, questionando a si e aos outros se compreenderam o final.

Durante a exibição de *O Xadrez das Cores*, no início, ouviam-se muitos risos. A forma com que Maria tratava Cida com piadas prontas sobre negros, inclusive referindo-se a ela o tempo todo como “negrinha”, é apresentada no filme em tom de comédia, e, realmente, levou a

muitas risadas. Com o andamento do filme, o roteiro começou a tratar o tema com mais seriedade e, assim, os sujeitos também começaram a ficar incomodados com a situação. Fizemos alguns poucos comentários sobre a personalidade de cada uma das personagens, mas detivemos-nos a prestar atenção no filme. Ao final da exibição perguntei qual dos dois filmes exibidos seria o escolhido para iniciar o nosso debate a resposta foi unânime: *O Xadrez das Cores*. Então, assistimos ao filme novamente.

Esse momento nos dá alguns indícios dos saberes que os sujeitos lançaram mão quando tiveram que optar pelo curta-metragem que debateríamos: os saberes proporcionados pela formação profissional. A todo tempo eles se remetem à relevância pedagógica do filme, os conteúdos que poderiam ser trabalhados a partir deles. E isso ficou bem claro na fala de Samira quando os questioneei sobre os critérios de escolha:

Porque dá para trabalhar muita coisa. A questão do preconceito, do jogo de xadrez, é muito divertida, mas também muito profunda.

Essa fala reflete a opinião do grupo que, a todo o momento, remeteu-se se à relevância pedagógica do filme em questão. Então, mais uma vez, as pistas nos levam a conclusão da predominância da dimensão técnica dos meios audiovisuais aliados à educação. A escolha do filme se fez a partir daquilo que poderia ser trabalhado tendo como referência a utilização em sala de aula ou ainda da relevância dos temas debatidos. A questão da técnica, da linguagem audiovisual não é sequer mencionada. Agora vamos ao momento de debate sobre as características do filme.

5.2 Face a Face²⁶

Antes de começarmos o debate geral solicitei que preenchessem uma ficha preparada sobre a potencialidade pedagógica do filme para que cada um – como já explicitado anteriormente – tivesse um tempo para refletir e interiorizar o que tinha acabado de assistir.

²⁶ Filme Sueco (1976) dirigido por Ingmar Bergman. Título Original: *Ansikte Mot Ansikte*.

Assim, pudemos iniciar as discussões em grupo. Pedi para que lessem, em voz alta, as sinopses que tinham feito do filme. As redações ficaram bem parecidas na tentativa de resumir o que tinham acabado de assistir.

Eles foram convidados a pensar sobre qual seria o público mais adequado à exibição do filme. Coloquei todos os níveis de ensino como opção e ainda deixei em aberto para que pensassem alternativas. Nesse momento foi fundamental o processo de interação, pois alguns elementos que eles tinham pensado individualmente, quando socializados junto ao grupo, acabaram interferindo na opinião do outro. Os primeiros a se manifestarem disseram que o filme poderia ser exibido para qualquer público, de qualquer faixa etária ou nível de ensino. Quando o último se manifestou (Pedro), trouxe uma nova reflexão para o grupo: em sua opinião, de forma alguma, esse filme poderia ser exibido para Educação Infantil, pois, segundo ele as crianças não prestariam atenção “nem que a vaca tussa” e continuou dizendo:

A temática dá. A forma como é apresentada é que não dá. Se fosse em forma de desenho talvez desse. Se valorizasse mais a brincadeira. Mas adulto conversando com adulto acho que para a criança ‘não fica’ muito.

Esse argumento de Pedro fez com que o grupo mudasse de opinião e revisse os seus conceitos sobre a questão, passando a concordar com ele com relação à impossibilidade de exibição do filme para a Educação Infantil. Nesse momento, levantaram uma discussão sobre a temática apresentada e a forma de narrativa do filme, relacionando tais elementos com o perfil do espectador a que ele seria direcionado e refletindo sobre o tipo de público que receberia da melhor maneira o enredo do filme. Esse momento indicou que, mesmo que os sujeitos não se apresentem como conhecedores de cinema e da linguagem cinematográfica, eles foram capazes de estabelecer uma reflexão sobre a linguagem apresentada pelo filme considerando outras possibilidades de apresentação da mesma temática. Na maior parte das vezes, os espectadores se preocupam somente com a história apresentada, a intriga, os personagens, as situações, desconhecendo ser o cinema uma linguagem. O que nos faz pensar que, quanto mais o professor conhecesse a respeito do filme e do cinema como um todo, mais confortável ficaria para trabalhar determinados aspectos como a música, os elementos da linguagem cinematográfica, a história do cinema e outras informações no intuito de formar e educar um público crítico.

Na maior parte das vezes, mediados pelo saber profissional apresentado por Pedro, todos eles manifestaram o saber acadêmico que adquiriram na faculdade para compor a análise

sobre a questão então debatida. O mesmo se deu ao refletirem sobre as possíveis dificuldades de caráter temático, visual e verbal, dentre outras apresentadas pelo filme. Em um primeiro momento todos disseram que não havia qualquer tipo de dificuldade de qualquer ordem. No entanto, ainda no bojo da discussão que veio a tona a partir da reflexão de Pedro sobre a não adequação do filme a crianças pequenas, Glauber disse a seguinte frase, ao fazer uma relação com o público-alvo a que seria destinado o filme:

Pensando na Educação Infantil refletindo sobre a fala do Pedro acho que aquela imagens de crianças brincando com armas seria um pouco complicado, apesar desta ser a realidade.

Para contextualizar tal fala, no filme há alguns momentos em que aparece Cida caminhando até sua casa situada em um bairro de periferia. No caminho Cida sempre vê crianças brincando com armas. No filme a situação serve como mote para duas situações: a violência, já que o filho de Cida foi vítima de arma de fogo e a falta de oportunidade oferecida para as crianças que poderiam estar brincando, por exemplo, de xadrez, e não com armas de brinquedo. Voltando a fala de Glauber, ela disparou uma discussão sobre a questão da influência negativa que o filme poderia exercer se não fosse compreendida sua mensagem. Nesse momento, eles acreditaram que a falta de maturidade de crianças pequenas para a compreensão das mensagens do filme faria com que a brincadeira com armas fosse até incentivada e não combatida. Assim, eles passaram a compartilhar experiências de vida e experiências profissionais no intuito de justificar as reflexões.

E para os meninos pequenos entender essas questões abstratas ainda, não dá. Eles sentem isso, vivenciam isso. Mas eu penso que a gente trabalhando a questão do preconceito, dos estigmas, das marcas. Porque na escola estadual a gente tem que colocar: a maioria das crianças são pobres metade da sala é negra mesmo. Então não sei se a gente exaltaria ou se a gente mexeria num ponto que não era para se discutir naquele momento. A gente poderia até estar exaltando a questão do preconceito. É complexo! (fala de Pedro)

Para justificar o seu pensamento de que com crianças maiores o filme poderia ser trabalhado Pedro contou um caso ocorrido na escola em que trabalha:

Mas para menino maior daria direitinho para trabalhar até essas questões sociais que acontecem. Por exemplo: lá na sala eu tenho um menino que é do Rio de Janeiro e aí eu contei que tinha ido assistir “Ultima Parada 174” no

cinema. E contei o enredo para eles. Ele disse assim para mim: “É mesmo, lá é assim. Chega os ‘caboclinho’ assim de dá na sua cara mesmo!” Então é a realidade que gente deve levar em conta. Aí eu falei para ele: é mesmo, por isso a gente tem que tomar cuidado com a escolha dos governantes, né! No que a gente ta fazendo da nossa vida. Da nossa ação aqui na escola para a gente construir um mundo melhor do que a gente ta vivendo hoje. Porque é muito séria essa questão.

Esse momento mostra que em sua atuação como professor ele traz elementos da realidade em sua volta valorizando as condições do aluno com que trabalha. Sem dúvida, os sujeitos não percebem a escola como uma instituição fechada, sem relação com a sociedade e com todas as instâncias sociais, políticas, culturais e econômicas que a integram. Devido a esse fato, colocam a escola como um lugar importante para se tratar de assuntos, questões e temas relacionados aos audiovisuais e apresentados por ele. Percebemos assim que, para eles, na preparação da aula em que se pretende utilizar filmes, o educador deve levar em consideração a idade de seus alunos, o estágio de desenvolvimento e o contexto por eles vivenciado no intuito de obter o máximo de elementos que ele for capaz de reunir. Pois, quanto mais informações sobre os alunos ele obtiver, maior probabilidade de adequação do uso do cinema aos objetivos pretendidos. Beloni e Subtil (2002) dizem que:

O uso dos *audiovisuais* como condição para uma boa comunicação pedagógica vai enfocar a questão dos elementos fundamentais da comunicação social: emissor, receptor e meio. O último elemento é situado como o mediador entre os outros e condição essencial para que as mensagens sejam recebidas adequadamente pelo receptor. [...] essa dimensão aponta em duas direções. A primeira encara o ensino como um processo comunicacional unidirecional, transmissor, em que os meios entrariam como elementos facilitadores do processo e eliminariam os bloqueios resultantes de falhas da comunicação, em especial o verbalismo excessivo. (p. 65- 66).

Outro ponto destacado por Glauber como dificuldade temática seria a questão religiosa, pois, no filme, é utilizada a imagem da santa negra como uma simbologia da relação entre as duas mulheres, chegando em um momento em que Maria joga a imagem da santa no lixo assim como faz com as peças de xadrez de cor preta. Ele fez essa ressalva justificando mais uma vez por um episódio ocorrido em uma situação vivenciada através de um projeto em que atua como bolsista:

Na sala tem nove alunos evangélicos. Teve uma festinha e até as música para colocar para tocar foi complicado. Os outros queriam ouvir funk, mas as

meninas evangélicas não queriam. De repente, essa questão não surgiria para crianças. Mas, se fosse em EJA, Superior e Médio, que já tem opinião formada sobre religião, iria surgir com certeza.

Alguns concordaram dizendo que se, realmente, a questão não ficasse bem explicada, todas as outras questões que poderiam ser trabalhadas com o filme, como o preconceito racial e a pluralidade cultural, ficariam prejudicadas se, por exemplo, a maioria dos espectadores fosse de evangélicos. Sandra, a única evangélica do grupo, mostrou uma visão bastante diferente daquela que estava sendo discutida:

Eu acho que é uma marcação para a gente dizer que o Brasil é um país de católicos, que temos a maioria de católicos só perdendo para o México, né! Então eu acho que o filme quis mostrar isso: a religiosidade dos brasileiros. Até quem não é católico, mas são de outras religiões vão ainda e acreditam naquela imagem. Hoje a criança de terceira e quarta series a gente estuda a religião do Brasil, a religiosidade.

O diálogo entre os sujeitos girou em torno das experiências individuais e das próprias opiniões, apresentadas por sua formação cultural e religiosa. Discutiram de que forma a questão da religião seria recebida pelos alunos. Concordaram em dois pontos: na relação entre a faixa etária e os assuntos que emergiriam e no direcionamento necessário para que seja feito um bom trabalho com o filme, tendo em vista que todas as questões presentes fiquem bem explícitas, como nessa fala de Glauber:

Talvez também acho que destoaria se deixasse muito aberto. Tipo: “Vamos discutir o filme!” E não se colocasse um ponto para iniciar e conduzir a discussão. Dar um pontapé inicial. Talvez assim não destoaria. Vamos se você coloca o filme e fala vamos discutir tudo e qualquer coisa talvez isso prevaleça. Mas, se a gente falar “vamos discutir com base nisso” aí talvez dá para valorizar, talvez até apreça a questão da religião, mas vão focar mais para outros lados.

A diversidade de temas que podem emergir das discussões a partir do filme fez com que haja uma grande preocupação no direcionamento do foco para as questões a serem destacadas. Eles se remeteram à flexibilidade de questões e de opiniões surgidas a partir do filme com um grande potencial para se trabalhar as relações sociais e o respeito à diversidade. Assim, outro ponto a se destacar é a preocupação com que a leitura realizada pelos alunos e alunas do filme em questão seja a mesma feita pelos professores. Diz Pedro:

O legal é que a gente vai conduzindo os alunos a pensar da forma que a gente pensa [...] É muito legal! A gente vai conduzindo o olhar deles.

A preocupação com a possível deturpação dos sentidos das mensagens foi bastante percebida nas falas sujeitos sem que estes se dessem conta da multiplicidade de interpretações que ocorrerão independente do direcionamento, pois cada sujeito/espectador fará uma leitura diferenciada de acordo com as suas próprias vivências e experiências. No entanto, de acordo com Tardy (1976):

Pode-se perguntar se a decifração de uma mensagem visual poderá algum dia chegar a um termo. Enquanto ficamos no nível dos processos e do conteúdo manifesto, um acordo, senão uma unanimidade de compreensão, pode existir: mas, uma vez que se toque no conteúdo latente, as interpretações válidas, tanto umas quanto as outras se multiplicam. Há sempre algo além da interpretação, que permite a existência de outras interpretações, constituindo de algum modo um campo aberto à todas as interpretações possíveis. (p.81)

Para o grupo, o filme apresenta um grande potencial pedagógico, pois possibilita ao educador problematizar várias questões vividas cotidianamente. Acreditam, ainda, na possibilidade de realização de um trabalho interdisciplinar com algumas esferas do conhecimento como a matemática e a Educação Física, devido ao trabalho mais específico com o jogo de xadrez. Ou ainda, que o filme pode proporcionar uma ótima discussão com alunos sobre o preconceito racial relacionando-o com a história do Brasil. Os assuntos destacados por eles foram: preconceito, religião, cultura, jogo, amizade, afetividade, relação entre brancos e negros, pluralidade cultural e diversidade, violência, questões raciais, de gênero, identidade, convivência e cultura, escravidão no Brasil, religiosidade e relações de poder. É interessante destacar a fala de Pedro quando conversavam sobre esse assunto:

Eu tentei sintetizar em palavras chaves aquilo que a gente sempre escuta aqui na faculdade

Essa fala nos indica o quanto que as situações vivenciadas pela formação acadêmica marcam o sujeito. Assim, mais uma vez foi sentida a ausência de alguma reflexão sobre linguagem cinematográfica, produção de curta-metragem, ou qualquer outro elemento relacionado à formação cinematográfica deles ou de seus alunos ficando a relação instrumental na utilização do produto audiovisual bastante evidenciado.. Esse momento indica ainda a falta de uma

reflexão sobre esse aspecto que não foi buscada individualmente pelos sujeitos e nem foi oferecida pela formação acadêmica. Na verdade, esses temas destacados por eles indicam que o saber dos conteúdos são os que ainda predominam nos cursos universitários.

Esses momentos apresentados e as falas recortadas nos dão pistas para elaborarmos algumas considerações sobre a forma com que os sujeitos lidam com elementos fílmicos e sobre a utilização pedagógica de um filme. Talvez seja fatalista fazer tal afirmação, mas o que percebemos foi que “todos os caminhos levam a Roma”. Podemos dizer que as pistas e os indícios que pudemos captar nos levam para um momento: a importância da utilização dos audiovisuais na educação se dá à medida exata de sua capacidade pedagógica em se tratar um determinado tema. Apesar de surgirem alguns elementos que nos indicam que há alguma preocupação com a linguagem cinematográfica, e não apenas com sua utilização pedagógica, esta se dá com o único objetivo de que a apreensão da mensagem não fique prejudicada e, conseqüentemente, o objetivo pedagógico também.

Essa preocupação, apesar de ter um lado negativo, que é a utilização puramente técnica dos audiovisuais, também possui um lado positivo: a consciência por parte dos sujeitos da utilização de um filme como um importante recurso didático e como um objeto de reflexão, demonstrando que possuem um conhecimento de que o filme pode ir muito além do entretenimento ou de uma mera utilização “tampa-buraco”. E, percebemos que a formação proporcionada pela faculdade de educação e pelo envolvimento dos sujeitos em projetos de pesquisa, monitoria e extensão foram fundamentais para essa percepção.

Então, neste momento a discussão é conduzida a partir das formas de utilização do cinema na universidade durante o curso de formação. Os sujeitos fizeram, então, uma análise sobre as formas de utilização do cinema pelos professores da universidade durante as aulas.

***Glauber:** até porque se for parar para pensar filme aqui na faculdade é o dia que não tem aula.*

***Sofia:** É. Ou é dia que não tem aula ou não tem aquela discussão em torno do filme. Quer dizer, ter até tem, mas é muito superficial. Poderia ter tido mais trabalho. Para a minha formação contribuiu muito para me dar base para assistir o filme e criar atividades.*

Os sujeitos nos revelaram que também na universidade, muitas vezes, o filme é utilizado apenas para cobrir falta de professores. Ressaltaram diante disso que a maneira de ensinar de um professor, as metodologias e conteúdos utilizados e os métodos de trabalhos são considerados como uma referência a ser seguida ou negada. O uso inadequado do audiovisual

em sala em vez de resultar em efeitos positivos tem como consequência resultados negativos, principalmente porque os alunos conseguem perceber esse uso despropositado e inadequado desses meios. Isso nos dá pistas para refletir sobre a formação dos educadores, que não se dá apenas com a teoria e prática, mas também no conjunto de atitudes, exemplos e oportunidades oferecidas pela instituição. No entanto, ressaltaram que quando há uma justificativa e um preparo anterior, o audiovisual no trabalho pedagógico traz muitos benefícios para a aprendizagem, pois consegue envolver um tipo de trabalho que não seria viável de ser em outros tipos de aula.

Apesar de todos os problemas apresentados com relação ao uso dos audiovisuais na faculdade de educação bastante evidenciados em suas falas e, ainda, a não percepção clara sobre em que momentos a formação os auxiliou na percepção sobre o trabalho pedagógico com filme, eles fizeram uma reflexão sobre as mudanças ocorridas quando assistem a filmes hoje, após a formação em um curso superior. Essa discussão é disparada por uma fala de Sandra:

Eu não sei se vocês já pararam para perceber quando a gente revê um filme antes e depois de entrar na faculdade. A gente fica pensando como a gente não tinha visto isso. Eu adorava Rintintin, meu tio me chamou para rever e eu fiquei indignada pensando: caramba que americanos idiotas! Colocando os índios como os maus, os piores.

O Grupo concorda com Sandra e, mesmo que alguns deles afirmem que a faculdade pouco os auxiliou nesta tarefa, esse momento não deixou dúvidas sobre tais mudanças de percepção. A visão sobre a sociedade de uma forma macro fez com que eles, mesmo sem perceber, adquirissem uma maior capacidade de leitura crítica com relação aos aspectos econômico-político-sociais e educacionais:

Glauber: *Hoje em dia é impossível eu ver um filme e não ver uma possibilidade dentro de ala de aula. Ontem mesmo eu vi o desenho “Horton e o Mundo dos Quem” e fiquei pensando que dá para trabalhar a questão da identidade.*

Samira: *A gente não vê um filme só para falar vou trabalhar em matemática, português. A gente vê política, sociedade.*

Dessa forma, novas leituras foram realizadas a partir de uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade apreendidas através do curso de formação. E essas novas leituras, essa

nova visão sobre os aspectos econômico-político-sociais e educacionais, interferem no trabalho pedagógico com filmes na escola. Estes elementos podem ser percebidos nas seguintes falas:

Pedro: *Gente! E o pica-pau? O pica-pau é mau. Fez parte da minha infância[...]. Outro filme que vi esses dias no SBT que fez parte da infância foi “João e o pé de feijão”. Agora eu não consigo mais ver “João e o pé de feijão” sem achar que o João é ladrão. [...] Ele é mau... No livro não conta tudo, mas no filme mostra bem – claro que é uma das visões – mas não consigo mais olhar o João com outros olhos. Por isso toda vez que eu vou ver um filme com meus alunos eu falo: - Gente, vamos ver direitinho, vamos analisar bem porque tem muita coisa além disso aí que vocês estão vendo. Vamos ver bem direitinho para a gente analisar dentro de sala de aula.*

Glauber: *Quando você vê por trás de filmes hoje você vê também essa questão do consumo...*

Samira: *É que os filmes hoje ficam a mercê das produtoras que decidem como querem o filme, qual o final que vai dar mais dinheiro. Ao diretores, roteiristas não tem liberdade.*

Samira: *É preciso ver além do que está posto.*

O grupo chama a atenção para o fato de que o cinema é um meio em que o espectador poderia ser conduzido pelas imagens sem a possibilidade de refletir sobre elas. Discutem, ainda, sobre a necessidade de analisar mais profunda e criticamente a mensagem que lhes é direcionada. Isso nos indica que os educadores, quando conscientes da importância do trabalho com os meios audiovisuais, têm subsídios para construir junto ao educando uma formação que proporcione a compreensão e a valorização das peculiaridades desse meio, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de observação e do senso crítico e, ainda, auxiliando na formação de espectadores conscientes, e não de meros receptores do que lhes é exposto. Assim exemplificam tais considerações com algumas observações feitas sobre o curta-metragem que haviam assistido: *O Xadrez das Cores*.

Samira: *Se você quiser ver um filme como esse e deturpar falando que os brancos são superiores aos negros, você pode.*

Pedro: *Se você quiser fazer chacota dá também. Na primeira parte você fica rindo.*

Glauber: *Vai depender muito do direcionamento que você dá.*

***Samira:** E isso vai depender também de seu próprio posicionamento político, da sua visão histórica e social das coisas, né!*

Já encaminhando para o final de nossa interação, o foco principal foi a formação acadêmica deles enquanto ex-alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Quando eles já haviam esgotado as discussões sobre a análise do filme, convidei-os a pensar em tudo o que tinham dito, em todas as reflexões realizadas e a que tentassem compreender, na opinião deles, de que forma a faculdade contribuiu para que fizessem esse tipo de leitura e análise de um filme. As respostas foram diferentes, mas tiveram as mesmas direções: a faculdade contribui pouco por não proporcionar momentos de estudo direto sobre o assunto e, também, por não reforçar a importância da participação em projetos de pesquisa e grupos de estudo para a ampliação da visão sobre a educação e sobre o mundo. Vejamos o recorte de algumas falas:

***Glauber:** Eu vejo que a minha formação teve três bases: a pesquisa, o ensino e a extensão. Para mim ter participado desses três momentos na universidade me fez ter mais facilidade... Tem gente que só passa pelo ensino, mas parece que tem o dom, pega vai lá e faz, mas para nós, para mim isso fez muita diferença, contribuiu muito mais.*

***Pedro:** Para mim, sobre essa questão do audiovisual foi um contato mais geral com amigos que gostam, que falam sobre isso porque eu sou uma negação para essas coisas. Às vezes na sala de aula os professores davam dicas de filmes e a gente anotava. Só teve uma disciplina em especial que chamava A diversidade na mídia cinematográfica.*

***Sofia:** Eu acho que as atividades foram ótimas. As disciplinas me deram muita base para eu criar, fazer coisas diferentes, o que pode trabalhar e tal. Mas, para a questão da mídia eu acho que contribui muito pouco para mim. Sabe por quê? Porque eu gosto muito de filme, eu vejo filmes. Às vezes até escrevo alguma coisa para tá passando na Igreja algum filme diferente. Mas, as disciplinas eu acho que não me deram base para isso. Para criar atividade a teoria é muito boa. Te dá mais ou menos o caminho que você pode seguir, muito bom mesmo. Mas, sobre a questão específica de mídias foram só algumas disciplinas.*

Cada sujeito utilizou diferentes critérios para avaliar a sua formação inicial. No entanto, é fato que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas e são adquiridos durante um longo processo de socialização, profissional e pré-profissional (BORGES, 2004). Glauber, ao dizer que as bases do seu conhecimento foram o ensino, a pesquisa e a extensão, remete-se ao saber dos conteúdos como aqueles que predominaram em sua vida acadêmica até esse

momento. Pedro cita o ambiente acadêmico e o envolvimento com amigos e professores para que lhes dessem dicas sobre filmes, já que confirma, nesse momento, não ter muito interesse individual em estudar ou se informar sobre cinema indicando que o saber profissional é aquele que lhe dá bases para reflexões mais profundas sobre a questão. E, Sofia, ao dizer que – devido ao seu interesse pessoal pelo tema – a forma com que este foi trabalhado na universidade não proporcionou um grau de relevância para ela indica que aquele saber da vida trazido pelo gosto pessoal é o que predomina quando lida com o cinema. No entanto, os saberes, de forma alguma, podem ser analisados de forma isolada. Devem sempre ser analisados em relação aos demais saberes. De acordo com Borges (2004) “os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo e a formação profissional, particularmente a formação inicial, deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores” (p.113).

A visão mais geral sobre a contribuição do curso de formação na leitura de um filme e não somente através de um trabalho direcionado através de alguma disciplina específica foi evidenciada apenas por Sandra quando diz que:

Eu acredito que matéria, por exemplo, de Políticas Públicas me ajudou a entender melhor filme. A de currículo também. Porque tem muita gente que fala e eu não concordo e não gosto de ouvir isso que a faculdade não mudou em nada a vida deles. Mudou sim, com certeza. Eu tenho os planos de aula de quando eu fiz magistério e os de hoje eu olho e falo: Meu Deus, como eu melhorei! No magistério me ensinaram a apagar quadro, escrever no diário. É importante? É. Mas, eu acredito que a teria me ajudou mais com certeza. Eu trabalho muito com filmes. Fico caçando filmes na Internet. Esse aí vai fazer parte da minha coleção. Mas todas as disciplinas me ajudaram a escolher esses filmes. Por exemplo: Psicologia da Educação com as etapas do desenvolvimento da criança. Tem a visão crítica que os professores têm da sociedade, da universidade que eles propõem para gente, principalmente da universidade pública federal.

Essa fala fez Pedro refletir sobre a questão do papel da formação acadêmica de forma mais ampla, pois até então não havia conseguido se desvincular do uso imediato de filmes como a única possibilidade de trabalho com cinema:

Pensando assim de forma mais ampla eu acho que a faculdade me deu muita base sim. O contato como um todo com amigos, disciplinas, pesquisa, professores, me fez perceber mais essa questão da mídia sim. Mas hoje a prática tá muito em mim.

Essa fala mostra que Pedro ainda coloca a sua experiência profissional como aquela que para ele se sobressai perante os outros saberes, mas reconhece a importância da formação inicial. Esse contato com colegas, professores, o ambiente universitário em geral, proporciona muitas aprendizagens. No entanto, o grupo começa a apontar algumas dificuldades que esbarram na necessidade de um trabalho mais direcionado com o cinema na educação. Assim, os sujeitos chamam atenção para o fato da compartimentalização do saber em disciplinas na faculdade. Os temas trabalhados em cada um dos períodos, segundo eles, não se relacionam, o que dificulta uma percepção mais ampla e geral das coisas:

Se você for parar para pensar cada semestre você tem um grupo de matérias. Num semestre você pensa isso, noutro semestre naquilo e você não faz uma tecitura do conhecimento.

Sobre essa questão Tardif, Lessard e Lahaye (1991) revelam que o processo de modernização das sociedades ocidentais deu lugar a uma divisão sistemática entre os universos da formação, da produção e da transmissão de saberes. Assim diz Borges (2004):

Os saberes técnicos e o saber fazer passam a ser progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos separados dos grupos sociais e monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais e de profissionais, aos quais cabe a tarefa de produção e formação nos saberes respectivamente, enquanto que, aos professores, atribui-se a tarefa de transmissão e aplicação dos saberes já formatados nas diferentes disciplinas, nos programas, nas diferentes abordagens e ensinamentos do como ensinar, oriundos da Pedagogia. (p.47)

Devido a essas dificuldades com que se esbarram no processo formativo, os sujeitos também chamam a atenção para a importância do esforço individual dentro da faculdade. Citam o incômodo pelo fato de que alguns colegas de turma não fazem nada além de ir para a sala de aula, esperando que esta seja a responsável por toda a formação. Como todos estavam, de alguma forma, envolvidos em projetos na universidade, citam a importância da participação nesses projetos, pois forneceriam uma melhor visão sobre a educação, sobre a sociedade e sobre a vida.

Sandra: *Hoje eu sei muito mais porque eu continuo participando e não é essa coisa da gente estudar só para ganhar nota, porque tem que ir para o IRA²⁷. É estudar porque tem vontade de aprender. Isso me ajudou a fazer concurso, me ajudou no trabalho e vai me ajudar sempre. É a fundamentação teórica independente de estar marcada num papel. É o querer fazer, o querer estar aqui, o querer melhorar.*

Glauber: *O que me leva a ter essa reflexão que eu tenho hoje é ter participado da pesquisa, pois como eu já disse a gente vê outras possibilidades. É saber que a educação está além da prática. Aí você vai lá em Paulo Freire quando ele diz: ensinar exige pesquisa, ensinar exige rigorosidade metódica.*

Sandra: *Comprometimento*

De acordo com Borges (2004), a partir dos estudos de Shön (1983) e Tardif (2002), tal situação também tem suas bases no paradigma da racionalidade técnica que invadiu o pensamento pedagógico moderno. A partir do momento em que ele penetrou nas práticas e nas carreiras universitárias, ocorreu a divisão entre pesquisa, formação e prática profissional. Assim, tais elementos são categoricamente separados reforçando a distinção entre os que produzem os conhecimentos, daqueles que irão transmiti-lo. Para Tardif (1999), a universidade deve trabalhar na construção um repertório de conhecimentos para o ensino baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, seja analisando como são utilizados em diversos contextos do trabalho cotidiano ou ainda introduzindo dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituam saberes. No entanto, não devem perder de vista a característica da utilidade para os professores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impede a socialização profissional.

Conforme as falas dos sujeitos podemos perceber as pistas e indícios ligados aos aspectos relacionais voltados para a construção coletiva de conhecimento e saberes. As falas nos indicam que eles percebem uma grande defasagem entre a formação inicial que tiveram e o conjunto de saberes que julgam necessário para a atuação profissional. As críticas à formação são evidenciadas a partir de diferentes concepções reveladas através das singularidades e particularidades que nos mostram o percurso percorrido por cada um na busca pela sua formação. Nesse sentido, apesar das críticas podemos dizer que os sujeitos reconhecem o período de formação como fundamental para sua profissão. Mas também há a consciência de que a formação profissional é um processo mais amplo que não deve se considerado como esgotado durante o curso de formação inicial. A prática profissional se mostrou, também, não

²⁷ Índice de Rendimento Acadêmico

apenas como um espaço em que os saberes se consolidam, mas onde também se produzem conhecimentos.

Assim, não podemos dizer qual saber é mais utilizado pelos sujeitos, pois os professores não fazem uso de um saber, mas de vários. Isto nos faz pensar que não existe um saber que se sobrepõe ao outro. Na verdade, o educador necessita de um conjunto de saberes que se complementam para atuar. Dessa forma, as interações realizadas através do Grupo Focal nos permitem sinalizar que os sujeitos avaliam a sua formação inicial a partir da relação entre as diferentes experiências vivenciadas: pessoais, formativas e profissionais.

6 FIM DE CASO²⁸

Reflexão

*Está fora
De meu alcance
O meu fim*

*Sei só até
Onde sou*

*Contemporâneo
De mim.*

Ferreira Gullar

Percebemos com esse estudo inicial que a investigação dessa temática nos possibilitou tecer algumas considerações importantes sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual. Cumpre-nos ressaltar que este trabalho não se constitui como retrato fiel da realidade do trabalho com audiovisuais realizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e tampouco da utilização prática destes nas escolas pelos educadores. O que fizemos foi apenas um recorte da interpretação de um grupo de alunos sobre como conferem sentido às suas experiências formativas e aos seus saberes docentes.

Vimos no decorrer da pesquisa que os saberes utilizados pelos educadores no trabalho pedagógico são plurais e dinâmicos e, como tal, é importante que os profissionais tenham contato com os mais variados tipos de conhecimento durante a formação inicial. Tardif (2002) classifica estes conhecimentos em diferentes tipos de saberes: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados; saberes disciplinares, selecionados dentre os distintos campos do conhecimento pela instituição universitária e incorporados na prática docente; e, finalmente, saberes da experiência, que são aqueles saberes resultantes da experiência individual e coletiva relacionados ao saber-fazer e ao saber-ser.

Podemos dizer que um dos motivos que interferem na realização do trabalho educativo com cinema é que a organização do espaço e do tempo escolar está assentada sobre a tradição

²⁸ Filme norte americano (1999) dirigido por Neil Jordan. Título Original: *The End of the Affair*.

da oralidade e da cultura dos livros. O texto escrito é sempre considerado o referencial mais confiável, pois nele se tem a possibilidade de pensar, refletir e voltar quando necessário. Esse fato não permite que o audiovisual seja percebido como proprietário de uma linguagem diferenciada que necessita ser estudada, trabalhada, posta em discussão. Como nós vimos, o que deve haver é uma mixagem entre as duas culturas no sentido de se buscar todas as contribuições que ambas podem oferecer.

O que constatamos é que os audiovisuais continuam sendo percebidos como elementos paliativos para atividades do cotidiano não realizadas ou não planejadas – tanto na escola como na universidade –, o que contribui para que a prática de inserção do filme nas atividades educativas ainda encontrem dificuldades. Essas dificuldades vão desde a organização do tempo e do espaço do ambiente escolar – a falta de espaço destinado à exibição de filmes, a disposição das carteiras em sala de aula, a compartimentalização das disciplinas, o tempo destinado para cada uma delas – à resistência e a falta de preparação dos educadores. Essa preocupação, que pode ser negativa se pensarmos que o trabalho com audiovisuais ainda possui uma utilização puramente técnica, também pode ser avaliada positivamente quando se percebe que os filmes são considerados pelos sujeitos como um importante recurso didático e como uma linguagem passível de ser trabalhada e discutida em sala de aula. Assim, percebemos que há a consciência de que um filme, quando utilizado para fins educacionais tem muito mais a contribuir do que ser utilizado apenas para fins de entretenimento. Cabe ressaltar que o caráter de entretenimento também não deve ser deixado de lado.

A análise das interações entre os sujeitos participantes da pesquisa nos fez perceber o que eles pensam sobre alguns aspectos relacionados à utilização pedagógica de um filme: público-alvo, adequação temática, necessidade de direcionamento dos aspectos a serem evidenciados, relevância, dentre outros. As pistas e os indícios que pudemos captar durante nossa investigação nos fizeram compreender que os sujeitos percebem a utilização dos audiovisuais na educação como uma forma de se trabalhar determinado assunto, apesar de surgirem alguns elementos que nos indicam que há alguma preocupação com a linguagem cinematográfica, mesmo que não conscientemente. Isso faz com que a percepção das contribuições proporcionadas pela formação universitária como um todo não seja claramente percebida por eles. Assim, se não foram exibidos filmes, se não puderam cursar disciplinas específicas voltadas para a linguagem cinematográfica, se não tiveram a oportunidade de participar de mini-cursos sobre o tema, dentre outros aspectos vivenciados em um curso de formação de professores, o entendimento macro, relacionado aos aspectos sociais, econômicos,

políticos e pedagógicos que envolvem a produção e o trabalho com o produto audiovisual ficam prejudicados.

No entanto, percebemos as contribuições do processo formativo em diversos momentos nas falas dos sujeitos como, por exemplo: “Eu não sei se vocês já pararam para perceber quando a gente revê um filme antes e depois de entrar na faculdade” ou “Hoje em dia é impossível eu ver um filme e não ver uma possibilidade dentro de sala de aula”, ou ainda, “tem muita gente que fala e eu não concordo e não gosto de ouvir isso que a faculdade não mudou em nada a vida deles. Mudou sim, com certeza”. E dão também bastante ênfase na participação em atividades como pesquisa, monitoria e extensão como podemos observar nas falas: “Eu vejo que a minha formação teve três bases: a pesquisa, o ensino e a extensão” ou ainda “O contato como um todo com amigos, disciplinas, pesquisa, professores, me fez perceber mais essa questão da mídia sim”. Além da percepção da necessidade de se haver uma grande dose de esforço pessoal, como em alguns momentos: “Hoje eu sei muito mais porque eu continuo participando e não é essa coisa da gente estudar só para ganhar nota, porque tem que ir para o IRA”. Essas falas indicam que, mesmo que os sujeitos não percebam a Faculdade de Educação como um local que lhes forneceu preparação para o uso de recursos audiovisuais, eles ainda percebem a universidade como um ambiente em que são produzidos saberes dos mais variados tipos que vêm a interferir no trabalho com tais recursos.

Para se fazer tais considerações foi necessária a construção de todo um percurso de investigação que transitou por três eixos: os audiovisuais, a formação de professores e a educação como um todo. Nos capítulos iniciais falamos sobre a importância da linguagem audiovisual e mais especificamente sobre o cinema, dando uma breve noção sobre como foi se dando o processo de incorporação deste à sociedade e de algumas teorias que o discutem. Fizemos ainda algumas considerações no intuito de fazer uma reflexão sobre diferentes concepções relacionadas à utilização da linguagem audiovisual nas instituições educativas. E, ainda, nos propusemos a fazer uma reflexão sobre as transformações ocorridas no processo de formação dos educadores ao longo dos tempos, percebendo que a formação tecnicista tem sido posta em discussão. O que é fundamental quando pensamos que, para a incorporação de novas linguagens na educação, é necessário questionar alguns elementos já arraigados no processo educativo que podem impedir a abertura ao novo.

Dentro dessa perspectiva, realizamos uma pesquisa qualitativa a fim de compreender as relações estabelecidas entre esses três elementos. No primeiro momento do trabalho foi realizada uma entrevista com os futuros participantes do Grupo Focal que objetivou conhecer um pouco mais sobre nossos sujeitos. A entrevista nos possibilitou conhecer um pouco mais

sobre os sujeitos, seu perfil socioeconômico, seus hábitos e gostos pessoais com relação a gêneros de filmes e ainda sobre sua formação enquanto espectador cinematográfico – lembrando ainda que o Grupo Focal como metodologia de pesquisa foi ideal para se compreender os elementos que buscávamos compreender nessa investigação. Dessa forma, a interação realizada através do Grupo foi fundamental para a percepção dos saberes advindos da experiência e da vivência e dos saberes construídos coletivamente. Auxiliou-nos o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), na procura por pistas e indícios que pudessem vir a nos fazer algumas revelações. A utilização do curta-metragem *O Xadrez das Cores* (2004), de Marco Schiavon – presentes no DVD *Curtas na Escola - Volume I* –, com a história de Cida e de Maria, duas mulheres que se enfrentam no jogo de xadrez como a mesma dedicação e esforço que enfrentam a vida, foi essencial para se perceber como os sujeitos lidam na prática com alguns elementos fílmicos que dizem não fazerem parte dos seus saberes, elementos estes que se referem às características presentes na linguagem audiovisual. Isto nos forneceu pistas para chegar a algumas conclusões sobre a formação inicial dos sujeitos e sobre a interpretação que dá sentido a essa formação. E, percebemos que a forma como este processo acontece traz implicações relacionadas à percepção dos usos pedagógicos dos produtos audiovisuais.

Ao abordarmos a temática do uso dos audiovisuais na formação de professores, utilizamos alguns autores como aportes teóricos com os quais tivemos a oportunidade de dialogar ao longo deste trabalho: Maria Luiza Belloni, Rosália Duarte, Mônica Fantin, Jesús Martín-Barbero, Milton José de Almeida, Pierre Babin, dentre outros, para nos auxiliar nas discussões sobre os diversos usos dos audiovisuais na sociedade; e autores como Maurice Tardif, Claude Lessard, Cecília Borges e Ana Maria Monteiro, dentre outros, que descrevem sobre a importância da reflexão da prática e os saberes docentes como componentes essenciais na formação de professores. Com eles, nós vimos que a utilização do audiovisual como uma importante ferramenta pedagógica é indispensável. No entanto, devemos ressaltar o cuidado que se deve tomar para que tal prática não signifique apenas uma didatização ou uma escolarização das mídias.

No diálogo com nossos sujeitos, ouvimos suas colocações e reflexões e muitos problemas relacionados à sua formação inicial e à sua formação profissional foram levantados. Como por exemplo, a falta de disciplinas específicas, a falta de preparação dos professores formadores, o uso “tampa-buraco” do filme até mesmo na universidade, a falta de apoio por parte da escola e da equipe pedagógica, a necessidade de se haver um contexto onde esta prática seja valorizada e também a falta de preparação individual anterior. Vimos também que cada sujeito utiliza diferentes critérios para avaliar a sua formação inicial. No entanto, o que

ficou bastante claro para nós é que os saberes docentes são procedentes de fontes distintas, configurando-se durante o processo de socialização, profissional e pré-profissional. Dessa forma, foi possível compreender a necessidade cada vez mais urgente de se educar na/para a linguagem audiovisual.

Podemos afirmar que é tão importante exibir e discutir filmes como é importante dominar alguns códigos da linguagem audiovisual. E, para isso, as instituições educativas deveriam proporcionar uma formação que possibilite a leitura e compreensão de tal linguagem. Entendemos que, quando conscientes da importância do trabalho com a linguagem audiovisual na educação, os professores adquirem subsídios para construir junto ao educando uma formação que proporcione o contato com diferentes formas de linguagem.

Ensinar/aprender a partir do e para o cinema é uma excelente forma de aprendizagem porque auxilia o aluno, futuro educador, a vincular novos conteúdos a outros fortemente enraizados trazidos de sua vivência. Para a integração da linguagem audiovisual na educação, torna-se necessária a transformação desta em objeto de estudo e o ensino dos mecanismos técnicos de seu funcionamento, proporcionando meios para a análise crítica dos conteúdos a partir de todas as perspectivas, sejam elas técnicas, ideológicas, sociais, econômicas, éticas ou culturais. Nessa perspectiva, a formação de professores passa a ser compreendida não como um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, mas como um espaço de socialização e de configuração profissional.

Refletindo sobre tal questão, podemos afirmar que na vivência cotidiana de sua prática pedagógica o professor constrói um saber caracterizado por suas crenças pessoais e profissionais. Isto indica uma importante redefinição no processo de formação de educadores, já que o saber docente não é concebido apenas como o domínio das disciplinas e nem se limita às características pessoais do professor. Afinal o saber docente, como já dissemos, é um conjunto de saberes que provém da história de vida, das experiências formativas e que se desenvolvem a partir da prática profissional. Pelo fato de os cursos de graduação, em sua maioria, não abrangerem em seus currículos componentes que tratem da especificidade da linguagem audiovisual, esses sujeitos acabam tendo que se utilizar apenas das experiências profissionais, muitas vezes obtidas através de tentativa e erro, para embasar o trabalho com os audiovisuais, quando, na verdade, esse processo também deveria buscar a articulação de todos os saberes.

Assim, podemos afirmar que uma sociedade complexa, em constante transformação, requer dinamismo na formação do educador, ou seja, a formação meramente técnica, estática deverá dar lugar a uma formação em que o processo de (re)construção dos saberes seja prática

permanente. Principalmente em tempos virtuais, em que há um intenso debate sobre a presença das tecnologias nas sociedades contemporâneas, há a urgente necessidade de se compreender as intervenções destas nas esferas sociais, econômicas, políticas, educacionais e comunicacionais. É nesse contexto que as questões investigadas nessa pesquisa são relevantes, no intuito de, em uma próxima oportunidade, se buscar alternativas que venham a nos auxiliar no enfrentamento desses desafios.

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- _____. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da Cultura de Massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: CARVALHO, Marlene Araújo de; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (orgs.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt. **Televisão e Cinema na Educação Superior**. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB. 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/19932/1/Renata+Carvalho+.pdf>> Acesso em: 25 de abril de 2008
- CATELLI, Rosana Elisa. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação**. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa Intercom - PUC-RS. 30 de agosto a 03 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17718/1/R0258-1.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2007
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, Rosália e outros. Produção de sentidos e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A Cultura da Mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. Editora Annablume, 2004.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- ECO, Umberto; SEBEOOK, Thomas A.(orgs.) **O signo de três: Dupin, Holmes e Peirce**. Editora Perspectiva, 1991.

FANTIM, Mônica. **Produção cultural para crianças e o cinema na escola.** In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/monicafantin.rtf . Acesso em: 15 de julho de 2006.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A Cultura da Mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** Editora Annablume, 2004.

FERREIRA, Oscar Manuel de Castro; JUNIOR, Plínio Dias da Silva. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1986.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o INCE? In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **A Cultura da Mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** Editora Annablume, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Luciano Ferreira. Theodor W. Adorno e a Indústria Cultural: produtos culturais para integrar os consumidores a ordem social vigente. *Revista Mente, Cérebro & Filosofia.* p. 25-33, v. 7, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Tradução: Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história.** Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GONDIM, S.M.G. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos.** *Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação.* v.12, n.24, p.149-161, 2002.

GOMES, Itânia Maria Mota. A atividade do receptor, um modo de se conceber as relações entre Comunicação e Poder. *Revista Intercom,* n 37. **NET,** Rio de Janeiro, 2002. Disponível no *site* <<http://www.intercom.org.br/papers/viii-sipec/gt03/37>> Acesso em: 21/05/07.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e formação profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

JACKS, Nilda. **Tendências Latino-Americanas nos Estudos de Recepção.** *Revista FAMECOS.* Porto Alegre, v.5, p.44 - 49, 1996.

JACKS, N. A.; MENEZES, Daiane . Estudos de recepção e identidade cultural: abordagens brasileiras na década de 90. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación,** v. 5, p. 164-175, 2006.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em Cena: o que faz a diferença?** Editora Mediação: Porto Alegre, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como Pedagogia. In: Louro et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: **Sujeito o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora brasiliense, 1995.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2003.

MATTELART, Armand & Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Fev. 2008.

MÚRIAS, Manuel Moutinho. **História Breve do Cinema**. Lisboa: Editorial Verbo, 1962.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, Abr. de 2001.

OROZCO GOMEZ, Guillermo. Audiencias, television y educacion: una desconstruccion pedagógica de la “televidencia” y sus mediaciones. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 27. NET, Rio de Janeiro, 2001. Disponível no *site* <http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm> Acesso em: 20 de março de 2008

OROZCO GOMEZ, Guillermo. **Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos. Comunicação e Educação**. São Paulo, n.10, p. 57 – 68, set. /dez. de 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz Pereira. As licenciaturas e as novas políticas para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez./1999

RODRIGUES, Disnah Barroso; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. In: CARVALHO, Marlene Araújo de; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. **Introdução ao Cinema**. Juiz de Fora: Edição do autor, 1981.

ROSA, Cristina. **O Cinema Educativo através dos discursos de Mussolini e Vargas**. Data de publicação: 26 de Janeiro de 2006. Disponível em:<<<http://www.mnemocine.com.br/cinema/anpuh2005/anpuh2005i.htm>>> Acesso em: 14 de outubro de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à Ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores: Contributo para o Estudo da Cultura organizacional da Escola Primária**. Porto: Porto Editora, 1994.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A Cultura da Mídia na Escola: ensaios sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, 2004.

SILVA, Magno Medeiros da. **As concepções do sujeito receptor**. In: Revista Intercom. **NET**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível no *site* <<http://www.intercom.org.br/papers/xxi-ci/gt16/GT1606.pdf>> Acesso em: 26/09/07

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Recepção e comunicação: a busca do sujeito**. In: _____. **Sujeito o lado oculto do receptor**. São Paulo: ECA/USP/Editora brasiliense, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDY, Michel. **O professor e as imagens**. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.) **A Escola Vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

_____. **A Infância vai ao cinema** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

RIEFFEL, Rémy. **Sociologia dos Media**. Porto: Porto Editora, 2003.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

9 ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome (opcional):

Idade:

Sexo: F () **Grau de escolaridade:** _____

M () (Se já tiver outro curso superior por favor informe a área e a instituição)

Local de conclusão do ensino médio: () escola pública **ano:** _____

() escola particular

Grau de escolaridade da mãe: () Fundamental incompleto ou até a 4ª série

() Fundamental completo (até a 8ª série)

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() outro **Qual:** _____

Grau de escolaridade do pai: () Fundamental incompleto ou até a 4ª série

() Fundamental completo (até a 8ª série)

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() outro **Qual:** _____

Renda Familiar Total: () Menos de 1 salário mínimo

() 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos

() 7 a 11 salários mínimos

() Mais de 11 salários mínimos

Você trabalha atualmente? () Sim, na área da educação

() Sim, em outra área

() Não

- Você possui bolsa de estudos na UFJF?** () Sim, de monitoria
() Sim, de pesquisa
() Sim, em outra área (Extensão, CRE)
() Já tive mas hoje não mais
Especificar: _____
() Não

Você pertence a algum tipo de associação? (Marque mais de uma resposta se quiser).

- () Associações ou movimentos religiosos
() Associação de bairro
() Movimento estudantil
() Associações educativas ou culturais
() Associações profissionais ou sindicatos
() Associações filantrópicas não religiosas
() Associações esportivas
() Nenhuma
() Outra Qual: _____

Você gosta de assistir a filmes?

- () Sim
() Não muito
() Não, não gosto

Com que frequência vai ao cinema?

- () 1 a 2 vezes ao mês
() 3 a 4 vezes ao mês
() 5 vezes ou mais
() Não costumo ir ao cinema

Com que frequência assiste filmes em casa?

- () 1 a 2 vezes por semana
() 3 a 4 vezes por semana
() 5 vezes por semana ou mais
() Não costumo alugar filmes
() Só vejo os que passam na TV

Qual o seu tipo de filme preferido? Cite alguns filmes de sua preferência?

ação

comédia

aventura

comédia romântica

drama

faroeste

suspense/terror

Você teve alguma oportunidade (disciplina, mini-curso, oficinas) aqui na faculdade ou fora dela, que enfocasse o potencial educativo do audiovisual? Especifique.

Você acredita que a faculdade de educação lhe proporcionou uma melhor percepção sobre o potencial educativo do filme? De que forma? Se não proporcionou, você acha que deveria ter proporcionado?

Na sua opinião, você acha importante a preparação para os usos do audiovisual nos cursos de formação de professores? Por quê?

Agora devem responder apenas os alunos que já são professores:

Você costuma trabalhar com filmes em sala de aula?

Sim

Não

As vezes

A escola em que você trabalha possui um espaço adequado para exibição de filmes?

Sim

Sim, mas os aparelhos eletrônicos são antiquados

Não há espaço próprio, mas há aparelhos eletrônicos

Não

Cite alguma experiência pedagógica que realizou utilizando filmes na sala de aula.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada *Cinema e Educação: uma reflexão sobre a formação de educadores na/ para a linguagem audiovisual* desenvolvida pela pesquisadora Adriana Marques Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da Professora Doutora Eliane Medeiros Borges. A coleta de dados será feita mediante entrevista individual e grupo focal, que serão gravados em áudio com o objetivo de manter a fidedignidade do conteúdo. O meu assentimento se dará mediante as seguintes condições:

- liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo ou penalização;
- garantia do anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações;
- garantia da não existência de riscos à minha pessoa.

Estou ciente de que as informações coletadas poderão ser divulgadas em publicações e apresentações em eventos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido está sendo feito em duas vias sendo que uma ficará comigo e outra com a pesquisadora.

Data: ___/___/_____

Assinatura do participante

Adriana Marques Ferreira
Pesquisadora

ANEXO 3

FICHA DE AVALIAÇÃO FÍLMICA

Filme: _____

Sinopse (breve resumo sobre o filme):

1- Público-alvo (a qual faixa etária o filme deve se dirigir):

- Educação Infantil Ensino Médio
 Ensino Fundamental (1ª a 4ª) Outra. Qual: _____
 Ensino Fundamental (5ª a 9ª)

2- Há dificuldade com conteúdo visual e verbal (linguagem, cenas impróprias)?

- Sim Não

Qual: _____

3- Há dificuldades temáticas (assuntos de ordem moral, religiosa, cognitiva etc)?

- Sim. Não

Qual: _____

4- Em sua opinião, qual o potencial desse filme como recurso didático-pedagógico?

5- Quais assuntos você abordaria na sala de aula tomando como base esse filme?

6- Sugira uma atividade que pudesse ser trabalhada na escola a partir desse filme: