

**Bruno Jorge de Sousa**

**O Cinema na Escola: Aspectos Pedagógicos do Texto  
Cinematográfico**

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia — 2005**

**Bruno Jorge de Sousa**

**O Cinema na Escola: Aspectos Pedagógicos do Texto  
Cinematográfico**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

**Universidade Católica de Goiás  
Mestrado em Educação  
Goiânia — 2005**

**Banca Examinadora**

.....  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi**  
(presidente)

.....  
**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Carlos Libâneo**  
**Universidade Católica e Goiás**

.....  
**Prof. Dr. Goiamérica Felício Carneiro dos Santos**  
**Universidade Federal de Goiás**

**Data:** .....

*“È preciso não apenas olhar,  
mas examinar;  
Ver,  
mas também conceber;  
Aprender,  
mas também compreender.”*

Pudovikin

Para meus pais,  
minha irmã  
e minha Luana.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Elianda pela orientação para a realização da dissertação e pelo modelo de postura frente ao saber, em especial aos conhecimentos sobre educação.

Agradeço ao professor Luis Eduardo, Dudu, responsável direto por minha inserção na vida acadêmica e pela vontade de querer conhecer cinema.

Agradeço aos professores Libâneo e Goiamérico, solícitos educadores, pela ajuda para a melhoria do texto.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação da UCG pelo conhecimento e formação proporcionados, em especial à professora Glacy cuja interlocução contribuiu para a reflexão sobre o cinema na educação.

Agradeço aos colegas de mestrado, em especial a Gizele, ao César, a Thelma e ao Moura, com os quais compartilhei as dificuldades e prazeres do fazer mestrado.

Agradeço aos funcionários da UCG, em especial a Luzia, a Sabrina e a Inirilda por toda atenção e ajuda

Agradeço a professora Edna, responsável pela significativa melhora lingüística do presente texto.

Agradeço aos professores colegas de trabalho, pares de debate e reflexão.

Agradeço a enfermeira e amiga da família prof<sup>a</sup>. Cândida, cuja ajuda deve ser lembrada com especial menção.

Aos meus alunos que me fizeram e me fazem querer conhecer mais: sem eles nada feito!

Agradeço a três amigos, companheiros de batalha e pensamento. André Vasconcelos, amigo, modelo e incentivador, responsável pelo salto sem volta para a vida docente; Sr. Claudio Herbert, amigo que me mostrou o empirismo da palavra intelectual; Lafaiete, companheiro de sempre, amigo cujos diálogos me ajudaram a dar sentido a essa trajetória.

Agradeço ao amigo Ennio e à locadora T-2 vídeo pelo providencial apoio cinematográfico.

Agradeço a todos os meus amigos queridos que entenderam a minha freqüente ausência nesses quase três anos de dedicação ao mestrado.

Agradeço a toda a minha família, em especial a minhas tias Fátima e Leleta e suas famílias, que ofereceram de incentivos a abrigo: inesquecível gratidão.

Agradeço a meu pai pela presença, apoio e, acima de tudo, pela amizade.

Agradeço aquelas que são a base e motivo de qualquer realização. Minha mãe, minha irmã Laura e minha Luana, incomensurável carinho a vocês.

## SUMÁRIO

BANCA EXAMINADORA.....	III
EPÍGRAFE.....	IV
DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
SUMÁRIO.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO.....	1
Procedimentos Metodológicos .....	3
1- EDUCAÇÃO E CINEMA COMO PRÁTICAS CULTURAIS E IDEOLÓGICAS.....	9
1.1- O Campo da Educação e o Campo do Cinema.....	11
1.1.1- O Campo da Educação.....	12
1.1.2- O Campo do Cinema.....	13
1.1.3- Possibilidades de Aproximações Entre os Campos da Educação e Cinema.....	16
1.2- Cultura, Educação e Cinema.....	21
1.2.1- O Conceito de Cultura.....	23
1.2.2- Do Sentido Histórico do Olhar como Meio de Comunicação da cultura.....	27
1.2.3- O Contexto Contemporâneo das Relações Sobre o Conhecimento.....	30
1.3- Educação Formal e Cultura: Pressupostos Sobre a Escola.....	33
1.3.1- Escola como Local de Reprodução da Sociedade.....	33
1.3.2- Escola como Local de Reprodução Política.....	35
1.3.3- Conteúdos Escolares: Seleção a Partir da Cultura.....	38
1.4- Ideologia, Educação e Cinema.....	40
1.4.1- O Conceito de Ideologia.....	40
1.4.2- Educação Escolar e Ideologia.....	43
1.4.3- Cinema e Ideologia.....	45
2- O CINEMA COMO VEÍCULO PEDAGÓGICO.....	49
2.1 - A Natureza do Cinema.....	49
2.2 - Concepções de Cinema: Escolas e Matrizes do Pensamento da Expressão Cinematográfica.....	57
2.2.1- Cinema Documental.....	61
2.2.2- Cinema Ficcional.....	64
2.3 - Pedagogia e Lógica da Imagem em Movimento.....	72
2.3.1- Composição Fílmica como Lógica Imagética: Gramática, Sintaxe e Usos Expressivos.....	74
2.3.2- O Texto Cinematográfico na Educação Formal.....	81
3- A PRESENÇA DO CINEMA NA ESCOLA: O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO FORMAL EM ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA.....	84
3.1 Caracterização das Escolas Componentes da Amostra.....	85
3.1.1- Escola Pública Federal.....	85
3.1.2- Escola Pública Estadual.....	86
3.1.3- Escola Particular Leiga.....	86
3.1.4- Escola Particular Confessional.....	87
3.2- O Uso do Cinema na Educação Escolar em Goiânia.....	88

3.2.1- Os Motivos da Utilização do Cinema na Educação Formal.....	88
3.2.2- Os Critérios de Seleção dos Filmes.....	98
3.2.3- A Prática da Utilização do Cinema na Educação Formal.....	101
3.2.4- Os Filmes Utilizados.....	102
3.2.5- A Presença do Cinema na Educação Escolar .....	113
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	127



## RESUMO

A presente investigação teve como objeto de estudo o cinema na escola, delimitando-se este a partir dos aspectos ideológicos e pedagógicos observados no processo de seleção de filmes e sua utilização na educação formal. Mais precisamente, pergunta-se, em que concepções pedagógicas e ideológicas o cinema está sendo inserido no processo educativo formal?

O trabalho serviu-se da concepção de que a experiência cinematográfica possui a potencialidade para educar o homem. A revisão da literatura oferece perspectivas para que se compreenda o cinema como um agente educativo por este se tratar de uma produção cultural significada, portadora de um discurso posicionado frente à realidade (portanto ideológico), que se vale de estratégias de comunicação específicas para expor conteúdos.

Assim, a concepção do cinema como meio pedagógico e ideológico apóia-se no debate contemporâneo sobre as capacidades educativas dos meios de comunicação. Neste debate é solicitado da escola ações que visem a formação de um estudante que seja capaz de ler, interpretar e analisar criticamente as mídias e as novas tecnologias da comunicação. Esta reflexão indica a necessidade de se conhecer como a escola tem utilizado o cinema em suas práticas educativas, que é o objetivo o presente trabalho.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se deu em três etapas. A primeira consistiu em um estudo teórico, caracterizado como pesquisa bibliográfica, que consistiu na análise da escola enquanto local da realização da educação formal e do cinema como veículo de expressão de idéias e de possibilidades pedagógicas. Este estudo se deu através de teorias críticas formuladas no campo do cinema e no campo da educação.

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo que visou apreender em que condições pedagógicas os filmes tem sido utilizados na educação formal. Foram selecionadas quatro escolas, sendo duas escolas públicas, uma federal e outra estadual, e outras duas escolas particulares, uma leiga e outra confessional. Como características em comum estas escolas oferecem o ensino médio, são da cidade de Goiânia e possuem mais ou menos o mesmo número de alunos. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista com dois (2) professores de cada uma das três séries do ensino médio de cada instituição de ensino. Foi selecionada uma amostra de filmes a partir dos títulos utilizados pelos professores colaboradores com finalidade de estabelecer uma análise dessas obras, tendo a intenção de analisar os conteúdos e condições ideológicas desses filmes e compará-los com o discurso dos professores.

No terceiro momento da pesquisa, foram realizadas as análises das informações coletadas á luz dos estudos realizados e de outros que os próprios dados tornaram necessários.

## ABSTRACT

The present study deals with the utilization of the Cinema at school. More precisely, this study addresses an important issue that has emerged from former scholar investigation upon the educational application of the Cinema: how do ideological and pedagogical conceptions underlying teachers' film selection process interact to affect formal education?

The literature review provides the possibility to comprehend the Cinema as an educational agent. After all, a concern with pedagogical use was a controvertible part of the Cinema development from its beginnings. The Cinema, as a mass medium and a belief-system builder, provides experience and knowledge to people, structuring the reality to them. Moreover, the films are very important ideological vehicles or discourse bearer cultural products which use specific mass communication strategies.

The Cinema conception as ideological and pedagogical means of disseminating ideas and knowledge is mainly based on the contemporary debate about the educational potentialities of the media. According to that debate, the school should encourage the student to bring out the possibilities of read, interpret and analyse critically the media content and the new communication technologies. That reflection upon pedagogical role of the media leads to the need to investigate how Cinema has been used by the school in its educational practices.

This qualitative inquiry was conducted in three stages. In the first stage, a theoretical study was carried out. The main issues studied in that stage were the analysis of school as a space of the formal education practice and the Cinema as a vehicle of pedagogical possibilities expression. That preliminary study took in to account the critical theories originated from both Cinema and Education investigation fields.

In the second stage, a field research was conducted in order to examine the pedagogical conditions in which films have been used in the formal education. Four secondary education schools of the city of Goiânia were selected to survey. From those schools, two were private (one laic and one confessional), one was state and the other was federal. The number of students was nearly the same for all schools. At each selected school, two teachers from each secondary education three levels were invited to give an interview. A list of films came from those interviews. A sample was selected from that list in order to compare the content of the films and its ideological conditions to the teachers discourse.

In the third stage, the collected data were analysed according to this study theoretical frameworks and guidelines.

## INTRODUÇÃO

Walter Benjamin, ao realizar sua exposição sobre os aspectos determinantes da história da fotografia, examina o impacto da atividade e da imagem fotográficas no pensamento de uma época, realizando uma predição quanto ao futuro da fotografia e de sua íntima relação com o homem em sociedade, afirmando que:

(...) o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior do que um analfabeto? (Benjamin, 1987, p. 107).

A presença marcante da imagem no mundo contemporâneo reserva à afirmação de Benjamin contornos ampliados de verdade, não somente aplicados à fotografia, mas também à notória necessidade do homem em lidar com um mundo construído cada vez mais a partir da imagem. Neste sentido, pode-se considerar uma pedagogia da imagem que diga respeito à alfabetização para leitura desse modo de comunicação, de seus conteúdos e de suas possíveis intenções. A discussão sobre a formação do homem, que tem na imagem o reflexo da vida contemporânea em sociedade, deve ser levada a efeito, principalmente quando se considera a exposição flagrante do indivíduo aos meios de comunicação social.

Colocado ao centro no debate sobre a influência dos meios de comunicação social na composição do mundo construído imgeticamente, o cinema<sup>1</sup> se apresenta desde o seu nascimento como veículo que alcança a realização de uma busca do ser humano: a capacidade de reproduzir a imagem do homem traduzindo-o em seus próprios movimentos. A imagem em movimento do cinema revolucionou a maneira do homem olhar para o mundo e também de se olhar, assumindo local privilegiado de impacto e inserção na vida em sociedade.

O cinema nasce como meio técnico, cuja vocação visa a confundir a natureza de suas imagens com a própria realidade ali representada. Tal condição reservou ainda ao uso do cinema o papel de método para registrar o mundo real, segundo afirmam Stephenson & Debrix (1969), mas desconsiderando-o enquanto significação artística. A condição de arte só viria mais tarde, através de intensas experimentações das possibilidades estéticas e expressivas permitidas pela natureza do veículo, e de produções teóricas em defesas da

---

<sup>1</sup> Uma nota sobre a utilização dos termos cinema e filme faz-se necessária. Entende-se por filme como sendo uma peça da produção cinematográfica, caracterizando uso mais específico do termo. O termo cinema, mais abrangente, engloba diversas referências ao veículo de comunicação. Entende-se que a utilização dos termos como sinônimos pode ser oportuna em algumas ocasiões, contudo ressalva-se a referida distinção.

emancipação do cinema enquanto arte autônoma. Forma de expressão artística singular, o cinema foi constituído através de meios expressivos próprios, sob os quais se edificou como veículo para expressão e posicionamento de idéias, visto, não raramente, como meio de influência social.

O presente trabalho serviu-se da concepção de que a experiência cinematográfica possui a potencialidade para educar o homem. Partindo da concepção, consiste em papel da área da educação tomar o cinema na condição de objeto de estudos, visando clarificar os processos educacionais presentes na relação entre este meio de comunicação e o homem enquanto sujeito social, seja no local de origem do cinema na sala escura de projeção, seja deslocado para outros ambientes, como a sala de aula da educação formal<sup>2</sup>.

Louro (APUD: Lopes e Cols., 2000) realiza uma reflexão sobre o cinema e a educação no contexto da sociedade brasileira, seu argumento central evidencia a caracterização do cinema no papel de pedagogia, afirmando que se trata de uma nova pedagogia cultural. O termo pedagogia do cinema, portanto, é utilizado em sentido amplo, que aponta a influencia do veículo na formação social tanto de hábitos relacionados ao ritual de ir ao cinema, quanto das representações sociais veiculadas em suas imagens. O entendimento da capacidade de o cinema ser um agente pedagógico apenas pode se dar a partir do campo da educação devido a sua especificidade, o próprio ato pedagógico, ou seja, a compreensão do ato educativo intencional.

Ao se dedicar ao tema cinema e a educação, Duarte (2002) afirma que cinema e escola vêm se relacionando há muitas décadas sem, contudo, se reconhecerem como parceiros na formação geral das pessoas. Observando a indicação acerca da pouquíssima produção de conhecimentos sobre cinema na educação, pode-se afirmar que essa área do conhecimento tem se omitido quanto ao papel de refletir e orientar caminhos às práticas educativas em que o cinema esteja presente. Por outro lado, recentes publicações e produções acadêmicas (Kunsch, 1986; Loureiro, 2000; Duarte, 2002; Napolitano 2003) que se dedicam ao tema sob viés de análise educativo, demonstram o que parece ser uma preocupação emergente da área da educação e a sua relação com cinema. O fato da presença cada vez mais frequente de filmes nos ambientes da educação formal é motivo que torna evidente a necessidade de assumir o

---

<sup>2</sup> A peça cinematográfica, o filme, originalmente confeccionado em película fotossensível (e hoje com possibilidade de ser produzido através de outros recursos, tais como a tecnologia digital) é levado à sala de aula transposto em outras mídias, notoriamente nos formatos VHS e DVD. A reflexão que será abordada sobre o cinema leva em consideração que os aspectos físicos de tais mídias, no que se refere especificamente aos aspectos de recorte do presente trabalho, reproduzem os efeitos da projeção tradicional em película..

cinema na qualidade de objeto de estudo obrigatório da educação, tendo como um dos objetivos estabelecer descrições e reflexões das formas que esse veículo tem sido utilizado na sala de aula. Duarte argumenta sobre a necessidade de se pensar sobre a presença do cinema na escola:

Pensar o cinema como uma importante instância pedagógica nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles como os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares acadêmicos. (Duarte, 2002, p. 81).

A fim de se conhecer as implicações do cinema na escola, é preciso conhecer como a escola tem utilizado o cinema em suas práticas educativas, as implicações pedagógicas derivadas dessas práticas, tanto quanto conhecer sobre o cinema e suas potencialidades pedagógicas.

O presente trabalho tomou como objeto de estudo o cinema na sua presença na escola, delimitando-o a partir dos aspectos ideológicos observados no processo de seleção de filmes e sua utilização na educação formal. Mais precisamente, pergunta-se: sob que concepções pedagógicas e ideológicas o cinema está sendo inserido no processo educativo formal via professor?

### **Procedimentos metodológicos**

A investigação se pautou em critérios qualitativos para sua realização, o que implicou em uma escolha metodológica que buscou atingir os objetivos propostos de acordo com a natureza do objeto, a saber, o cinema e sua relação com a educação formal através de relatos do professor. Segundo Bogdan & Biklen (1994), pesquisa qualitativa é um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os autores apresentam as características principais de uma pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituído o investigador o instrumento principal;
2. (...) A investigação qualitativa é descritiva. Os resultados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar a substanciar a apresentação;

3. (...) Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. (...) Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
5. (...) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, páginas 47- 50).

A descrição se apresenta como um objetivo metodológico para uma abordagem qualitativa, assumindo a forma de palavras ou imagens, conforme os autores, em oposição às produções que privilegiam a quantificação numérica de dados de pesquisa. Para Martins (APUD: Fazenda, 1997), as descrições qualitativas diferem-se das descrições quantitativas, pois dependem das percepções do cientista sobre o objeto, fundamentando-se em interpretações. Segundo afirmam os teóricos supracitados, a percepção do pesquisador assume papel central nessa prática, sendo que o próprio configura-se no principal instrumento de coleta de dados.

Outro critério apresentado por Bogdan & Biklen, o da centralidade dos significados para caracterização de pesquisas qualitativas, também é discutido por Martins:

(...) pode-se dizer que há Ciências Humanas se nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo (...) (APUD: Fazenda, 1997, p. 51).

Sob orientação dos critérios da produção qualitativa em pesquisa, o trabalho se desenvolveu em três etapas. A primeira consistiu em uma análise teórica, que visou estabelecer com maior clareza a construção do cinema na condição de veículo pedagógico e suas implicações no campo da educação, em especial no que concerne à educação formal. Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa de campo que visou apreender em que condições pedagógicas os filmes têm sido utilizados na educação formal. Em um terceiro momento, foram realizadas as análises das informações coletadas, tanto no que concerne ao discurso pedagógico do professor, como também dos filmes/ vídeos revelados pela pesquisa, tendo em vista a comparação dos sentidos de ambos discursos.

O estudo teórico, caracterizado como pesquisa bibliográfica, consistiu nas análises da escola enquanto local de realização da educação formal, e no papel do cinema enquanto veículo de expressão de idéias e de possibilidades pedagógicas. Para a compreensão da instituição escolar, foram abordados aspectos conceituais da sua constituição social, a caracterização dos conteúdos nela ensinados, assim como aspectos ideológicos da relação pedagógica entre professores, alunos e conteúdo. A análise teórica desenvolveu-se através de

teorias críticas em relação à escola e suas práticas. No estudo sobre o cinema, foram levantadas sua natureza, linguagem e história, no intuito de compreendê-lo na condição de veículo pedagógico e ideológico, aspectos fundamentais que levam a refletir sobre o filme enquanto conteúdo para a educação formal. Para tanto, foram utilizados materiais bibliográficos produzidos no campo do cinema, assim como materiais do campo da educação que se ocupam do estudo desse veículo.

A pesquisa de campo foi realizada em escolas através de relatos verbais dos professores. Foi selecionada uma amostra de escolas e professores, utilizando-se critérios qualitativos de referência.

O primeiro critério diz respeito ao nível de ensino a ser analisado. O presente estudo se limitou ao Ensino Médio, justificando a escolha deste recorte a partir da observação informal de ser este o nível escolar onde os filmes são mais freqüentemente utilizados nos processos educativos.

Outro critério adotado para a constituição da amostra foi o tipo de instituição escolar. Foram selecionadas escolas a partir da sua natureza, a saber, escolas públicas e escolas privadas. No que diz respeito às escolas públicas, observou-se que a cidade de Goiânia possuía duas escolas federais nas quais funcionava o ensino médio. Foi selecionada uma delas e, por esse motivo, o número de escolas representantes com outras características também foi no número de uma. Dessa forma, foram selecionadas uma escola pública estadual, uma escola privada leiga e uma escola privada confessional, ressaltando a observação da inexistência de escolas municipais que ofereciam o Ensino Médio na cidade de Goiânia. Para se determinar que escolas seriam, o critério foi o tamanho da instituição visto em número de alunos que freqüentavam o ensino médio nesta. Para tanto, foi determinado primeiramente o número de alunos que freqüentavam o Ensino Médio na escola pública federal previamente selecionada. O número de alunos que ali cursavam o Ensino Médio era de cento e setenta e seis (176) alunos. A partir dessa informação foram selecionadas escolas com número de alunos equivalente. Estas informações foram buscadas nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal, assim como nos sindicatos das escolas de ensino médio da cidade de Goiânia.

Assim, foram quatro as escolas em que os professores colaboraram com a pesquisa. Duas escolas públicas, uma federal e outra estadual, e duas escolas particulares, sendo uma leiga e outra confessional. Como características em comum, as escolas deveriam oferecer o Ensino Médio, serem localizadas na cidade de Goiânia e possuírem mais ou menos o mesmo número de alunos.

A quantidade de professores de cada escola também foi previamente determinada. A fim de compor a amostra, partiu-se de um número inicial de dois (2) professores de cada uma das três séries integrantes do Ensino Médio em cada escola. No entanto, verificou-se que a maioria dos professores dessa fase de todas as escolas componentes da amostra ministravam aulas em mais de uma das três séries do ensino médio. Mesmo diante deste fato, o critério da quantidade de professores foi mantido como referência para a realização da pesquisa. Dessa forma, foram seis (6) professores por escola, somando um total de vinte e quatro (24) professores colaboradores. Foi solicitado à direção ou coordenação pedagógica da escola que apontasse os professores do Ensino Médio que mais utilizam filmes em suas práticas.

A entrevista foi a técnica privilegiada de coleta de dados utilizada para a realização da pesquisa, cuja intenção foi obter descrições das práticas em sala de aula com o cinema, por meio de relatos verbais dos professores. Segundo Gaskell:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (Bauer e Gaskell, 2003, p. 65):

Portanto, a entrevista com os participantes pôde revelar uma gama de informações de interesse para o presente estudo, revelando aspectos da compreensão dos professores acerca do cinema e suas funções pedagógicas e ideológicas em seu uso na educação formal.

Na realização desse processo, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Gaskell define a análise de conteúdo como sendo um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais e empíricas. Afirma ainda:

(...) A análise de conteúdo pode reconstruir “mapas de conhecimento” à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, a A. C. pode necessitar ir além da classificação das unidades de texto, e orientar-se na direção de construir redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações. (Bauer e Gaskell, 2003, p. 194)

A técnica adotada- análise de conteúdo- teve como referência a orientação proposta por Laurence Bardin (2002). O processo é definido pela autora como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, consistindo no exame qualitativo e quantitativo destas. Ela consiste na coleta, na organização, na codificação e na categorização em relação ao tratamento dos dados obtidos, por meio dos quais ocorrem inferências.



Assim, os discursos dos professores entrevistados foram analisados observando-se a ocorrência de conteúdos por eles declarados. A determinação das categorias se deu através de um processo que partiu dos estudos teóricos e revisão da literatura, proporcionando questionamentos sobre o objeto de estudo. Posteriormente, essas indagações orientaram a elaboração da entrevista estruturada, instrumento de coleta de dados do presente estudo (vide anexo).

Bardin define o processo de categorização dos dados da seguinte forma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por orientação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. (Bardin, 2002, p.117)

O procedimento consistiu na referida categorização na qual, para cada assunto abordado, uma nova categoria de análise era habilitada. Decorreram da ação aproximadamente cinquenta categorias ao final da análise do conjunto total de entrevistas. Em um segundo momento, procedeu-se a uma condensação das categorias que foram reduzidas ao número de dez. Essa escolha metodológica se pautou em alguns critérios, a seguir relatados. O primeiro foi o da existência de intersecção de assuntos, em que duas ou mais categorias remetiam ao mesmo tipo de conteúdo. Outro critério foi o de se obter categorias mais amplas que possibilitassem a leitura e tratamento dos resultados obtidos a fim de proporcionar uma análise mais aprofundada do conteúdo do discurso dos professores.

Ao final do procedimento de *análise de conteúdo* das entrevistas as onze categorias de ocorrência foram:

1. Referência ao filme como instrumento didático;
2. Menção à linguagem cinematográfica, composição fílmica;
3. Relação do conteúdo do filme com o conteúdo da disciplina;
4. Filme como ilustração;
5. Filme como veículo de conhecimento;
6. Filme como veículo de ideologia;
7. Percepção sobre a má utilização de filmes na escola;
8. Uso do Filme;
9. Visão de mundo (perspectiva ideológica) do professor;
10. Preparação anterior para utilização (sim ou não);

A abordagem dos resultados considerou a ocorrência de tais categorias como visões exemplares sobre a presença do cinema na sala de aula da educação formal nas seguintes dimensões: motivos do uso de filmes, seleção dos filmes e práticas com filmes na escola.

Na análise quantitativa, foram observadas a frequência absoluta e a porcentagem da ocorrência de cada categoria. A porcentagem refere-se à presença quantitativa de cada categoria em comparação com o conjunto total das frequências de todas as categorias incidentes em cada dimensão considerada.

A análise qualitativa, de especial interesse para este trabalho, baseou-se na presença de determinados conteúdos nos discursos analisados. Buscou-se na seleção de declarações representativas para cada questão abordada a apresentação das percepções dos professores sobre o cinema e seu uso na escola. Com esta opção de apresentação dos resultados, intenciona-se o estabelecimento dos sentidos atribuídos ao uso do cinema pelos entrevistados.

Também foram levantados títulos de filmes<sup>3</sup> que foram declarados pelos professores colaboradores desta pesquisa, cuja finalidade foi de estabelecer uma análise das obras, com intenção de observar seus conteúdos e condições ideológicas e compará-los com o discurso docente sobre o processo pedagógico em que as inserem. A análise dos filmes buscou ainda a apreensão dos conteúdos fílmicos, observados nos temas, teses e argumentos de cada obra analisada. Os filmes também foram analisados quanto às suas características de composição cinematográfica, observando sua localização nas tradições expressivas no campo da produção em cinema. Na discussão dos resultados, foram apresentados títulos de filmes dentre os indicados, os quais se constituíram em exemplares das práticas educativas no âmbito das escolas e em elementos significativos quanto aos objetivos da presente investigação.

---

<sup>3</sup> A amostra de filmes foi de um por professor, que foi solicitado a indicar a obra cinematográfica mais representativa de sua prática na utilização de filmes na educação formal. Contudo, dois filmes foram citados duas vezes, fato que justifica o número de vinte e dois filmes e não os vinte e quatro como é o número de professores. Três (3) filmes dos citados pelos professores, cujos títulos eram *O paciente zero*, *Madame Curie* e *Série Cosmos*, não foram encontrados no circuito de locação de vídeos na cidade de Goiânia permanecendo, por esse motivo, fora da análise

# 1. EDUCAÇÃO E CINEMA

## COMO PRÁTICAS CULTURAIS E IDEOLÓGICAS

No ato de assistir a um filme estão envolvidas dimensões que podem ser tomadas como objeto para as mais diversas análises de interesses despertados pelos mais distintos campos do conhecimento. São olhares que se dirigem ao cinema e à sua relação com o espectador com intenções de compreender essa forma de comunicação, seja enquanto evento social, produção cultural, documento histórico, ou mesmo na sua existência estético-artística, dentre várias outras possibilidades que poderiam ser apontadas. Tantas abordagens sobre o mesmo objeto cujas interpretações são destinadas a fins diversos, indicam a complexidade que o cinema representa enquanto veículo de expressão humana e comunicação social.

Ainda mais significativa do que esta característica de fazer voltar para si tantos focos de análises, o cinema é uma produção cultural que destaca dentre seus principais atributos, a capacidade de inserção e modificação na vida individual e na vida em sociedade. Desde de seu surgimento em 1895<sup>4</sup>, data que se refere à primeira projeção pública de cinema ocorrida em Paris, a presença do cinema na vida em sociedade é um fato que confere a este um lugar de destaque na constituição do homem contemporâneo.

O cinema é um meio de expressão que interfere na maneira como o homem se vê, na forma como este concebe a si mesmo e a realidade que o cerca. Não apenas pelo deslumbre inicial frente à imagem em movimento do cinema, fato que marca a busca pela invenção, mas pelo modo tal qual este veículo de comunicação veio a remodelar as próprias relações sociais.

Ir ao cinema tornou-se um ritual social em que os indivíduos passaram a freqüentar salas de projeção, inserindo-se em uma dinâmica diferenciada da rotina social. Conforme afirma Louro (APUD: Lopes, 2000), esse padrão de comportamento quando remetido à primeira metade do século XX estava vinculado à própria construção da identidade da platéia que ia às salas de projeção, sobre a qual o cinema exercia uma influência educativa significativa e inovadora. Modernamente, rito e influências permanecem. Mesmo com o advento de outras inovações que mudaram as formas de se ter acesso à informação, tal como a televisão dentre tantas que poderiam ser citadas, bem como devido à naturalização da imagem em movimento para o homem contemporâneo, o cinema interfere na maneira de o homem conhecer a realidade social.

---

<sup>4</sup> A data precisa considerada como marco do surgimento do cinema é 28 de dezembro de 1895, no “Grand Café” em Paris (Bernadet, 1981).

Serguei M. Eisenstein aponta essa questão, já em 1946, quando do prefácio de uma de suas obras:

O cinema, fora de dúvida, é a mais internacional de todas as artes. Não apenas pelo fato de que os filmes, provenientes dos mais diversos países, fazem a volta ao mundo através dos povos mais diversos. Mas, antes de mais nada, porque as possibilidades permanentemente enriquecidas de sua técnica e o seu poder criador sempre em progresso permitem ao cinema instituir, em escala internacional, um contato de pensamento eminentemente vivo. (Eisenstein, 1969, p. 7)

O cinema institui-se como possibilidade de o homem ter acesso ao conhecimento, chamado pelo autor de pensamento vivo. Essa característica do cinema só se torna uma realidade até os dias atuais por serem verdadeiras as percepções do cineasta Serguei Eisenstein, pois atualmente a sociedade encontra no cinema os atrativos que mereçam a sua atenção. Mais do que a mera curiosidade e espanto característicos do início de seu percurso histórico, o cinema desperta no homem a fascinação, já posta à prova ao longo de seus mais de cem anos e do surgimento de muitas novidades na vida moderna.

Devido aos atributos e pela influência que exerce sobre quem o assiste, o cinema se encontra num local de intersecção com a educação. Parece ser um fato facilmente observável que ocorre uma lida com o conhecimento, objeto primordial do campo da Educação, a partir das práticas sociais relacionadas ao cinema. O homem moderno pode revisitar a sua história coletiva, e mesmo individual, tomando por referência o seu contato com o cinema de maneira tal que, sob muitos aspectos, poderá chegar a conclusões que dirão respeito ao que ele aprendeu vendo filmes. Eis uma afirmação que se buscará sustentar neste texto: o filme ensina, pois conduz o seu espectador a se relacionar com saberes.

Sobre a questão Duarte argumenta:

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional- sua natureza eminentemente pedagógica. (Duarte, 2002, p. 19)

Por conseguinte, o cinema não só se faz presente de maneira transformadora na dinâmica social, pois é um meio de comunicação que perpassa as barreiras nacionais em sua difusão, como também interfere incisivamente em tais dinâmicas, porque propicia a produção de saberes, identidades e crenças.

O interesse sobre as relações de aprendizagem envolvendo o cinema na escola indica o caminho da aproximação entre o campo da educação e o campo do cinema. Como ato

pedagógico intencional, o uso do cinema nas relações formais de educação pressupõe uma análise que se posicione do campo da educação para o estudo desse objeto. Todavia, há no cinema características particulares de sua composição enquanto meio de comunicação e expressão artística, as quais só poderão ser apreendidas a partir da produção específica de conhecimentos sobre o cinema. Trata-se, então, de uma aproximação necessária dos dois campos do conhecimento.

### **1.1 O Campo da Educação e o Campo do Cinema**

O presente estudo se situa a partir de orientações e concepções que se edificam no campo científico da educação e está, assim, comprometido com interesses que se colocam sob a forma de preocupações deste campo<sup>5</sup> da produção do conhecimento. Trata-se de uma abordagem sobre o cinema na sua presença na sala de aula escolar, o que implica na configuração desse elemento enquanto meio educacional, tanto no que se refere as suas particularidades que permitem tal inferência, quanto pela própria dinâmica na educação formal, interesse sumário desse ramo do conhecimento.

Todavia, para a compreensão do cinema, entendido como objeto de estudos sob qualquer perspectiva de conhecimento, não se pode perder de vista que há um conjunto de produções que o tratam com a devida propriedade. Do contrário, não considerar essa produção significaria desprezar a própria natureza do cinema, pois é no campo da produção teórica que se ocupa do cinema que se podem encontrar elementos justos de orientações sobre suas particularidades e capacidades.

Destarte, a apreensão do cinema como meio pedagógico inserido no contexto da educação formal, torna-o um objeto de estudo cuja essência de suas propriedades, remetem aos dois campos do conhecimento em questão. Isso porque as especificidades dos estudos desses campos são exigidas para que o cinema possa ser abordado no sentido que aqui se pretende, a saber, o cinema visto sob a perspectiva de um meio pedagógico. Assim, uma discussão sobre as aproximações entre as especificidades dos dois campos, educação e

---

<sup>5</sup> O termo *campo* é desenvolvido por Pierre Bourdieu para designar as relações sociais envolvidas na produção do conhecimento, sendo esse autor uma referência indispensável a ser citada quando se procede uma análise como a que se propõe aqui. Contudo, devido a necessidade de se manter uma coerência de filiação epistemológica no presente texto, optou-se pela análise realizada por Henry Giroux que adota o termo *disciplina* para se referir ao debate da produção social do conhecimento.

cinema, torna-se necessária para que as delimitações e incursões sobre esse objeto de estudo possam ser clareadas e servir aos propósitos desta investigação.

### **1.1.1. O Campo da Educação**

Libâneo (APUD: Dalbosco e Cols., 2004) define pedagogia como um campo científico cujo objeto característico é o fenômeno educativo. A especificidade deste campo é a produção de conhecimentos sobre o ato educativo, podendo ser este pensado quanto a recortes de diversas ciências colaboradoras com a pedagogia para a compreensão de seu objeto.

Entende-se por ação educativa qualquer ação que envolva alterações nas condições pessoais do indivíduo, sejam elas cognitivas, emocionais, comportamentais, em decorrência de algum processo de aprendizagem (Libâneo, 1998). O mesmo autor define a educação como um conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não.

Desta maneira, para Libâneo, a educação acontece de três formas, a saber, através de processos informais, não-formais e formais.

Os processos informais, ou não-intencionais, são modificações (aprendizagens) decorrentes da experiência direta (de vida), por exemplo a ação do meio ambiente sobre o indivíduo.

Já os processos não-formais são procedimentos de educação intencional com baixo grau de estruturação. Ações educativas em ambientes sociais onde há pouca sistematização dos processos educativos envolvidos são caracterizados no sentido atribuído aos processos não-formais.

Por fim, a educação ocorre através de processos formais definidos segundo ações deliberadas e organizadas, com intenções de ensinar o outro, munidas de alto grau de institucionalização e estruturação.

A especificidade da pedagogia seria exatamente o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a reflexão teórica e prática sobre os processos de aprendizagem envolvidos no ato educativo, seja ele informal, não-formal ou formal. Libâneo argumenta sobre o fenômeno educativo:

O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando a formação humana. (APUD: Dalbosco e Cols, 2004)

Entende-se, portanto, que o termo pedagogia pode-se referir<sup>6</sup> à ciência da educação e aos processos comunicacionais que permitem aprendizados, como argumenta o autor. A partir dessas concepções sobre pedagogia, o presente estudo toma seu objeto de estudo pensado a partir do campo da produção do conhecimento da educação para a compreensão de um fenômeno educativo especificamente dimensionado.

Partindo desse referencial e considerando o objeto de estudo da presente análise, pode-se afirmar que as práticas com o cinema na sala de aula envolvem tanto processos formais quanto processos não-formais de educação. Entende-se que a própria organização e funções pedagógicas da instituição escolar, que podem ser representadas através das atividades educacionais preparadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula, formam o contexto em que o cinema é inserido na escola., sendo estas a representação exemplar dentre as práticas de educação formal presentes na sociedade. Por outro lado, não se pode deixar de observar o fato de que o contato com o cinema, mesmo na sala de aula da educação formal, assiste também a processos informais. Desde conteúdos presentes nos filmes que não se prestam à referência formal que se pretende com o seu uso, passando pelo processo de recepção dos aprendizes que podem direcionar interpretações que não correspondem às pretensões da organização de uma aula com um filme, diversas circunstâncias do uso do cinema na sala de aula apontam para o tipo de educação não-formal.

Dessa forma, o campo da educação se ocupa das práticas educativas, em sentido lato, constituídas em sociedade. Como recorte privilegiado, contudo, as relações formais figuram ao centro do debate em educação. E é a partir destas orientações que o cinema poderá ser pensado na escola.

### **1.1.2. O Campo do Cinema**

A palavra cinema também se refere a um campo da prática e um campo da reflexão teórica. O campo da prática cinematográfica pode compreender a feitura dos filmes, desde suas realizações até a sua distribuição, e as práticas sociais impulsionadas pelo veículo. Já a

---

<sup>6</sup> Libâneo apresenta outras acepções para o termo pedagogia que são a referência ao curso de graduação pedagogia e a denominação do profissional pedagogo. Sobre os profissionais que lidam com práticas educativas, o autor argumenta ainda que existem os pedagogos no sentido amplo e no sentido estrito.(Libâneo, 1998; Dalbosco e Cols., 2004)

denominação campo científico do cinema refere-se ao conjunto de investigações e teorizações que se dedicam ao cinema enquanto disciplina, ou seja, visto sob a qualificação de objeto de estudo entendido dentro das suas especificidades.

Os motivos que impulsionam a produção teórica em cinema, que caracteriza este campo do conhecimento, estão relacionados intimamente a questões da práxis (Burch,1969) do cinema, ou seja, da atividade de realizar filmes. A isto equivale dizer que autores em cinema, os cineastas, podem obter referências de que modo avançar nas formas de se fazer um filme através dos estudos realizados por teóricos que, no exame das qualidades próprias do cinema, constroem explicações sobre suas possibilidades expressivas. Sobre o assunto Andrew (2002) argumenta:

Os teóricos de cinema fazem e verificam proposições sobre cinema ou algum aspecto do cinema. Eles o fazem por motivos tanto práticos como teóricos. Quanto à questão prática, a teoria do cinema responde às perguntas feitas por aqueles engajados na feitura de filmes. (...) a teoria do cinema é estudada com mais frequência, como outras artes e ciências, pelo simples prazer do conhecimento. A maioria de nós simplesmente quer entender um fenômeno que experimentamos frutiferamente por tantos anos. (Andrew, 2002, p. 13)

A teorização sobre cinema é marcada, da mesma forma que qualquer outro campo científico, pela busca de generalizações sobre o mesmo. Apesar de ter uma aproximação nítida com a aplicação de seus conhecimentos, o campo da teorização sobre o cinema objetiva primeiramente à compreensão das possibilidades do veículo, chamadas de capacidades cinemáticas.

A teoria do cinema é outra avenida da ciência e, como tal, está preocupada com o geral em vez do particular. Não está preocupada basicamente com filmes e técnicas individuais, mas com o que pode ser chamado de a própria capacidade cinemática. Esta capacidade governa tanto os cineastas quanto os espectadores. (Andrew, 2002, p. 14)

O quadro de referências teóricas do cinema é tão rico quanto o campo da práxis dessa forma de expressão artística. Como o propósito aqui não é uma revisão exaustiva sobre o tópico, mas sim a apresentação do panorama do campo do cinema, o presente trabalho se servirá da revisão realizado por Andrew sobre as principais teorias cinematográficas. O autor separa o campo da produção teórica em duas vertentes principais de análise, as teorias formativas e as teorias realistas sobre cinema.



O conjunto de teorias denominadas pelo autor de formativas é datado das primeiras décadas de existência do veículo e tinha como função, como afirma Andrew, encontrar um lugar para o cinema na cultura moderna. Desta feita, o objetivo dos teóricos formativos era o princípio da defesa do cinema como arte. As teorias formativas insidiam sobre as questões da manipulação das imagens em movimento do cinema e de seu entendimento estético. Segundo Andrew, os teóricos mais representativos do ponto de vista histórico da teorização sobre cinema são Hugo Munsterberg, Rudolf Arnheim, Serguei Eisenstein e Béla Baláz.

Ao contrário das teorias formativas que pressupunham o cinema como arte da manipulação da imagem, destaca-se outro conjunto de teorias composto pelas teorias realistas de cinema. Elas observavam no cinema sua capacidade de veicular o real através de suas imagens e encontravam conseqüências quanto às funções sociais do cinema. Como afirma Andrew:

(desde o início) a teoria realista do cinema está intimamente ligada ao senso social da arte.(...) O cinema realista não deveria competir com os filmes de entretenimento, mas proporcionar uma alternativa absoluta, um cinema com uma consciência crítica verdadeira para com nossa percepção cotidiana da vida como para com nossa situação social. (Andrew, 2002, p.92)

As teorias realistas que o autor examina são as dos autores Siegfried Kracauer e de André Bazin.

Tanto as teorias formativas quanto as realistas tem como objetivo comum a análise e compreensão das especificidades do cinema. Tais particularidades do cinema, as capacidades cinemáticas, aludem ao conjunto total das obras de cinema, pois tratam de princípios gerais aplicáveis a toda e qualquer manifestação cinematográfica. Segundo Andrew (2002), a teoria do cinema busca fórmulas esquemáticas da capacidade dessa arte, cujas generalizações se aplicariam ao conjunto de todos os filmes que, para o autor, formam um sistema que denomina de cinema.

### 1.1.3. Possibilidades de Aproximações Entre os Campos da Educação e Cinema

Para a compreensão dos aspectos educativos do cinema, o campo da educação deve dialogar com os conhecimentos da teoria cinematográfica, mais precisamente com os conhecimentos os quais apresentam o cinema quanto a sua natureza, entendendo que tais contribuições seriam necessárias como são as que se originam em outras disciplinas que possuem outros objetos específicos, a exemplo da psicologia ou da história, mas que contribuem para o avanço dos conhecimentos em educação.

Contudo, a aproximação entre campos do conhecimento nas ciências sociais que tratam de estudos culturalistas, como é o caso, podem encontrar certos obstáculos. As dinâmicas internas dentro de um campo determinam os interesses e os desenvolvimentos de temas de pesquisas do mesmo modo que a possibilidade de aproximações entre campos distintos. Giroux afirma que:

O que é estudado sob a égide de uma disciplina acadêmica em um determinado momento não é uma matéria natural, mas uma área que é em si mesmo constituída pela prática da disciplina. Tal área não é arbitrária em sentido de desenvolver-se aleatoriamente ou por capricho; uma área pode ser chamada de arbitrária porque é contingente com a circunstância histórica. Assim, ela reflete demandas culturais, sociais e institucionais. (Giroux, 1997. p. 181)

Giroux apresenta a questão das dinâmicas sociais que caracterizam a produção do conhecimento sob o recorte das disciplinas acadêmicas. O autor realiza um exame sobre a produção do conhecimento, considerando que esta se realiza a partir de dinâmicas sociais, caracterizadas não apenas por condições endógenas ao debate intelectual, mas também localizada historicamente nas relações sociais. Estas relações sociais, tais como as dinâmicas do poder e da formação de grupos no âmbito científico, determinam o que deve ser estudado e sob que condições intelectuais.

Isto considerado, um campo de estudo situado no âmbito das ciências sociais não se limita a um objeto fixo e rígido a exemplo do que pode acontecer nas ciências naturais, visto que o que se pretende estudar está determinado pelas práticas dessa ciência em questão, podendo-se afirmar que os próprios interesses dos grupos constituidores de um campo são determinantes do que irá ser estudado. Esses interesses que direcionam as atividades científicas a certos objetos, segundo o autor, não são arbitrários, estando circunscritos em processos históricos. Sob essa perspectiva, apesar de existirem ações deliberadas de um grupo de pessoas que respondem por um campo na escolha do que se deve ou do que não se

deve estudar, estas escolhas estão intimamente relacionadas às necessidades encontradas na própria dinâmica social. Os problemas e objetos de investigação se revelam socialmente, fazendo sentido serem escolhidos a fim de que contribuam para o desenvolvimento de uma disciplina.

Porém, mesmo que as escolhas de investigação sejam originadas na realidade social, nem tudo é absorvido tão diretamente por um determinado campo científico, como pode aparentar. Ocorrem deliberações sobre o que deverá ser estudado, sendo que para tanto existem critérios das mais diversas ordens dentro de um campo científico. Um tema só poderá ser levado a efeito em investigações se corresponder aos interesses de uma disciplina, bem como se for submetido aos critérios de procedimento que constituem o próprio campo. Sobre o assunto, Giroux afirma:

Ser parte de uma disciplina significa fazer certas perguntas, usar um conjunto particular de termos e estudar um conjunto relativamente estreito de coisas. Mas a obra de Foucault de fato nos ajuda a ver como estas limitações, esta disciplina, são reforçadas pelas instituições através de várias recompensas e punições, a maior parte das quais pertencentes à classificação hierárquica. A punição derradeira é a exclusão. Se pararmos de nos expressar dentro do discurso da disciplina, não seremos mais considerados parte da mesma. (Giroux, 1997. p. 182)

De maneira categórica, o que acontece com um indivíduo que não se submete aos padrões de conduta e às formas de expressão aceitos por um determinado campo é a sua exclusão. Por um lado, a rigidez pode garantir a qualidade científica das produções e do desenvolvimento de uma disciplina; por outro, pode obscurecer problemas legítimos que podem ser desconsiderados justamente pela fixidez dentro de um campo.

O estudo disciplinar exige atenção constante àquelas poucas questões que constituem sua preocupação especializada corrente. Tais questões estão muitas vezes bastante afastadas das controvérsias genuínas de uma dada cultura. (Giroux, 1997. p. 182)

Assim sendo, nem tudo que a realidade social faz transparecer como objeto que mereça atenção de uma determinada ciência é tomado da mesma maneira. Sob essa perspectiva, objetos de estudo nas ciências sociais que se apresentam como autênticos e relevantes, que referem-se por exemplo, ao avanço de um campo de estudos, a problemas sociais, ou mesmo a situações práticas estabelecidas ainda carentes de uma compreensão adequada, podem ser abandonados ou desprezados. Isso se explicaria devido a uma hierarquia de interesses dentro de um campo que aponta quais assuntos deverão obter atenção de seus pesquisadores e quais aqueles que deverão ser esquecidos.

A prática científica no campo da educação não é diferente. Não seria indevido afirmar que ocorrem resistências perante alguns temas que, se analisados de perto, em princípio, estariam muito bem delimitados sob a forma de objetos de seu interesse. Isto se dá por uma série de motivos, dentre os quais figuram as prioridades temáticas do campo, as prioridades oriundas das demandas sociais relativas ao campo, ou mesmo modismos. Estas são dinâmicas que se encontram em qualquer campo científico, principalmente os situados no âmbito das ciências sociais.

Por outro lado, um objeto que antes poderia não receber a atenção devida, pode vir a recebê-la em um outro momento histórico, passando mesmo a se tornar imprescindível tal qual objeto que mereça atenção investigativa. As dinâmicas dentro de um campo se alteram, mudando também as percepções dos que o compõem, proporcionando assim, a possibilidade de desenvolvimento de estudos com temas antes não considerados. Outro fator decisivo para que um determinado objeto seja considerado por um campo científico diz respeito à própria necessidade que se apresenta a partir da realidade social.

Se é um fato a ocorrência de educação através do cinema, então é um assunto que remete ao interesse da educação por este objeto de estudo. Seja pela percepção dos que compõem o campo da Educação, seja pela necessidade social que se apresenta, conforme o aumento da frequência do uso de filmes no ambiente escolar, o cinema se qualifica hoje como objeto de estudo legítimo à educação.

Essa afirmativa parece encontrar sustentação na circunstância contemporânea do pensamento educacional brasileiro, campo de produção que apresenta esforços neste sentido. Um exemplo patente é a publicação de Kunsch, na década de oitenta, ocasião em que afirma sobre a relação entre educação e meios de comunicação:

Trata-se de uma grande atualidade nessa década de 80, pois toda atividade comunicativa é uma atividade educativa e vice-versa. Emerge conceitualmente uma “didática da comunicação”, envolvendo a educação e os meios de comunicação, e uma “didática dos meios”, relacionada com a potencialidade dos mídia na organização do processo ensino-aprendizagem como processo de comunicação. (Kunsch, 1986, p. 6)

Já naquela década, a percepção dos meios de comunicação como agentes pedagógicos recebia atenção do campo da educação nacional, reportando a um conjunto de estudos que visavam clarear as relações desses meios com a educação. Ensino e aprendizagem são, segundo a autora, inerentes aos processos de comunicação desses meios, assim como a afirmação de que toda atividade educacional envolve processos comunicativos. A apreciação dessa nomeada “dialética dos meios” indica um caminho de cooperação entre o campo da

educação e o campo da comunicação social, objetivando a compreensão das capacidades educacionais envolvidas nos meios de comunicação e das capacidades comunicativas dos processos educacionais tradicionais.

A discussão sobre a intersecção dos campos da educação e da comunicação se desenvolve ao longo das últimas décadas na produção a partir do próprio campo da educação. Como afirma Belloni:

Nossas inquietações dizem respeito à construção de um novo campo de intervenção social- a inter-relação dos campos da educação e da comunicação- ligado à formação de um novo campo intelectual, de reflexão, de ensino e de pesquisa. (Belloni, p. 30, 2002)

Sob essa perspectiva de reflexão, um novo campo de investigação e intervenção se constitui, diversificado quanto suas possibilidades de recortes, todavia uno na premissa da produção de conhecimentos que aproximem os fenômenos educativos dos fenômenos da comunicação.

Nada obstante, o interesse específico do campo da educação pelo objeto de estudo cinema acontece de forma tímida se apontado em volume de publicações, contudo significativa, se considerada enquanto a sua ocorrência. Algumas publicações reportam ao assunto cinema entendido a partir de suas especificidades educativas<sup>7</sup>. O fato é que tais ocorrências são significativas da existência de preocupações em torno do cinema e de suas capacidades educativas, e indicam verdadeiros caminhos neste sentido para a investigação em educação. Mais do que trabalhos isolados, parecem ser publicações que começam a compor uma intersecção entre a pesquisa em educação no Brasil e os conhecimentos sobre cinema que se destina ao entendimento desse veículo no sentido aqui apresentado.

Mais do que a incorporação do discurso do campo do cinema, é preciso considerar o conjunto de conhecimentos produzidos neste campo como fundamento para uma compreensão do cinema pela educação. Antes de ser tomado como objeto de estudos por uma área cujos interesses em determinado momento se encontram com a atividade cinematográfica e de servir a propósitos educativos, o cinema possui o seu próprio lugar de estudo. Isso se deve ao fato de que o cinema deve ser pensado primeiramente enquanto suas propriedades definidoras, mesmo quando o olhar que incide sobre si esteja localizado em um campo distinto, como o da educação.

---

<sup>7</sup> As publicações em questão são as já citadas Louro (2000) e Duarte (2002), assim como teses e dissertações (Teles, 1995; Bruzzo, 1995; Morrone, 1997; Abreu, 1999; Oliveira, 2000; Alves, 2001; Noronha, 2001- vide bibliografia), cujos resumos estão disponíveis no endereço eletrônico da CAPES/ MEC.

Prosseguindo a análise, se estudos sobre as capacidades educacionais do cinema são genuínas para o campo educacional, produzir conhecimentos sobre de que maneira o cinema está sendo utilizado na educação formal também é uma preocupação cultural genuína. Pode-se afirmar que é um fato a presença do cinema nas disciplinas da educação formal, contudo não se sabe de que forma o cinema tem sido introduzido no ambiente escolar.

A comunicação entre campos distintos do conhecimento também é abordado por Giroux como sendo um problema cujas repercussões são ideológicas. O resultado dessa ineficiência dos pesquisadores em se fazerem entender em outros ambientes que não apenas o seu de origem, vem promover a reprodução de ideologias dominantes. De acordo com o autor, isso se dá devido à necessidade dos intelectuais em afastar o público de amadores do conhecimento especializado, resultando também no afastamento de outros especialistas. Para Giroux, o que ocorre em decorrência dessa separação é que os especialistas ficam desabilitados à crítica, visto que se isolam de outros especialistas e de outros conhecimentos, possibilitando mecanismos de reprodução social e cultural.

Uma tarefa importante de tal análise crítica transformadora é identificar as fissuras nas ideologias da cultura dominante. Na ausência de intelectuais que possam analisar criticamente as contradições de uma sociedade, a cultura dominante continua a reproduzir seus piores efeitos com toda eficiência. E, sem uma esfera de crítica cultural, o intelectual de resistência não tem voz nos negócios públicos. (Giroux, 1997. p. 180)

A perspectiva isolacionista não só contribui para a ignorância de certos saberes por um determinado campo, mas também, e devido a isto, atua como mecanismo ideológico a serviço da reprodução da cultura dominante.

No caso da utilização e da reflexão sobre o uso do cinema na sala de aula não é diferente. Ao se ignorar que o cinema possui capacidades próprias no sentido educacional em questão que merecem ser consideradas como essenciais na sua função pedagógica no ambiente escolar, viabiliza-se tal reprodução cultural. Isto ocorre por uma série de fatores, dentre eles os efeitos ideológicos próprios do cinema, ou mesmo das condições ideológicas das dinâmicas dentro da escola.

As práticas com o cinema ficam, assim, carentes de orientações críticas, gerando padrões equivocados de seu uso e reflexão. Desprovido da crítica, o professor que leva o cinema para a sala de aula favorece certas práticas de reprodução da cultura dominante. O principal indício desta alienação é justamente o desconhecimento das potencialidades educativas do cinema. Duarte alerta sobre tais práticas:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda vêem o audiovisual como mero complemento das atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. (...) Até que ponto ignoraremos o fato de que o cinema é conhecimento? (Duarte, 2002, p. 20)

O cinema é conhecimento e também meio que comunica de forma particular conhecimentos. Ao ser assim considerado, o cinema se torna produto de cultura, bem como meio de acesso à mesma.

## **1.2 Cultura, Educação e Cinema**

A aproximação entre os campos da educação e do cinema encontra nítida intersecção no escopo da natureza cultural de suas atividades, pois em ambos a cultura ocupa lugar central em suas constituições.

A educação transmite e produz cultura, podendo-se mesmo afirmar que processos educativos ocorrem pela necessidade da comunicação da cultura, tanto no que diz respeito aos indivíduos e sua sobrevivência, quanto no que tange à coletividade, ao prosseguimento dos conhecimentos e práticas que a caracterizam. Da mesma forma, as práticas culturais só são possíveis devido à possibilidade humana de educar.

A educação, como define Forquin:

(...) é um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis. (Forquin, 1993, p. 11)

Educar um indivíduo visando seu desenvolvimento em dimensões que o autor chamou de qualidades e competências, envolve uma ação deliberada com finalidades que se situam além dos interesses individuais. É evidente que uma criança, ao receber educação primeiramente em sua casa, pelos pais, posteriormente estará inserida na escola e em outros ambientes sociais que se prestam ao papel educativo. A intenção dos adultos responsáveis é o desenvolvimento pessoal dessa criança. Entretanto, por trás do sentido idiossincrático atribuído à educação, ocorre o fato de que esta, antes de servir ao indivíduo, é uma atividade humana cuja função primeira encontra sua natureza no âmbito coletivo. A educação visa, sobretudo, a transmissão da cultura humana aos mais jovens para que a vida em sociedade garanta a sua continuidade.

Localizar historicamente a educação entendendo-a estritamente como prática, dessa forma não se referindo à educação no sentido de campo de estudo formal, remete ao início da própria trajetória do homem na sua existência social. A educação se confunde com a vida em sociedade por ser aquela condição necessária para esta. Não seria possível a construção e continuidade de qualquer modelo de vida em sociedade significada sem mecanismos educativos onde os mais novos recebessem dos mais velhos os acúmulos culturais conquistados pelo grupo a que pertencessem. É função da educação a transmissão da cultura, sendo que é a própria cultura objeto sobre o qual a ação educativa acontece.

Guardadas as devidas proporções, da mesma maneira que a educação, o cinema é, inegavelmente, uma realização humana dotada da inclinação de lidar com a cultura em amplo sentido, seja no seu registro, na sua preservação, na sua reprodução, na sua reflexão e crítica.

Quando tomamos um filme, peça material da realização do campo da atividade cinematográfica, tomamos fragmentos de cultura significada. Ali, independente da obra que se escolhe, estarão elementos oriundos daquilo que se veicula ao significado cultura. Mesmo na mais fantasiosa das realidades fílmicas, o material de produção desta sempre terá referência no âmbito de alguma forma de vida em sociedade, sempre estará situada em uma rede de relações significadas que permite sua existência.

O mesmo se aplica a quem assiste ao filme. O espectador, indivíduo que se dedica à atividade de assistir ao filme, agirá a partir de um determinado local cultural seu de origem, evidentemente trazendo implicações quanto a sua percepção do filme e da cultura impressa na película.

O lugar que ocupa o cinema na formação social do homem, tema deste trabalho, é referência que direciona a concepção do veículo cinema à sua condição cultural. Do registro da cultura e de sua preservação enquanto memória, o filme passa à difusão daquela. No processo da construção e manutenção da cultura, o cinema apresenta sua potencialidade para a educação, desta forma assumindo, assim, a função de agente ativo nas formas de vida na sociedade moderna.

A aproximação entre educação e cinema quanto ao seu escopo cultural apresenta-se como uma possibilidade para uma compreensão do cinema enquanto veículo pedagógico, principalmente considerando-o na sua relação com a educação formal. Pensar a educação e o cinema sob esta concepção exige uma discussão sobre as diversas possibilidades de acepções referentes ao termo cultura.



### 1.2.1 O Conceito de Cultura

Partindo da concepção de que a cultura é a matéria sobre a qual a educação trabalha, Forquin examina algumas acepções que a palavra pode assumir, com a finalidade de analisar a aplicação do termo no campo da educação. Sem possuir a intenção de estabelecer um ou outro desses significados como o mais legítimo à educação, o autor tem sim a intenção de oferecer elementos de auxílio para que os usos que a palavra cultura pode assumir possam ser localizados no discurso da educação.

Um primeiro uso do termo indicado pelo autor a cultura é considerada como capacidades ou qualidades que pode apresentar um indivíduo, sendo este considerado um indivíduo de “espírito elevado”, tido como culto por possuir conhecimentos e qualidades intelectuais.

Outro sentido é o da cultura vista sob a forma de um conjunto dos traços cotidianos característicos de uma comunidade ou grupo, para o autor, significado atribuído à palavra cultura pelas ciências sociais de maneira descritiva e objetiva.

Outros significados atribuídos à palavra cultura referem-se ao seu uso na acepção de herança cultural em dois sentidos. De acordo com Forquin, a cultura é patrimônio cultural, logo:

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos, constituídos ao longo de gerações e característicos de uma comunidade em particular. (Forquin, 1993, p. 12)

Essa definição se diferencia do uso da palavra cultura no sentido atribuído pelas ciências sociais de maneira tênue justamente por se referir ao processo histórico de transmissão desses elementos culturais.

A cultura também é herança em um outro sentido, o que rompe com o espaço de uma comunidade, território ou nação, e refere-se à memória cultural da humanidade como um todo, ou seja, da espécie humana.

Por último, o autor confere à palavra cultura um sentido filosófico sobre a natureza humana:

E pode-se mesmo perguntar, se mais do que uma herança comum ou um bem comum, a cultura não é, em primeiro lugar, antes de tudo, um estado especificamente humano, o próprio fato de ser humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se da animalidade. (Forquin, 1993, p. 12)

Para todos os sentidos atribuídos à palavra cultura, a alusão à ação educativa é manifesta. O homem de espírito cultivado, na acepção examinada por Forquin, considerado como culto, só o pode sê-lo se o for devido à educação recebida. Membros de uma comunidade comungam de determinados padrões de conduta devido à aprendizagem social das mesmas. O mesmo se aplica à transmissão cultural de uma comunidade ou ainda a todo curso de produção cultural humana. E, se é a cultura que autentica o fato humano, então a educação também o faz, pois sem processos educativos, o fenômeno cultura não pode se dar, uma vez que pressupõe o repasse de seus conteúdos.

Sob a ótica oferecida por Forquin, mais precisamente através das acepções que a palavra cultura pode assumir, a exemplo da educação, o cinema também é constituído em sua essência pela cultura que expressa e transmite. Um filme se reporta, via de regra, à cultura de uma determinada comunidade, povo, país, e mesmo à cultura entendida em termos universais relativos ao conjunto total da produção do conhecimento da humanidade. Dessa forma, o cinema tem como aptidões as capacidades do registro e da difusão de aspectos da cultura, entendendo esta no sentido de acúmulo de conhecimentos que necessitam ser perpetuados.

Por outro lado, o homem moderno que aspire a condição de espírito cultivado, no sentido de buscar a qualidade de erudito, deve, invariavelmente, conhecer a produção cinematográfica que se considere socialmente mais relevante. Isso se deve justamente ao fato de que, contemporaneamente, o cinema é um dos meios de expressão que assumiram a função do registro e transmissão da cultura.

Uma outra abordagem crítica sobre o termo cultura em especial, como visto, sobre os estudos culturais, é realizada por Giroux (1997). O autor parte do argumento de que ocorre um alinhamento entre as ciências sociais com o modelo constituído pelas ciências naturais, cujo objetivo é o estabelecimento de uma ciência normal.<sup>8</sup>

Ainda no que se refere a Giroux e à análise do termo cultura, para este autor:

(...) as disciplinas preocupadas com a análise da cultura, inclusive aquelas chamadas humanísticas, têm tentado se modelar pelo padrão da ciência normal. Seu objetivo é descrever a cultura, acumular conhecimento sobre a cultura. (Giroux, 1997, p. 186)

---

<sup>8</sup> O termo ciência normal refere-se à proposição de Thomas Kuhn, influente epistemólogo no decurso do século XX, que pressupõe que as dinâmicas do estabelecimento dos conhecimentos científicos são determinados socialmente e que produzem movimentos regulares que podem ser observados na própria história da ciência. Um paradigma, na linguagem deste mesmo autor (1998), é um modelo de explicação abrangente válido para um objeto, caracterizado como ciência normal quando amplamente aceito por uma comunidade que, como argumenta o autor, sustenta tal modelo enquanto verdade. Esta explicação sobre a produção do conhecimento científico está arraigada na tradição epistemológica das ciências naturais, tanto no que se refere à maneira de conceber o objeto, no caso o próprio conhecimento científico, quanto na sua delimitação enquanto objeto de estudo, visto ser a história das ciências naturais a referência para o autor.

Para o autor, as ciências que se prestam à tarefa do estudo da cultura estão em consonância com princípios naturalistas de explicação da realidade social ao tentarem estabelecer a descrição da cultura no sentido de conhecimento acumulado, segundo anuncia o autor. Em outras palavras, estariam as ciências sociais estabelecidas em paradigmas caracterizados como ciência normal, cuja finalidade é o desenvolvimento de conhecimentos comprometidos com esta definição de cultura como acúmulo. Isto configura um equívoco para o autor:

(...) tal objetivo deixa nos estudantes a impressão de que a cultura tem um caráter permanente, e que estruturas específicas podem ser descritas de um modo essencialista. Tais procedimentos são especialmente perniciosos naquelas disciplinas associadas com as humanidades, já que eles sugerem que a cultura já está formada e não que ela está em processo de transformação. (Giroux, 1997, p. 186)

O alerta do autor é de que a cultura não está pronta, mas está acontecendo, está sendo produzida contemporaneamente. Esta concepção tem compromisso com uma visão que busca estabelecer a crítica social de maneira a evitar a alienação ideológica:

Em nossa visão, o estudo correto da cultura está “intrinsecamente ligado com aquilo que tem que ser feito” nas sociedades repletas de opressão. A pré- condição para tal ação é a resistência crítica às práticas prevalecentes. (Giroux, 1997, p. 186)

A crítica de Giroux é direcionada às concepções de cultura nos sentidos descritos e examinados por Forquin. Para o primeiro autor, lidar com a cultura como algo estanque, em que a tarefa científica se limite à sua descrição e reprodução de maneira distanciada, significa perpetuar o modelo ideológico dominante. Pode-se afirmar que, de acordo com esta proposição, os estudos culturalistas deveriam estar compromissados com a intervenção social e com a própria produção da cultura.

Contudo, Forquin não se limita à descrição do termo cultura, passando a apreciação crítica do seu uso no discurso da educação, em especial no que se refere à seleção da cultura no interior da escola. Na verdade, a crítica aos processos ideológicos presentes nas práticas educativas e no próprio discurso do campo da educação são alvos para análise crítica desses autores. O objetivo comum desses autores, representantes de uma perspectiva crítica em educação, é desvelar das aparências os mecanismos de perpetuação de um modelo cultural comprometido com os interesses de uma classe dominante.

A partir dessas concepções, pode-se afirmar que ao termo cultura estão associados mais do que interpretações semânticas do uso da palavra, mas sim, verdadeiras práticas

sociais que, apesar do que afirma Giroux, parecem não serem excludentes quando aspectos culturais são considerados sob a forma de objetos de estudo. Isto talvez se explique pelo fato apontado pelo próprio autor, da separação entre as disciplinas que tratam do assunto, facilitando o disfarce de interesses de dominação de classe. Mas também pode ser explicado pela dificuldade de se definir aquilo que pode ser significado por este termo, cultura, que guarda, enquanto significante, uma série de significados. Dessa forma, não seria incorreto assumir qualquer dos usos até então apresentados à palavra cultura, da mesma forma que outros não considerados também poderiam ser contemplados. Da mesma forma que a cultura pode se referir ao conhecimento acumulado, pode aludir também às práticas que estão sendo realizadas contemporaneamente ou àquelas ainda por serem feitas. A cultura é o conhecimento acumulado, assim como é o conhecimento ainda a ser produzido. Mais do que uma divergência semântica ou mesmo teórica sobre o que vem a ser cultura, o que se torna relevante a partir do debate é o cuidado que se deve tomar para com o que pode se esconder sob o termo cultura e sob as práticas culturais, principalmente se considerado para o campo da educação.

O presente estudo se valerá dessa concepção de cultura como conhecimentos a serem transmitidos, entendendo-se que a produção desses se dá a partir da dinâmica social, ou seja, que o conhecimento como cultura não é estanque sendo, pois, determinado historicamente.

O cinema é uma forma de expressão artística e, como tal, tem como princípio sua produção como cultura, portanto podendo-se conceber o cinema sendo veículo de conhecimento. Contudo, o cinema não surge como uma forma de expressão artística pertencente à tradição da arte erudita, mas sim surge tal qual uma forma de cultura popular. Essa característica do cinema se dá por sua natureza de arte reprodutiva, no sentido de ser um artefato que se reproduz através de processos técnicos, fato que altera as relações com o conhecimento produzido e veiculado em suas mensagens. A partir das proposições de Walter Benjamin, Martín-Barbero argumenta sobre essa nova forma de acesso à cultura com o surgimento da arte como reprodução:

A operação de *aproximação* faz entrar em declínio o velho *modo de recepção*, que correspondia ao valor “cultural” da obra, e a passagem para outro que faz primar seu valor expositivo. Os paradigmas de ambos são a pintura e a câmera fotográfica, ou cinematográfica, uma buscando a distância e a outra apagando-a ou diminuindo-a, uma *total* e outra *múltipla*. A nova forma de recepção é *coletiva*, e seu sujeito é a massa “que submerge em si mesma a obra artística”. (...) O espectador de cinema se torna um novo tipo de experto, no qual não se opõem, mas se conjugam a atividade crítica e o prazer artístico. (Martín-Barbero, 2003, p. 88)

Uma nova forma de difusão cultural se instaura com o advento técnico do que o autor chama de *recepção coletiva*, em contraposição ao chamado de *velho modo de recepção* que diz respeito ao contato com a cultura através de meios de acesso restrito quanto a sua difusão, permanecendo limitados a poucos. A partir dessa visão sobre o cinema como veículo que possibilita uma difusão de massa, fica claro que essa possibilidade se alicerça em uma forma específica de mediação cultural. O texto apresenta o seguinte conceito de mediação:

O conceito de mediação conforme sugerido pela teoria latino-americana, em síntese, refere-se à circulação de significados no cenário social e aos diferentes modos de apropriação e consumo desses sentidos. ( APUD: Fleuri, p. 113, 2003)

Para elucidar os aspectos educacionais do assistir cinema é preciso conceber de que modo específico o cinema possibilita essa mediação com a cultura, com o conhecimento. Essa questão orienta o presente estudo, sob um viés de análise que considera o cinema como meio pedagógico especificamente inserido nos processos formais de educação.

O que se mostra relevante é a aproximação entre as funções sociais do cinema se comparadas às da educação, pois este se presta em sua essência a propósitos educativos, sendo que esta relação é marcada por processos de comunicação da cultura. A relação entre os dois campos da atividade humana corrobora a reflexão do cinema enquanto mediação pedagógica.

### **1.2.2 Do Sentido Histórico do Olhar como Meio de Comunicação da Cultura**

Para se compreender a função da imagem do cinema na formação do homem contemporâneo e, desta forma, buscar compreender as relações mantidas entre este e o campo da educação, é preciso aludir a um determinado percurso do homem em busca do conhecimento e da sua manutenção.

O primeiro método de transmissão do conhecimento que pode ser apontado é o da tradição oral. A tradição oral já foi a única garantia de transmissão e conservação do conhecimento de que a humanidade dispunha, até que o advento da escrita viesse a alterar de maneira irrevogável a condição do homem. Antes, a memória estava submetida à fala de alguns e aos ouvidos de sua audiência. O que se podia ensinar em uma sociedade estava

disponível principalmente à audição de seus aprendizes que, por sua vez, tornavam-se encarregados da continuidade deste mecanismo pedagógico primeiro.

Com a escrita, os processos de comunicação e educação se modificaram. Naquele momento, o olhar foi colocado no centro das relações de transmissão cultural, como principal capacidade e comportamento que o homem se valia para que o conhecimento pudesse transcender o indivíduo. O olhar para o texto escrito conduziu o homem através da história e permitiu o acúmulo, a difusão, a manutenção e avanço de seus saberes de tal forma antes impossível. O texto escrito passou a ser o guardião do conhecimento da humanidade.

Tanto a tradição oral quanto o texto escrito permanecem enquanto meios pedagógicos e se prestam à tarefa primeira de perpetuar os conhecimentos acumulados por um grupo e possibilitar sua existência cultural. A tradição oral perdeu o seu local central nas relações de transmissão da cultura no mundo contemporâneo, enquanto o texto escrito há muito assumiu esta posição na qualidade de meio privilegiado do homem na sua construção como ser coletivo e cultural.

Modernamente a capacidade de olhar se tornou ainda mais requisitada para o homem que, seguindo seus próprios passos na criação técnica e científica, modificou sua maneira de lidar com conhecimento. O olhar agora se dirige à imagem como meio para o aprendizado.

Sobre o olhar concebido como percepção visual, afirma Jacques Aumont:

A percepção visual é, de todos os modos de relação entre o homem e o mundo que o cerca, um dos mais bem conhecidos. Há um vasto corpus de observações empíricas, de experimentos de teorias, que começou a constituir-se desde a antiguidade. O pai da geometria, Euclides, foi também, em torno de 300 a. C., um dos fundadores da óptica (ciência da propagação dos raios luminosos) e um dos primeiros teóricos da visão. Na era moderna, artistas e teóricos (Alberti Dürer, Leonardo da Vinci), filósofos (Descartes, Berkeley, Newton), e, é claro, físicos, empenharam-se nessa exploração (Aumont, 2001, p. 17).

Como afirma o autor, não é nova a necessidade de se conhecer como a comunicação através da imagem permite conhecimentos sobre o mundo. Contudo, é com o surgimento da fotografia que o homem passa a registrar a imagem sob um viés de representação realista, fato que altera as relações de percepção da imagem como potencial de servir às finalidades do conhecimento. Com o advento do cinema esta relação homem-imagem se intensifica, colocando a imagem ainda mais ao centro da vida social. Isto devido às características do próprio cinema, criação que conseguiu a apreensão da impressão do tempo e do espaço em suas imagens, como também das modificações sociais que este veículo proporcionou. O fato é que o conhecimento no mundo contemporâneo passa pela forma através da qual o homem

produz e percebe a imagem, e nesta questão o cinema foi agente principal que levou o homem a uma nova maneira de produzir e reproduzir conhecimentos.

No que diz respeito à transmissão cultural, a relação entre o texto escrito e os meios de comunicação cujo suporte é a imagem, em especial o cinema, deve ser um debate a ser realizado no campo da educação. São ações baseadas no olhar, mas distintas se observadas quanto a sua natureza. Contudo, relacionam-se de maneira notória contemporaneamente e possuem finalidades comunicativas se não iguais, equivalentes. Mesmo diferentes, o texto escrito e a imagem em movimento do cinema guardam em suas naturezas propósitos vinculados ao conhecimento do mundo e a maneira como o expressam.

O cinema é um veículo que atingiu uma maturidade e especificidade expressiva que o conduziu a um sistema de expressão particular, chegando mesmo a ser afirmado por autores do campo do cinema que este conjunto de possibilidades expressivas remetia a uma linguagem própria.

Para Martín- Barbero, apoiando-se nas concepções de Benjamin, o cinema altera a forma como o homem *enxerga* o seu cotidiano, como afirma o autor:

(Walter Benjamin) se empenha em prosseguir julgando as novas práticas e novas experiências culturais a partir de uma hipóstase da arte que o impede de entender o enriquecimento perceptivo que o cinema nos traz ao permitir-nos ver tanto coisas novas, mas outra maneira de ver velhas coisas e até da mais sórdida cotidianidade. Aí está o cinema de Chaplin e o neo-realismo confirmando a hipótese de Benjamin: o cinema “com a dinamite de seus décimos de segundo” fazendo saltar o mundo aprisionante da cotidianidade de nossas casas, das fábricas, das oficinas. (Martín-Barbero, p. 87, 2003)

O que é visto na grande tela é experienciado de uma nova forma, ampliado pelo fascínio proporcionado por esse meio de expressão. Essa *nova experiência cultural* redimensiona a possibilidade do olhar como meio de acesso ao conhecimento.

Dessa forma, a chamada linguagem cinematográfica, remete o cinema à condição de texto; um texto visual que apresenta conteúdos e os significam, condição que deve ser considerada quando da pretensão em conhecer as práticas educativas contemporâneas, principalmente se a referência for o filme inserido na forma de conhecimento nas práticas educativas formais.

### 1.2.3 O Contexto Contemporâneo das Relações Sobre o Conhecimento

A escola e o cinema mantêm sua relação dentro de uma perspectiva histórica que aponta para o olhar enquanto meio privilegiado de percepção e de pensamento sobre a realidade social e produção do conhecimento. A imagem é elemento cada vez mais presente sobre o qual o homem significa sua existência e é o cinema que funda esta relação na modernidade.

Para Martín- Barbero (2002), as tecnologias de comunicação e da informação promoveram mudanças significativas no que ele chama de novas sensibilidades, linguagens e escrituras. O autor analisa a questão argumentado que ocorre a existência de um verdadeiro ecossistema comunicativo, em analogia ao ecossistema biológico, que promove alterações significativas nas formas de se lidar com o conhecimento e com a informação. Essas alterações nas práticas comunicativas em sociedade seriam principalmente observadas nos mais jovens. Nas palavras do autor:

Trata-se de uma experiência cultural *nova*, ou como W. Benjamin chamou, um *sensorium* novo, novos modos de perceber e sentir; de ouvir e ver, que em muitos aspectos choca e rompe com o *sensorium* dos adultos. (Martín- Barbero, 2002)<sup>9</sup>

Entende-se que o mundo contemporâneo é reflexo de um período de inovações, dentre as quais o cinema figura como uma das mais impactantes, quando se trata da maneira com que homem passou a lidar com a cultura. Contudo, o cinema foi uma dentre várias criações que, no seu conjunto, remodelaram a vida moderna. O fato é que os avanços técnicos ocorreram em uma velocidade intensa, principalmente se pensados o final do século XIX e o decorrer do último século, alterando, dentre tantas outras coisas, a maneira do homem lidar com o conhecimento.

Forquin, afirma sobre a questão:

Que o mundo muda sem cessar: eis aí uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas. (Forquin, 1993, p. 18)

---

<sup>9</sup> Texto original em espanhol: Se trata de una *experiencia cultural nueva*, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos. (Martín- Barbero, 2002)



A velocidade das mudanças, portanto, é o fato novo que caracteriza a contemporaneidade. O conhecimento adentra o turbilhão de mudanças rápidas, alterando a forma com que se pode lidar com este. A idéia de permanência do conhecimento como cultura é abalada, pois o abandono de verdades por outras, comum no campo da ciência e da cultura em geral, assume esse ritmo acelerado.

A cultura, enquanto tradição, parece ser colocada em xeque na modernidade que, por sua vez, constitui-se de conhecimentos passageiros, causando uma provisoriedade das veracidades que a constituem. A imagem descrita por Forquin é ilustrativa da mudança de ponto de vista para com o conhecimento:

O homem da tradição é um “transeunte”, e cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda a sabedoria. Com a irrupção da “modernidade”, é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez crescente.. (Forquin, 1993, p. 19)

No carrossel de mudanças que se sobrepõem com rapidez, a preocupação primeira da educação, a transmissão da cultura sofre conseqüências. Pode-se afirmar que as práticas educativas intencionais encontram nessa nova posição de pensamento sobre a cultura um obstáculo e uma ameaça. A dificuldade se encontra na reflexão sobre a forma que a educação deve-se posicionar frente à realidade freneticamente mutável. A ameaça se encontra na própria natureza da educação como mantenedora e difusora da cultura.

Que o conhecimento avança em velocidade rápida, eis aí um fato. Contudo, parece haver um deslumbre frente à questão pois, na mesma rapidez com que novos conhecimentos são produzidos, ocorre uma propensão ao abandono da cultura enquanto tradição. Todavia, outro fato é o de que o conhecimento no sentido da cultura como tradição, permanência, acúmulo, não se dissolve tão facilmente quanto a modernidade faz parecer ser. Um alerta é o da necessidade do discernimento entre o que realmente é novo conhecimento e o que é nova informação.

Este problema sobre como conceber o conhecimento e de como lidar com este ritmo acelerado que disponibiliza uma enorme quantidade de informações, passa pela discussão do papel da educação escolar. Martín- Barbero afirma sobre a questão:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois há uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais e não pedem permissão escola para expandir-se socialmente. Esta diversificação e difusão

do saber, fora da escola, é uma das influências mais fortes que o mundo da comunicação exerce sobre o sistema educacativo. (Martín- Barbero, 2002)<sup>10</sup>

As revoluções técnicas assistidas no último século, tais como a televisão e a Internet, mudaram de forma significativa o sentido das ações da escola no desempenho de sua função na sociedade. No mínimo, a escola teve que considerar o advento de tais meios de veiculação da informação, fato que interferiu e interfere nas relações educativas e nas formas de se lidar com o conhecimento na sociedade contemporânea, implicando mudanças também no interior da escola.

Para o meio de comunicação cinema, o olhar da educação não poderia ser diferente. Apesar de não ser uma novidade, o seu impacto ainda é marcante quanto à capacidade de interferir de forma educativa na vida social e na vida individual. Soma-se o fato de supor-se, cada vez com maior frequência, o cinema está sendo inserido no ambiente escolar sob a condição de ser um agente educativo.

A discussão sobre a presença do cinema na escola não acontece desvinculada das questões mais abrangentes em educação. A dificuldade do que Forquin chama de modernidade em lidar com o conhecimento repercute no espaço da educação de maneira incisiva. A desvalorização de certos conhecimentos sem critérios mais razoáveis do que a da necessidade de se ter acesso à informação passageira cria uma anomalia dentro desse espaço. Segundo argumenta o autor:

Temos de reconhecê-lo: a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade sem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória. (Forquin, 1993, p. 20)

À primeira vista, a educação pode compreender o cinema apenas como um meio de acesso à informação, sendo um portador de conhecimentos no sentido da informação efêmera. Essa posição incorre no erro de desconsiderar particularidades do veículo cinema que, através dos seus meios expressivos e de sua natureza, assume uma outra direção em relação ao conhecimento. Posto no plano geral da educação, parece ser um enorme equívoco conceber o

---

<sup>10</sup> Texto original em espanhol: La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. (Martín-Barbero, 2002).

conhecimento pelo cinema como precívél e descartável, justamente porque através dele ocorre a idéia da memória, da reminiscência.

Além disso o cinema, ao ser levado ao interior da sala de aula na condição de objeto da cultura, não deveria sê-lo como objeto passivo da produção cultural. Isso porque ele se situa no ambiente sob a forma de agente com finalidades relacionadas à difusão cultural e, dessa forma, compromissado com alguns aspectos da cultura. Da mesma forma, as relações dentro da escola também são assim caracterizadas.

### **1.3 Educação Formal e Cultura: Pressupostos Sobre a Escola**

#### **1.3.1 Escola como Local de Reprodução da Sociedade**

Ao ser inserido no contexto escolar, o cinema é submetido às dinâmicas constituidoras da instituição, assim como das constituídas através desta. Para que se proceda a uma compreensão de como os filmes estão sendo considerados em sua aplicação educativa escolar, é preciso elucidar que instituição é essa e de quais dinâmicas se fala ao tentar caracterizá-la.

Uma leitura crítica do local da escola na sociedade capitalista se dá a partir da produção educacional francesa, mais precisamente na sociologia da educação daquele país. Esta oferece modelos explicativos que transcendem a concepção da escola enquanto instituição democrática responsável pela equidade social, concepção que se mostrou insuficiente por desconsiderar as determinações sociais presentes no interior da escola e em suas práticas educativas.

A natureza da escola situada no contexto da sociedade capitalista sofre transformações a partir do momento em que a instituição passa a ser vista não mais como um local isolado da sociedade, à parte das dinâmicas históricas e sociais e, dessa forma, imutável e permanente em suas atribuições de formar o indivíduo. As explicações de autores que procederam tal crítica à escola visaram romper com uma visão estanque e inviolável da escola, colocando-a no centro do debate sobre sua localização na sociedade contemporânea.

Bourdieu concebe a escola como local de reprodução da sociedade, concepção esta que se confronta com o ideal de escola democrática que garante chances iguais aos indivíduos. Nas palavras do autor:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (APUD: Nogueira & Catani orgs., 2002, p. 41).

Ao constituir um discurso pautado no tratamento igualitário dos indivíduos que são formados por ela, a escola assume que todos esses indivíduos chegam para as atividades acadêmicas e de socialização próprias da instituição em condições gerais de equidade. Dessa forma, a escola desconsidera toda e qualquer desigualdade anterior na formação dos indivíduos. Bourdieu explica que ocorrem diferenças na formação dos indivíduos dependendo da sua origem social, determinadas por algumas condições que assumem diversas ordens, por exemplo, as que dizem respeito às oportunidades de acesso à cultura a que um indivíduo é exposto.

Indivíduos de origens sociais diferentes, com chances de acesso ao conhecimento e com repertórios diferentes, são tratados pela escola na condição de iguais nas práticas educativas assistidas no seu interior. Como consequência, aqueles que são desprivilegiados socialmente não conseguem o mesmo desenvolvimento acadêmico que um indivíduo que pode ser considerado privilegiado. Essa dinâmica garante a alguns grupos sociais o que a outros é negado. O fato retira da escola o gozo de instituição neutra e a parte dos conflitos assistidos na sociedade.

Vista através dessa ótica crítica, a escola é entendida como local de manutenção das relações de dominação assistidas na sociedade, por isso de reprodução destas. As classes sociais que são expostas às práticas e ao discurso da escola são relegadas a permanecerem na condição em que se encontram, o mesmo aplicando-se às classes dominantes.

Essa visão está de acordo com as perspectivas marxistas contemporâneas em educação. Essas, por sua vez, recebem críticas que concernem à concepção de que, nessas leituras da realidade escolar, ocorre um excesso de peso na análise das estruturas de dominação em detrimento da reflexão sobre possibilidades de romper com as mesmas. Sobre o assunto argumenta Giroux:

É um legado animado por uma recusa a proceder a análises da vida diária, nas quais a subjetividade e a cultura possam ser tratadas como mais do que um reflexo das necessidades do capital e suas instituições. Além disso, no marxismo ortodoxo as idéias críticas de auto-realização e transformação social são incluídas de baixo do “peso” esmagador da dominação capitalista. Nessas versões de escolarização radical, nas quais os pressupostos marxistas ortodoxos foram aceitos, a crítica parecia dar

lugar a descrições dos mecanismos de dominação e como eles operavam nas escolas e outros espaços sociais. (Giroux, 1986,p. 162)

Através dos argumentos do autor, pode-se afirmar que o excesso de valorização dos processos de dominação impede apontamentos de saídas para evitar a reprodução social na escola, ou seja, não oferecem caminhos que considerem a resistência dos indivíduos e dos grupos aos processos de dominação.

O fato é que o debate sobre a escola deve considerá-la como local de reprodução social em detrimento de um olhar neutro sobre essa instituição, sob pena de retroceder à visão de uma escola imparcial e desvinculada das dinâmicas sociais. Por outro lado, a discussão sobre a presença de tais conflitos da sociedade de classes, ou da reprodução social na escola, parece não considerar os processos de rompimento com padrões de dominação que, como assinala Giroux, precisam ser pensados pelo campo da educação se a pretensão for uma escola voltada à formação emancipatória.

Se por um lado procede a crítica sobre as proposições marxistas sobre a escola no sentido de se apontar suas limitações no plano teórico e das ações para a educação, faz-se necessário partir delas para a compreensão das relações de dominação presentes na escola (Giroux, 1986).

### **1.3.2 Escola como Local de Reprodução Política**

Sob viés marxista de explicação das dinâmicas escolares, Charlot concebe a escola sob a forma de instância política, apresentando o problema a partir da origem social do indivíduo:

O problema é, então, saber se é a cultura individual que determina o lugar do indivíduo na sociedade ou se é o lugar do indivíduo na sociedade que determina a cultura individual. (Charlot, 1979, p.26).

Para o autor, aceitar a primeira proposição, a de que a cultura individual determina quais espaços irá ocupar na sociedade, é convir com a concepção da escola democrática que disponibiliza conhecimentos em igualdade de condições aos indivíduos, cabendo-lhes se valerem ou não da oportunidade de ter acesso à cultura ali difundida. Por outro lado, assumir que a proveniência social determina aquilo que o indivíduo conhece, ou pode conhecer, é romper com este modelo, estabelecendo a crítica ao mesmo. Nas palavras de Charlot, afirmar

que a educação é política é considerar que é a cultura individual que é determinada pela situação social, e não o inverso. (Charlot, 1979, p.26).

Ao discutir a escola em termos dos conflitos de classe, Charlot afirma que as teorias pedagógicas ocultam sistematicamente a significação política da educação por trás de seu sentido cultural. Não apenas a escola é atacada, mas o próprio pensamento sobre a instituição. Afirmar que a escola trata do repasse da cultura de maneira direta e neutra, da mesma forma que produzir orientações para tanto, equivale a, mais uma vez, construir concepções sobre a escola divergentes com o que se observa nesta.

A escola é instituição política devido à sua dinâmica de reprodução dos mecanismos de conflito social oriundas da própria dinâmica social vista numa perspectiva macrocós mica. Ali, na escola, sob uma série de motivos listados por Charlot e apresentados a seguir, estão contidos todos os elementos que possibilitam a fragmentação da sociedade em classes de interesses distintos, os quais repercutem na coletividade a partir da formação do indivíduo.

Primeiramente a educação transmite à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade. São modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relacionamento com a autoridade, de conduta religiosa etc. definem o comportamento dos indivíduos em face dos outros indivíduos e das instituições e regulam sua participação na vida dos grupos sociais. (Charlot, 1979, p. 14)

A ação educativa sobre o indivíduo, no sentido de ação pedagógica deliberada e com alto grau de sistematização, visando educá-lo para a vida social, indica intenções para com essa formação do indivíduo. A isto equivale afirmar que a prática da escola ao orientar o indivíduo através de modelos a serem reproduzidos por este na sociedade, é uma prática alinhada ideologicamente com um pensamento sobre a realidade social que pretende, como defendem alguns, a manutenção dessas dinâmicas. O grau de determinação das ações da instituição visa mais que fornecer modelos a serem seguidos, possuem papel fundamental na formação da personalidade dos indivíduos.

Em segundo lugar, a educação é política porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o indivíduo, fixando, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização. (Charlot, 1979, p. 16)

A afirmação de Charlot cria uma imagem da escola na condição de cerceadora das vontades, desejos e idealizações individuais, modelando o aprendiz de acordo com os anseios

de uma sociedade de normas. A personalidade do indivíduo é invadida com tais conteúdos, visando causar nele uma percepção determinada da realidade social. São inculcadas idéias sobre ética, moral, convivência, entre tantas que, segundo afirma o autor, possuem a finalidade de levar o indivíduo a certas concepções políticas:

Em terceiro lugar, a educação é política na medida em que transmite às crianças idéias políticas sobre a sociedade, a justiça a liberdade, a igualdade, etc. essas idéias políticas impregnam os modelos de comportamento e, às vezes, vemos-as passar do implícito ao explícito, quando os adultos explicam às crianças por que é preciso partilhar os brinquedos, não bater nos colegas. (Charlot, 1979, p. 18)

Por último, o autor se dirige à escola como instituição, cujo funcionamento depende das relações políticas procedentes da sociedade:

Em quarto lugar, a educação é política na medida que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações da força sociais e políticas. A escola é uma instituição educativa: esforça-se por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. (Charlot, 1979, p. 19)

Dessa forma, um dos fatores que constituem a escola como instituição política é a sua dependência da sociedade para o seu funcionamento. Da filiação natural entre escola e sociedade decorre uma definição da instituição escolar, por estar submetida ao que a sociedade impõe, o que se observa nas relações entre a educação que se pretende e as práticas ideológicas presentes nesta.

A visão de Charlot sobre a escola a concebe como local de reprodução dos conflitos políticos assistidos na sociedade entendendo que, no espaço escolar, conflitos de classes se fazem presente e determinam as relações de formação que concernem à instituição. Essa perspectiva de análise se configura como uma visão pessimista da escola, a partir da qual não parecem possíveis concepções onde indivíduos ou grupos sociais consigam romper com o processo de inculcação, portanto romper com o processo de dominação.

Como visto, a crítica que realiza Giroux à compreensão marxista ortodoxa, na qual situa-se Charlot, recai sobre o excesso de valorização dos fatores de dominação em detrimento às possibilidades de ações de indivíduos ou grupos com vistas à emancipação.

Não se pretende afirmar, contudo, que a análise sobre a reprodução política na escola não ocorra. O teor da crítica coloca o questionamento sobre as explicações de como tais

relações se dão e, contestando estas, pressupõe a possibilidade de uma maior autonomia de reflexão aos indivíduos submetidos às práticas de dominação política a partir da escola. Nesse sentido, Giroux afirma ao analisar os discursos presentes na escola:

Mas embora seja verdade que as representações e sinais dirijam-se aos indivíduos e os situem, os seres humanos a quem eles se dirigem são mais do que apenas um reflexo dos textos em questão. Em outras palavras, os agentes humanos sempre medeiam através de suas próprias histórias e subjetividades relacionadas à classe ou ao gênero, as representações e práticas materiais que constituem os parâmetros das experiências vivenciadas. (Giroux, 1986, p. 206)

Não se pretende aqui apresentar uma equidade entre o discurso dos autores e seus locais de análise, pois são posições distintas sobre o fenômeno educacional. Contudo, o debate entre as posições aponta para a precisão de se compreender os mecanismos de reprodução políticos presentes na escola para que as práticas ali presentes possam ser resignificadas, redirecionadas para ações positivas frente à formação dos indivíduos

### **1.3.3 Conteúdos Escolares: Seleção a Partir da Cultura**

A escola, ao esconder o sentido político de sua prática social, que é uma forma de reprodução das dinâmicas assistidas na sociedade de classes, vale-se de mecanismos ideológicos comprometidos com o estabelecimento e manutenção de uma compreensão parcializada da realidade. Um deles é a seleção dos conteúdos a serem ministrados e disseminados pelas práticas escolares.

Para Forquin, a educação é uma atividade que se realiza através da transmissão e aquisição de conteúdos:

Quer se tome a palavra ‘ educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre a educação de alguém por alguém, ele supõem sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que consistem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. (Forquin, 1993, p.10).

Considerando que o conteúdo é o material a partir do qual acontece a educação e em especial a prática escolar, considerando também que a escola é uma instituição cuja finalidade é a conservação de posições e dinâmicas sociais, torna-se necessário um exame sobre os conteúdos escolares para o entendimento de algumas práticas sociais perpetuadas pela escola.



A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõem sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (Forquin, 1993, p.14).

Forquin afirma que se pode nomear o conteúdo de cultura por se tratar de ser este sempre alguma coisa que transcende o indivíduo. Afirma que, camuflada pelo papel atribuído à escola, de ser ela a principal instituição responsável pela conservação da cultura e de repasse desta às novas gerações, está a dinâmica de seleção dos conteúdos a serem ensinados e tomados na qualidade de verdade.

Se à escola está atribuído historicamente o designo da transmissão da cultura, estando nesta incumbência a própria manutenção da cultura e da sociedade, então este seu papel será desempenhado com propósitos comprometidos com algum aspecto da cultura e com uma perspectiva para a sociedade. No espaço escolar, assim como em nenhum outro espaço, não é possível lidar com a cultura em sua totalidade, restando, para os desígnios da escola, a escolha de que elementos da cultura se constituirão em matéria prima para sua prática.

O que Forquin apresenta em sua análise sobre a seleção dos conteúdos escolares na condição de conteúdos da cultura indicando, justamente, que a escolha do que estará presente na escola está comprometido com um sentido de verdade.

Ao elege e qualificar certos conteúdos, outros são excluídos e desqualificados pela escola. O processo que possibilita essa atuação nas determinações de quais conteúdos serão assumidos pela escola é da mesma natureza que o discurso que elege a escola como campo neutro em relação à dinâmica social, a saber, trata-se de construções ideológicas.

## **1.4 Ideologia, Educação e Cinema**

### **1.4.1 O Conceito de Ideologia**

Segundo Severino (1986) a questão da ideologia passa a ser discutida amplamente nas ciências sociais a partir dos trabalhos de Karl Marx, argumentando que a teoria marxista constitui-se como marco histórico e epistemológico da discussão sobre o termo.

Em *A ideologia alemã*, Karl Marx apresenta as bases para a posterior discussão sobre a questão da ideologia. Os pressupostos marxistas tiveram como ponto de partida a crítica ao sistema hegeliano. Marx ainda afirma:

Mesmo em seus mais recentes esforços, a crítica alemã não deixou o terreno da filosofia. Longe de examinar suas bases filosóficas gerais, todas as questões, sem exceção, que ela formulou para si brotam do solo de um sistema filosófico determinado, o sistema hegeliano. (Marx, 2001, p. 7)

A compreensão marxista parte do pressuposto de que deve-se observar empiricamente a dinâmica social vista sob viés histórico, afastando-se, portanto, das pressuposições hegelianas pautadas no idealismo filosófico. Marx argumenta sobre o assunto:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. (Marx, 2001, p. 10)

A partir da concepção marxista clássica sobre ideologia, dá-se o debate contemporâneo acerca do termo, que é abordado sob diferentes concepções de análise. No que tange ao contexto desse debate, Severino realiza uma breve revisão de autores e suas contribuições a respeito do assunto. Desde o exame da perspectiva fenomenológica de Ricoeur, até o exame de perspectivas explicitamente filiadas à compreensão marxista clássica, o autor apresenta um panorama do debate atual sobre ideologia.

Para situar o presente trabalho nesse debate, visando uma perspectiva de análise sobre a ideologia, será buscado apoio nas proposições que consideram o processo ideológico como um procedimento que determina relações de manipulação na percepção da realidade social na medida em que instauram um discurso posicionado frente a esta. Para tanto, as fundamentações das quais se servirá o presente estudo serão aquelas filiadas às propostas marxistas e desenvolvidas a partir do discurso da educação.

Essa escolha teórica se justifica devido à natureza do objeto de estudo, a saber, o cinema entendido como veículo pedagógico. Isto porque a análise desse meio de comunicação aponta na direção de sua natureza ideológica, justamente no sentido atribuído ao referencial teórico em questão. Todavia, também será incorporada a crítica a esse discurso, tendo em vista a compreensão de educação que busca alternativas frente ao entendimento das relações de dominação presentes na sociedade e reproduzidas no âmbito da escola.

Um dos aspectos abordados para exposição do conceito de ideologia apresentado por Charlot (1979), sob uma ótica marxista de explicação da realidade social, é o fato de a ideologia ser instrumento encarregado de encobrir as divisões sociais, devendo transformar as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas igualmente para toda a sociedade. O exame sobre o termo ideologia revela-o mais que uma perspectiva de leitura da realidade social, contudo sem deixar de sê-lo. Ideologia é um termo que se refere a mecanismos de manutenção e legitimação de determinados setores da sociedade sobre outros, ou seja, refere-se ao conflito de classes.

Charlot define ideologia a partir do significado atribuído ao termo pelo marxismo e, segundo o autor, ideologia é:

- Um sistema teórico;
- cujas idéias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das idéias;
- mas que coloca, ao contrário, que as idéias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências as realidades que ele apreende, e que, assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio;
- E que, graças a essa representação ilusória, desempenha uma papel mistificador, quase sempre inconsciente (...): as idéias assim destacadas de suas relação com a realidade servem, com efeito, para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. (Charlot, 1979, p. 32)

Sob a perspectiva de sistema teórico, a ideologia refere-se a um modelo de explicação da realidade. Tal modelo, como qualquer outro, busca esclarecer seu objeto de estudo, mostrando por exemplo uma visão explicativa da instituição escolar ou da posição do indivíduo no âmbito de suas realizações em sociedade. Todavia, uma ideologia assume outros atributos que a caracterizam, tal qual a do seu afastamento da realidade que lhe dá origem e da sua natureza autônoma estabelecida no campo de idéias.

Conforme apresenta Charlot, tais explicações possuem referência na própria realidade social, porém apenas em sua gênese. Logo em seguida essas concepções oriundas de referências postas no âmbito real se desprendem deste e se transformam em entidades autônomas. Servindo de sistema explicativo, uma ideologia começa na realidade e, posteriormente se afasta desta, portanto, perde sua referência primeira.

Por se tratar de um conjunto de idéias que não possui compromissos com a realidade, mesmo sendo esta sua fonte original de concepções, uma ideologia se mantém no plano das idéias, a partir da onde continua a ditar explicações sobre a realidade com a qual já não possui vínculo. Ao realizar esse afastamento, uma ideologia, pelo que afirma o autor, exerce poder mistificador ou inconsciente. Esses efeitos dirigem as percepções envolvidas por uma

ideologia em um sentido, o da percepção da realidade em sua totalidade através da explicação ideológica que, por sua vez, trata-se de uma explicação incompleta da mesma.

Outro mecanismo observado em uma ideologia, enquanto sistema de explicação da realidade social, diz respeito à maneira como o real é primeiramente apreendido para compor tais explicações. Esse ocorre de maneira parcializada, ou seja, existe uma intenção na maneira de se interpretar a realidade social. A observação de um objeto sob um determinado viés, posicionando-se propositalmente a sua leitura, no caso de uma ideologia, ocorre uma ação deliberada cuja intenção é de escamotear aspectos da mesma realidade que se busca explicar.

Uma ideologia é, portanto, um sistema de explicação da realidade social o qual se vale da mesma para construir uma visão parcializada sobre esta, com intenções políticas de classe, atuando sobre as relações sociais com a intenção do estabelecimento e manutenção de domínio de uma classe sobre a outra, ou seja, com finalidades econômicas e políticas no campo das disputas sociais.

Contudo, lidar com tais idéias não significa necessariamente lidar com mentiras. Se por um lado uma ideologia é visão parcializada, recortada da realidade social, onde os interesses se manifestam e atuam, por outro ela não é uma inverdade. Charlot afirma que

Ideológico, não significa, portanto, errôneo. Uma ideologia veicula, assim, idéias justas; é sua sistematização-abstração feita da realidade da qual emanam, e, de modo geral, sua junção da realidade, que é ideológica. (Charlot, 1979, p. 32)

Sob essa visão para o termo, uma ideologia se constitui em elementos de verdade pois existe referência à própria realidade que se busca explicar. De acordo como autor, é uma visão que remete ao real. O que ocorre é que elementos do real são tomados como o todo, caracterizando-se como estratagema que visa mascarar o todo através de uma parte conveniente a determinados interesses.

Uma vez mais ocorre a crítica a essa postura no que diz respeito ao seu direcionamento demasiado no sentido das especificações das relações de dominação, críticas essas que se aplicam também ao conceito de ideologia proposto. Para Giroux, a ideologia envolve tanto processos de distorção da realidade quanto processo de clarificação. Como afirma o autor:

A crítica da ideologia, nesse caso, está centrada em torno de uma análise crítica das forças subjetivas e objetivas de dominação, e, ao mesmo tempo, revela o potencial transformativo de modos alternativos de discurso e relações sociais enraizadas em interesses emancipatórios. (Giroux, 1986, p. 191)

Nesse sentido, ideologia não apenas serve a propósitos de dominação. Para o autor o entendimento do termo ideologia passa por sua concepção enquanto categoria de significado, como afirma, cuja natureza é definida por aqueles processos através dos quais os significados são produzidos, desafiados, reproduzidos e transformados (Giroux, 1986, p. 189). Portanto, para o autor, o conceito de ideologia também engloba outros mecanismos de atribuição de significados que não aqueles presentes nas estratégias de dominação. Segundo o autor:

É importante reconhecer que, além de seu papel funcional na construção e manutenção do poder das formulações sociais dominantes, a ideologia opera como um conjunto relativamente autônomo de idéias e práticas, cuja lógica não pode ser reduzida meramente a interesses de classe. (Giroux, 1986, p. 191)

Dessa forma, a proposição de Charlot representaria uma estratégia de dominação através da distorção dos significados atribuídos à realidade social sem, contudo, ser a única forma de expressão ideológica possível.

#### 1.4.2 Educação Escolar e Ideologia

A escola, ao selecionar conteúdos e excluir outros, quando profere um discurso de igualdade e desconsidera desigualdades, constitui-se não como instituição erigida sobre mentiras, mas sim erigida sobre parcelas de verdade extraídas da realidade social. Tal conjunto de proposições representa uma versão interpretativa da realidade, uma leitura ideológica da mesma. Tais verdades representam interesses provenientes das próprias relações sociais, aspecto enfatizado por Charlot, e representam ainda interesses de classe.

Nesse sentido, a escola é instituição ideológica na medida em que estabelece a prática educativa oferecendo iguais condições às crianças que ali estão submetidas a tais práticas. As atuações dos professores e gestores escolares, assim como daqueles que descrevem os caminhos políticos e legais do ensino de um país, são ideológicas na medida em que não estabelecem a crítica, ou melhor, a autocrítica. Esse procedimento deveria ao menos considerar a oposição de práticas arraigadas que, evidentemente, constitui a própria disparidade entre as chances ou oportunidades educacionais obtidas por cada aluno no seu percurso histórico pessoal. Imputar no indivíduo a responsabilidade de insucessos escolares tais como repetências e carências intelectuais em sua formação, é construir um sistema de explicações distanciado do que se pode observar na realidade apresentada de maneira mais ampliada. Indivíduos podem fracassar em suas ações e afirmá-lo seria tão imprudente quanto

a posição em análise, porém se colocaria no outro extremo explicativo. Contudo, as forças que subjagam o indivíduo são extremas, justamente por advirem de relações sociais historicamente estabelecidas, fato que se intensifica quando se trata de uma instituição tão fundamental para a sociedade tanto quanto se conhece, que é a escola.

Sobre o tema Charlot afirma:

Dizer que a pedagogia é ideológica é dizer que reinterpreta, transvestindo-os, as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real. Se, realmente a pedagogia for ideológica, deve-se esperar encontrar nela:

- § uma separação entre a teoria da educação e a realidade social;
- § uma transformação dos problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal;
- § uma justificação, por esse sistema ideal, do papel efetivo desempenhado pela educação na realidade social. Esse sistema deve mascarar, em última análise, as desigualdades sociais, tais como são encontradas notadamente na divisão social do trabalho e na luta de classes. (Charlot, 1979, p. 33)

Essa compreensão sobre a escola a concebe, portanto, como uma instituição caracterizada pela reprodução das dinâmicas constituidoras da sociedade de classes capitalista. Neste âmbito os conflitos de classe são de cunho político, comparados a qualquer esfera da sociedade onde se dê o embate de interesses entre porções antagônicas do extrato social. Sob essa perspectiva, a escola cumpre o papel histórico de perpetuar as diferenças sociais, estando a serviço dos agentes representantes das classes mais abastadas da sociedade, principalmente daqueles representantes detentores dos meios de produção.

Mesmo na perspectiva sobre ideologia apresentada por Giroux, considerando o termo como sistema de significados que podem ou não servir à dominação de classe, o autor também compreende que ocorre a reprodução que parte da esfera social chegando aos indivíduos através da prática escolar. Sobre o tema afirma o autor:

O significado, como é produzido e recebido nesse complexo de ideologias e forças materiais, é claramente irreduzível ao indivíduo e tem que ser entendido em sua articulação com as forças ideológicas e materiais, na medida em que elas circulam e constituem a sociedade maior. Em outras palavras, a ideologia tem que ser concebida tanto como a fonte com o efeito das práticas sociais e institucionais, enquanto elas operam dentro de uma sociedade caracterizada primordialmente por relações de dominação- uma sociedade na qual os homens e as mulheres são basicamente não livres, tanto em termos objetivos quanto em termos subjetivos. (Giroux, 1986, p. 193-194)

Contudo, a análise apresenta uma vez mais a consideração dos sujeitos como ativos quando expostos a tais práticas de dominação. Mesmo não sendo livres, existe a possibilidade

dos indivíduos poderem se posicionar frente as dinâmicas de dominação com consciência, práticas de dominação que se aplicam ao espaço escolar na condição de instituição que reproduz conflitos sociais.

O que parece correto afirma é que o sentido de ideologia como sistema que se baseia na realidade e posteriormente se afasta dessa produzindo efeitos de distorção sobre a realidade social, consegue explicar as relações de produção de significados das práticas escolares, contudo, não consegue oferecer modos de ação que evitem a reprodução social através dessa instituição. Como saída para análise dessa circunstância, baseando-se na proposição de Giroux de que os indivíduos podem desenvolver a capacidade crítica e romper com os processos de dominação social, o olhar para as relações de mediação no interior da sala de aula pode mostrar saídas frente à condição reprodutivista e compromissada com interesses de classe na dinâmica escolar.

Resgatando o objeto de estudo da presente análise, o cinema como meio pedagógico, ao se questionar as relações educacionais produzidas a partir do veículo no interior da sala de aula devem ser consideradas as dimensões ideológicas presentes nesse espaço. Por outro lado, isto só pode ser feito mediante uma análise das propriedades ideológicas inerentes ao próprio cinema.

### 1.4.3 Cinema e Ideologia

A relação entre os meios de comunicação social e a escola passa por suas constituições ideológicas, como afirma Kunsch (1986):

A escola não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação, que, exercendo hoje uma influência decisiva, educam mais que a própria escola. Educadores e comunicadores devem assumir uma postura crítica frente ao papel reprodutivo da escola e dos mídias da ideologia dominante e, por outro lado, têm que levar as pessoas a fazer uma leitura crítica das mensagens veiculadas, a desvendar as tramas da comunicação. (Kunsch, 1986, p.8)

Sob essa perspectiva, o cinema é um veículo ideológico, pois, na realização de um filme e na sua existência finalizada, assim como nas práticas escolares, ocorrem os mecanismos descritos por de Charlot no que se refere à análise do termo ideologia.

A imagem em movimento de um filme e os significados que elas podem comunicar são resultados de escolhas. O que está contido em uma projeção fílmica, pela própria natureza do veículo, é um fragmento da realidade e não esta em sua totalidade. Trata-se da ilusão que fragmentos de realidade podem produzir a respeito da mesma, pois as imagens de um filme são apenas espelhos da realidade que serviu de referência para a captação em película cinematográfica. Os fragmentos são resultados de escolhas deliberadas do cineasta, encerrando tanto sua visão da realidade captada pela câmera, no sentido da imagem isolada, quanto no sentido dos significados mais amplos a que pode remeter um filme, incluindo a própria visão de mundo do autor em cinema.

No artigo *Cinema: Efeitos ideológicos produzidos pelo aparelho de base*<sup>11</sup>, Jean-Louis Baudry (APUD: Xavier, 1983) apresenta uma análise das condições ideológicas relativas ao cinema, no que se refere à própria natureza desse veículo.

Baudry estabelece um marco para a análise das questões ideológicas do cinema, o qual parte da concepção da existência de estreita relação entre a natureza técnica do veículo e os efeitos ideológicos que ele produz. Segundo o autor, a base científica do cinema lhe assegura uma espécie de neutralidade e evita que se torne objeto de questionamento ao qual se dedica o autor, cuja finalidade é de desvelar o tratamento ideológico implícito ao cinema.

Para o autor, um dos princípios de funcionamento do cinema é o da necessidade de ser esquecido a fim de que ocorra o efeito de realidade. Com um exemplo muito simples, porém eficiente, o autor apresenta a situação de uma projeção cinematográfica que é interrompida por uma falha técnica qualquer, gerando no espectador um desconforto. A sensação é causada por uma tomada de consciência do aparelho, revelando a artificialidade do veículo.

Ao se esquecer da natureza técnica e da artificialidade, o ilusionismo que envolve a projeção de um filme é tomado indicando a apreensão da própria realidade.

Nas palavras de Baudry:

O efeito do sentido não depende apenas do conteúdo das imagens, mas dos procedimentos materiais pelos quais uma continuidade ilusória, graças à persistência das impressões na retina, é restabelecida a partir de elementos descontínuos, elementos estes, as imagens, que trazem os precedentes e os seguintes, diferenças (APUD : Xavier, 1983)

---

<sup>11</sup> Artigo presente na antologia organizada por Ismail Xavier (1983) contendo textos significativos da teorização sobre cinema.



O autor observa que o sentido do filme é impregnado de escolhas determinadas por intencionalidades, em uma palavra, ideologias. A discussão, assim como quase todas as outras tratadas pelo autor, não configuram novidade no debate da realização e da teoria cinematográfica. O cinema formalista do início do século XX (Andrew, 2002) se fundamentava em aspectos de manipulação da imagem, sendo esse o foco de orientação dos cineastas formalistas para experimentações acerca da linguagem e estética cinematográficas. Contrariamente, outra perspectiva se apresentava à época que via no cinema uma finalidade distinta, a do compromisso de retratar a verdade, caracterizada pela idéia básica de que o processo de captação da câmera só pode revelar aspectos de uma realidade possível de ser encontrada. Podem ser indicados exemplares desses dois posicionamentos, respectivamente, Serguei Eisenstein e Dziga Vertov, tanto pela representatividade de suas realizações e teorizações, quanto por sua comunhão ideológica do ponto de vista partidário e da revolução bolchevique. Ambos oferecem uma demonstração ideal do debate, pois produziram perspectivas distintas para o cinema.

O posicionamento de Baudry é próximo da tradição formalista ao conceber o cinema e afirmar que, posto no interior do enquadramento, visado, mantido a uma boa distância, o mundo libera um objeto dotado de sentido, um objeto intencional, implicado pela ação do “sujeito” que o visa.

Quando um filme é inserido na educação formal também é circunscrito nessas relações. Segundo o ponto já comentado, o cinema é um veículo de expressão constituído de meios expressivos próprios e de singular influência sobre quem é exposto à projeção de um filme. Duarte afirma que:

Entretanto, se admitimos que a relação com filmes participa de modo significativo da formação geral das pessoas precisamos entender como é que isto se dá e qual é a extensão e os limites desta participação. (...) Para isso é necessário nos dispormos a conhecer o cinema, sua linguagem e sua história. (Duarte, 2002, p. 21).

Para que seja possível o entendimento do processo da utilização do filme na educação formal assistida na escola, é preciso proceder uma análise que possibilite estabelecer bases que definam o cinema como veículo pedagógico.

A reflexão sobre o cinema como veículo pedagógico especificamente inserido no ambiente da educação formal sugere a necessidade de pensa-lo quanto meio ideológico, portanto observando-se as suas especificidades comunicativas, bem como a necessidade de

considerar o processo de mediação que se estabelece a partir dessas especificidades. Em outras palavras, é preciso conhecer as estratégias pelas quais o discurso cinematográfico se constitui, suas intenções e efeitos pretendidos na audiência; e as formas como ele é inserido na educação escolar, envolvendo os processos de interpretação das mensagens do cinema.

Giroux realiza uma exposição bastante elucidativa sobre a mediação entre produções culturais observando seu teor ideológico quando são inseridas na escola:

É particularmente importante reconhecer que os textos são sempre mediados de alguma forma por sujeitos humanos; os significados são sempre produzidos por agentes humanos, quando eles confrontam e engajam formas culturais como textos didáticos, filmes e semelhantes. Como Arnot e Whitty (1982) e Jameson (1979) enfatizaram, os significados educacionais e práticas educacionais são “lidos” por professores e alunos através de princípios interpretativos e seletivos que trazem a carga de situações preexistentes e ideologias constituídas. A relação entre as mensagens inscritas e efeitos vivenciados é uma relação bastante tênue e não pode ser vista através de uma lógica reducionista que funde um no outro. (Giroux, 1986, p. 210)

Portanto é preciso pressupor que o cinema como veículo pedagógico e ideológico possui posicionamentos, expressos em intenções explícitas ou não, na sua composição enquanto discurso sobre a realidade. Por outro lado, se a análise do meio é necessária, pressupor as referências e condições onde esse é interpretado também o é. Nesse sentido, é preciso conhecer as concepções pedagógicas e ideológicas no processo de uso do cinema na escola, fato que se pretendeu observar através da investigação empírica junto aos professores, pois, são esses que promovem as condições de mediação entre um filme e os alunos. Por outro lado, quaisquer interpretações sobre um filme, mesmo observando as referências particulares de interpretação por indivíduos ou grupos nesse sentido, estão submetidas às condições materiais da própria obra cinematográfica. Esse fato indica a precisão do entendimento do cinema a partir de sua natureza expressiva.

## 2. CINEMA COMO VEÍCULO PEDAGÓGICO

### 2.1. A Natureza do Cinema

A discussão sobre os meios de comunicação social e suas influências na vida moderna repercute no pensamento sobre educação, principalmente se pensados como elementos de mediação cultural que proporcionam processos de aprendizagem, portanto meios educativos. A presença massiva de tais meios no cotidiano das pessoas aponta a questão sobre as dinâmicas educativas instituídas por essas formas de comunicação, fato que deve chamar a atenção do campo da educacional. O que se coloca é que a dinâmica social tem sido alterada conforme a formação de seus indivíduos, por meio do avanço técnico e cultural dos meios de comunicação social e a facilidade de acesso à informação através dos mesmos.

A escola, lugar de referência da sociedade para os processos de educação, assimila o impacto dos meios de comunicação social, onde observando-se uma reverberação dessa forma de lidar com o conhecimento também no ambiente escolar. Sobre a questão argumenta Martín-Barbero:

E sem dúvida o que nossas sociedades estão reclamando ao sistema educativo é que esse seja capaz de formar o cidadão e que o faça como visão de futuro, isto é, para os mapas profissionais e laboriais que se edificam. O que implica abrir a escola à multiplicidade de escrituras, de linguagens e saberes a partir dos quais se tomam as decisões. Para o cidadão isso significa aprender a ler/ decifrar um noticiário de televisão com tanta desenvoltura como aprende a fazer com o texto literário. (Martín-Barbero, 2002)<sup>12</sup>

Segundo o autor, a escola deve-se preocupar em educar seus estudantes, principalmente no que se refere aos mais jovens, para a capacidade de decodificar as mensagens veiculadas nos meios de comunicação social. A questão é posta como uma necessidade social que precisa ser levada em consideração pela prática escolar e pela reflexão sobre a escola, tendo em vista a formação do cidadão. Se os integrantes de uma sociedade estão expostos a formas de mediação com o conhecimento que exigem certas habilidades, a

---

<sup>12</sup> Texto original em espanhol: Y sin embargo lo que nuestras sociedades están reclamando al sistema educativo es que sea capaz de formar ciudadanos y que lo haga con visión de futuro, esto es para los mapas profesionales y laborales que se avocinan. Lo que implica abrir la escuela a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y saberes en los que se producen las decisiones. Para el ciudadano eso significa aprender a leer/descifrar un noticiero de televisión con tanta soltura como lo aprende hacer con un texto literario. (Martín-Barbero, 2002)

denominada leitura dos meios, o desenvolvimento de tais saberes deve ser ressaltado pela escola.

Assim como outras formas de comunicação que têm como suporte o audiovisual, a comunicação através da imagem em movimento do cinema se diferencia quanto a sua natureza das formas tradicionalmente presentes e trabalhadas nos ambientes escolares. Sobre o tema, Duarte comenta:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e que consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (Duarte, 2002, p. 82)

À escola é exigida uma resposta quanto a formação do estudante que lida com os meios audiovisuais no cotidiano de sua vida. Parte-se da concepção de que é preciso formar o cidadão crítico para leituras dos meios audiovisuais, para que este saiba decodificar e interpretar de maneira reflexiva as mensagens proporcionadas por tais meios.

O cinema, apesar das proximidades com a televisão e com outros meios audiovisuais, possui características de natureza e de expressão que lhe são próprias. Tais atributos precisam ser considerados e entendidos como determinantes nos processos que envolvam o cinema sob a forma de meio pedagógico, em especial quando do seu uso explícito com finalidades educativas como deve ocorrer na escola.

Em termos técnicos, do ponto de vista físico e químico de sua película, o cinema não se difere da fotografia. Dessa maneira, um filme consiste em uma película cuja composição é fotossensível, possibilitando, através da incidência da luz sobre a superfície, a fixação de imagens refletidas pela luminosidade que adentra a câmera de cinema de forma controlada. Como resultado de uma captação de imagens em cinema tem-se uma película composta por uma seqüência de imagens paradas, os chamados fotogramas, que guardam entre si sutis diferenças de uma para outra. São apreensões de fragmentos de movimentos em imagens fixas as quais, quando devidamente sincronizadas quanto à velocidade de captação e projeção, permitem a impressão de movimento.

Quando finalizada, esta película é projetada através da luz para uma tela. No ato da projeção e no ato da captação das imagens ela passa pelo maquinário do cinema, a câmera e o projetor, a uma velocidade constante e padronizada, precisamente a vinte e quatro (24) fotogramas por segundo. Trata-se da melhor velocidade encontrada para possibilitar a impressão de movimento a que se assiste quando da projeção de um filme.

A essência do cinema, em termos de sua possibilidade técnica, reside na idéia de uma limitação do ser humano quanto à sensação e percepção visuais. O olho humano possui um limiar de visão que não lhe permite observar alterações de imagens quando estas lhe são apresentadas em uma velocidade muito alta e é justamente essa característica biológica da espécie que proporciona a percepção de imagens em movimento do cinema. Sobre o assunto, Rittner afirma:

Nossos olhos não são capazes de perceber, durante a projeção, os intervalos que separam os fotogramas na cópia do filme. Quando aparece uma faixa negra, ainda estamos vendo o fotograma anterior, e continuamos vendo o fotograma que vem depois da faixa quando o fotograma seguinte toma o seu lugar. Esse fenômeno é denominado persistência da imagem na retina. Por meio dele, uma sucessão de figuras paradas torna-se capaz de mostrar o movimento. (Rittner, 1965, p. 5)

Por esse motivo, o cinema consiste na captura e projeção de imagens paradas em uma película fotográfica a uma determinada velocidade que proporciona a impressão de movimento. Portanto, os movimentos das imagens projetadas de um filme são a essência do cinema não porque revelam de fato movimentos de algo que está descrito no conteúdo das imagens; são a essência do cinema porque são ilusões de movimentos.

Os movimentos percebidos em um filme, aliados à sua capacidade fotográfica de reprodução dos objetos reais em imagens verossimilhantes, proporcionam outra impressão ao espectador, a impressão de realidade. Devido à capacidade do cinema em reproduzir tais imagens realistas, o que nele é visto é facilmente tomado no sentido de ser a própria realidade. Baudry indica que essa é uma característica encontrada na base técnica do aparelho sendo utilizada de maneira deliberada pelos realizadores em cinema, cujo resultado aponta a não distinção entre o que é da ordem do real do que é da ordem da reprodução parcializada do real. Conforme já analisado, decorrem do cinema implicações ideológicas sobre o aparelho de base e sobre o uso e condição do cinema. Todavia, da compreensão da natureza da imagem do cinema deflagra-se que não apenas a percepção ilusória do movimento de imagens que se encontram paradas interfere no processo perceptivo do cinema, mas também em outros elementos dessas imagens encontra-se o substrato de diferenciação da artificialidade de sua natureza.

Na projeção cinematográfica o espectador é envolvido por um contexto de estimulação de seus sentidos, que proporcionam experiências, alteram de forma significativa a sua percepção. Stephenson & Debrix (1969) argumentam que a tela de cinema é externa ao espectador, proporcionando uma visão do ambiente em que este se encontra em um que é tido

como normal à sua percepção (a sala de cinema, suas cadeiras, outros espectadores) e outro que é externo a este, a projeção na tela. Segundo os autores, ocorre uma limitação da percepção humana no contato com o cinema, em que as sensações de visão e audição não são suplementadas pelo tato ou peso, decorrendo uma alteração perceptual e todos os sentidos são reduzidos à visão e à audição. O resultado do processo faz com que o espectador se submeta à distorção provocada pelo ambiente externo representado pelo filme projetado na tela o qual, devido à sua similitude com a realidade, ocupa sua atenção como se fosse esta, sem, contudo, gozar de suas propriedades.

A relação entre o que é visto na tela com o que é real à percepção humana encontra notável distinção se comparada à câmera de cinema, que é o olhar do cinema projetado na tela, com o olho humano. Stephenson & Debrix alertam para o fato de que:

As imagens na tela nos mostram o mundo externo de modo muito arbitrário. As lentes da câmera são, comparadas ao olho humano, um implemento primário, que não possui nem sua visão estereoscópica nem seu poder de refocalizar continuamente, mudando de ângulo e acomodando-se à luz. Por causa disso, e por causa da natureza da projeção cinematográfica, o cinema nos dá, mesmo visualmente, só uma relação aproximada e incompleta de mundo real. O espectador tem que se habituar física e mentalmente às peculiaridades da *visão fílmica*. (Stephenson & Debrix, 1969, p. 36-37)

Para que a ilusão da visão real no cinema seja possível, a captação das imagens deve ser cuidadosamente planejada visto que a imagem do cinema se encerra em duas dimensões e a visão humana, em três dimensões. Assim, para um objeto ser mostrado no cinema, deve ter a sua imagem capturada pela câmera cujo olhar é bidimensional, observando-se, como afirmam Stephenson & Debrix (1969), o ângulo certo com a iluminação certa, exigindo que o cinegrafista selecione entre os muitos aspectos do objeto que existem na realidade. O que é visto no cinema não é da mesma natureza do real que circunda o espectador, mas sim uma visão mecânica que reproduz de maneira imperfeita o que o olho humano consegue apreender.

São essas características do cinema como produção cultural material a que são expostos os estudantes em uma sala de aula da educação escolar onde o cinema é utilizado como meio pedagógico. Mesmo que transposto para formatos de veiculação caseira, como o VHS e o DVD, a obra cinematográfica conserva tais características que determinam a forma com que o espectador/aprendiz se relaciona com os conteúdos fílmicos. Um filme em uma sala de aula continua a produzir efeitos de manipulação de imagens que permitem a impressão de movimentos e o discurso visual característico do cinema, efeitos produzidos através da distorção perceptual dos estudantes colocados na posição de espectador.

Na situação de espectador, o indivíduo, no caso da presente análise o estudante, está parado em relação ao ambiente artificial da tela, estando submetido aos movimentos da câmera cinematográfica. O que é apresentado independe do espectador-observador, que não possui qualquer controle do que lhe é mostrado. A escolha do que será visto e sob quais circunstâncias não cabe ao espectador que, estimulado pela realidade fílmica, não apenas pode se submeter aos efeitos físicos da sua distorção perceptual, mas também está submetido ao julgamento do que deve ser visto. Sobre o assunto argumenta Xavier:

A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que me organiza uma aparência das coisas, estabelecendo uma ponte mas também se interpondo entre mim e o mundo. (...) Como espectador, tenho acesso à aparência registrada pela câmera sem o mesmo risco ou poder, ou seja, sem a circunstância. Contemplo uma imagem sem ter participado de sua produção, sem escolher o ângulo, distância, sem definir uma perspectiva própria de observação. (...) Espectador de cinema, tenho meus privilégios. Mas simultaneamente algo me é roubado: o privilégio da escolha. (Xavier, 2003, p. 36)

Quanto à sua existência física, a realidade fílmica independe do espectador, pois este não teve acesso à produção das imagens, suas escolhas, os sentidos produzidos dentro da lógica do filme. Sem possuir a liberdade de escolher o que ver e sob que condições, o espectador está ancorado à organização do filme, contudo essa condição não implica na passividade mecânica frente ao seu conteúdo. Mesmo sem poder intervir no que lhe é apresentado, do ponto de vista físico, o espectador exposto ao cinema interage com o que lhe é apresentado. Na relação entre espectador e filme estão implicadas as transversalidades, que vão desde a história de vida do indivíduo até o contexto cultural em que ele está inserido. Interferências que determinam a experiência no contato com o cinema. Duarte afirma sobre a questão:

Pesquisas realizadas nessa área (recepção ou interpretação da audiência) mostram que o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia. (...) Tudo indica que o significado das mensagens seja produto mais de uma interpretação entre o produtor e receptor do que da imposição de sentidos de um sobre o outro. Entretanto, parece haver formas de interação diferentes quando se fala de televisão, de cinema ou de Internet, mesmo porque as linguagens utilizadas por esses veículos, embora semelhantes, têm características distintas. (Duarte, 2002, p. 65)

O espectador/aprendiz que assiste ao cinema, portanto, não pode interferir fisicamente na organização de um filme, contudo interfere de forma significativa na interpretação de seus

significados. Essa interpretação baseia-se tanto nas referências culturais do estudante quanto nos efeitos produzidos pelo filme através de suas particularidades comunicativas. Ainda sobre o tema, Orofino afirma:

Trata-se também de entender as audiências como coadjuvantes em um processo de criatividade social, de modo que se levem em conta suas demandas, lutas, heranças, memórias e imaginário que de um ou outro modo também interpelam e pautam as produções da indústria cultural. ( APUD: Fleuri, p. 117, 2003)

Considerar essa relação dialética entre forma/conteúdo fílmico e a percepção transversalizada pela cultura do aprendiz/espectador, torna-se central para o entendimento do cinema como veículo educativo, principalmente se considerada a intenção de seu uso no contexto de aprendizagem escolar.

Prosseguindo a análise, o espectador, assim, é externo ao filme quanto a sua existência física pois não possui meios de interferir nesta. Por outro lado, como privilégio, segundo Xavier, o espectador se exime do risco, pois tem a ilusão de experimentar situações nas quais a sua presença é apenas visual e não física. Este assiste ao que lhe é apresentado de forma onisciente e onipresente, o que resulta em uma posição vantajosa frente ao que é projetado aos seus olhos. O conhecimento que o espectador possui da realidade fílmica é percebido como pleno, pois a forma de acesso aos conteúdos de um filme promovem no espectador o sentido de totalidade no que ele sabe sobre o que é visto. Xavier examina a questão:

Na ficção cinematográfica, junto com a câmera, estou em toda parte e em nenhum lugar; em todos os cantos, ao lado das personagens, mas sem preencher espaços, sem ter presença reconhecida. Em suma, o olhar do cinema é um olhar sem corpo, eu espectador tenho o prazer do olhar que não está situado, não está ancorado- vejo muito mais e melhor. (Xavier, 2003, p. 37)

Ver muito mais e melhor significa ter conhecimento dos conteúdos das imagens fílmicas de forma aproximada, sendo este efeito psicológico o norteador que direciona o sentido da experiência do contato com o cinema. Mesmo não tendo qualquer controle sobre o que lhe é apresentado, o espectador invisível, o olhar sem corpo para Xavier, tem a impressão de flutuar ante uma realidade diferente da sua própria. Passando despercebido quanto à sua presença física e tem incondicional acesso ao que está posto diante de seus olhos e ouvidos.

Tais efeitos psicológicos em relação ao cinema levam a quem assiste a um filme a tomar contato com seus conteúdos como se estes fossem a própria realidade, portanto levam a impressão de acesso a verdade através do cinema. Essas características são reproduzidas no



ambiente escolar da mesma forma que em uma sala de projeção convencional. Essa lida do cinema com imagens verosselhantes à realidade e os efeitos psicológicos derivados dessa premissa precisam ser levados em consideração no ambiente escolar, justamente por ser esse lugar de credibilidade frente ao conhecimento. Pensando a partir desse fato, o conteúdo visto em um filme projetado na escola pode assumir muito mais dimensão de verdade do que aquele visto nas salas de cinema ou em casa pelo estudante, exatamente pela função social da escola em suas vidas.

Por outro lado, afirmar que a experiência com o cinema se baseia em efeitos perceptuais sobre o espectador a partir de algo que se coloca como real, mas que não é a própria realidade, não significa que o cinema veicula conhecimentos ilegítimos. Muito pelo contrário, através da projeção cinematográfica o espectador/aprendiz tem acesso a conteúdos culturais que seriam impossíveis de serem experienciados através de outros meios de comunicação. O que se faz necessário é levar em consideração as particularidades do cinema quando do seu uso na educação escolar e, se possível, incorpora-las nas discussões quando do uso do cinema em sala de aula. O debate sobre o meio cinema pode levar a formação do estudante no sentido de ensiná-lo a decodificar a mensagem de um filme e para que ele seja capaz de ir além da reprodução das idéias contidas nessa mídia, ou seja, que esse aprendiz/estudante desenvolva a crítica frente a mensagem e ao meio que a conduz.

O exame sobre a natureza do cinema também remete à reflexão deste meio de comunicação e sua inserção na sociedade, nas relações materiais envolvidas no fazer e no ver cinema, local em que é entendido enquanto mercadoria. A compreensão surge com a possibilidade de se copiar o produto, no caso o filme, da qual é decorrente uma estruturação do negócio em torno do cinema, como afirma Bernadet:

(...) a indústria e o comércio cinematográficos foram paulatinamente se estruturando em três níveis: o produtor, o exibidor e, entre os dois, o distribuidor que serve de intermediário; o que circula nesses níveis nunca é uma mercadoria concreta, mas direitos. O distribuidor não é proprietário das cópias, ele comercializa direitos de exibir, como o exibidor comercializa direitos de assistir. (Bernadet, p. 30, 1981)

O cinema não é um produto tangível: quando se compra um bilhete de acesso a um filme compra-se uma experiência, compra-se o direito de assistir ao filme. Devido a essa característica, os negociantes de cinema tiveram que buscar critérios que assegurassem a comercialização de seus filmes. A principal estratégia repercutiu justamente nos modos de se produzir filmes. Sobre a questão observa Xavier:

Diferentemente das artes tradicionais, o filme como produto industrial depende menos da propriedade individual e artefatos únicos do que de circuitos de distribuição. A cultura do cinema é baseada menos em objetos e mais em intangíveis efeitos de memória e experiências compartilhadas. (Gunning, APUD: Xavier, 1996, p. 42)

Quanto a sua produção material, no que se refere às suas concepções e realizações, o cinema não é uma arte solitária pensada apenas por uma única pessoa, embora em certo sentido isso fosse possível nos primórdios da produção cinematográfica. O cinema é uma arte coletiva em que várias pessoas cooperam na construção do mesmo produto final, o filme.

A história do cinema é marcada pelo conflito entre a autonomia do pensamento do autor e da necessidade de responder às relações comerciais em torno do cinema. O cinema norte americano, tanto nos seus moldes expressivos quanto nos seus moldes de realização e comercialização, que são faces da mesma perspectiva da produção cinematográfica daquele país, ditou a forma dominante de se fazer, mostrar e ver cinema.

A partir da forma de se conceber o cinema ocorre uma divisão no trabalho por trás de um filme, como produto material resultante dessas relações. O filme, entendido como produto da indústria, revela-se nos moldes de todo processo industrial, onde a divisão do trabalho encontra principal expoente na linha da montagem, modelo historicamente reproduzido pelos estúdios de cinema norte americanos. As figuras do roteirista, do diretor, do diretor de fotografia, do cenógrafo, do continuista, do maquiador, dos atores, dos assistentes de direção, entre tantas outras, assumem suas funções e geralmente não interferem umas nas outras. Essa divisão torna o filme um produto de difícil designação autoral, implicando também na maneira como o espectador recebe tal mercadoria:

Quando de um filme se diz que o roteiro é bom mas o enredo é fraco, que a fotografia é ótima mas que a música ou a cenografia deixa a desejar, é que estamos percebendo o obra fragmentariamente, não como um conjunto, mas pelas suas partes que correspondem à divisão do trabalho na fase de elaboração. A fragmentação do trabalho leva à fragmentação da percepção. Nem sempre tomamos consciência disso, mas estamos, como espectador, percebendo e vivendo a nosso modo essa fragmentação. (Bernadet, p. 65, 1981)

A compreensão do cinema enquanto produção industrial remete a análise ao cinema americano, expoente nessa tradição. O modelo americano de cinema- indústria, de cinema entretenimento, é o modelo mais aceito globalmente, podendo-se afirmar que a percepção social indica a suposição de ser esse o único cinema legítimo.

Todavia, o cinema não se limita em uma única forma de produção, de realização e das percepções subseqüentes. Contudo, a influência do modelo americano é significativa e

determinante na forma de se pensar o cinema nas suas relações de produção. A principal implicação da concepção do filme enquanto mercadoria é que este pressupõe o espectador enquanto consumidor que, por sua vez, deve continuar a consumir os produtos da indústria cinematográfica, pensada desse ponto de vista apenas como indústria de entretenimento. Essa é uma dentre as possibilidades do cinema, o qual encontra em sua história outras formas de expressão e finalidades à arte cinematográfica.

## **2.2. Concepções de Cinema: Escolas e Matrizes do Pensamento da Expressão Cinematográfica**

O cinema americano<sup>13</sup>, ou mais precisamente o modelo hegemônico que ele exporta (inclusive influenciando certa produção do cinema brasileiro), não é a única forma de se fazer cinema e de se pensar o cinema quanto a sua função social. Para se compreender o cinema como mediação cultural na escola, um olhar obrigatório sobre as concepções de cinema deve ser realizado, pois se pressupõem discursos e posicionamentos diferenciados frente ao conhecimento. Sobre a questão afirma Duarte:

Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é preciso ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente em que essa prática seja compartilhada e valorizada. (Duarte, 2002, p. 88)

A prática com o cinema no ambiente escolar deve-se valer dos instrumentos de análise a que se refere a autora, justamente para que se proceda a crítica à mensagem apresentada em um filme e, sob um viés de análise do meio cinema, a crítica à própria produção cinematográfica. O cinema é uma forma de expressão cultural, a qual só pode ser compreendida através do exame de seus principais modelos expressivos.

Para se estabelecer uma análise sobre o cinema é preciso compreendê-lo a partir de sua natureza, sua história e suas formas de expressão. A fragmentação, na verdade, presta-se apenas a fins didáticos, uma vez que o domínio das técnicas físicas e químicas de captação e projeção da película, assim como o desenvolvimento das formas expressivas do uso de

---

<sup>13</sup> Evidentemente que este cinema em questão não é o único cuja origem se situa naquela nação, valendo-se como exemplo o cinema *underground* norte americano (Hennebelle, 1978).

imagens em movimento, deu-se na construção histórica do cinema. Ao se propor um estudo sobre o cinema a partir de suas particularidades propõem-se implicitamente um resgate de suas fontes originárias.

Quando do surgimento do cinema e ao longo dos seus primeiros anos de vida, a primeira necessidade da então novidade foi a de se desvencilhar de outras formas de expressões artísticas, tendo como principal comparativo no campo das artes o teatro e seu conjunto de métodos expressivos. Contudo, não foi apenas o teatro que veio influenciar o cinema, outras diversas formas de expressões artísticas e de comunicação encontraram nele, reverberações de suas práticas. Gunning afirma:

Há um século o cinema emergiu de várias linhagens de entretenimentos visuais e novas formas de representação visual intensificadas. Curiosamente, quando o cinema começou a definir a sua própria identidade estética nos anos vinte e trinta, a extrema variedade de suas origens foi muitas vezes reduzida à diferenciação face ao teatro. (Gunning, APUD: Xavier, 1996, p.241)

O contexto que marca esse momento da história do cinema diz respeito às experimentações e teorizações de homens que cumpriam um objetivo em comum: a tarefa de explorar o cinema em suas características particulares e de promover uma forma de arte cuja expressão fosse genuinamente sua. Dessa forma, o impulso criativo tinha origens diversas, tais como o teatro, a fotografia, a arte circense e a imprensa. Os irmãos Lumière, por exemplo, tiveram na fotografia a sua orientação para os primeiros filmes e, através de George Méliès, o circo e a arte ilusionista cumpriram papéis centrais na caracterização do novo veículo. De origens diversas, os cineastas mais representativos dos primeiros trinta anos de existência do cinema tinham como objetivo comum instaurar uma nova arte, explorando suas possibilidades, descrevendo suas particularidades. O cineasta e teórico russo Serguei Eisenstein afirma sobre a questão:

Armamos nossas tendas e iniciamos nossas experiências em várias áreas. Atividades particulares, ocasionais profissões passadas, habilidades impensáveis, insuspeitas erudições- tudo foi reunido e usado na construção de algo que não tinha, até então, tradições escritas, requisitos estilísticos exatos, nem mesmo necessidades formuladas. (Eisenstein, 2002a, p.15).

O conhecimento das capacidades expressivas do cinema foi erigido sobre as realizações cinematográficas visionárias datadas das primeiras décadas dessa atividade. A independência do cinema em relação às formas artísticas que o influenciavam decisivamente

naquele período começa a se concretizar a partir desses filmes e de seu uso expressivo, proporcionando o desenvolvimento do cinema enquanto arte.

Desde perspectivas estéticas e expressivas, até aspectos das finalidades ou objetivos sociais do cinema, as realizações de cineastas como Griffith, Eisenstein e Vertov ofereceram ao campo da expressão em cinema orientações que determinaram modos subsequentes de se fazer cinema.

O olhar sobre a história do cinema é revelador de verdadeiras escolas cinematográficas surgidas em decorrências dos debates e realizações que visavam o estabelecimento do cinema e exploração de suas capacidades. As vertentes ofereceram métodos para se fazer filmes e constituem, até os dias atuais, critérios de referência para a expressão cinematográfica. Qualquer filme que seja tomado na contemporaneidade, encontra filiação naqueles precursores da escritura cinematográfica e, por esse motivo, refletir sobre o cinema em qualquer tempo significa contextualizá-lo em relação aos marcos iniciais e aos de modos de conceber e fazer cinema produzidos a partir dos mesmos.

Os marcos são representados por alguns nomes de realizadores, de peças fílmicas e, em um plano mais aproximado, de técnicas representativas da evolução expressiva do cinema, bem como do balizamento dos determinantes históricos construtores do sentido das percepções significativas. A partir da apresentação das matrizes cinematográficas é possível estabelecer a corrente de filiação entre elas e sua repercussão no cenário abrangente do cinema.

A fim de algumas perspectivas, uma primeira análise do cinema em termos de sua possibilidade expressiva remete a uma dicotomia ocorrida desde os seus primeiros anos de existência. A partir de então, as realizações cinematográficas buscaram refletir o real e o irreal como conteúdos legítimos para o cinema. Segundo Gunning:

O cinema sempre oscilou entre dois pólos, o de fornecer um novo padrão de representação realista e (simultaneamente) o de apresentar um sentido de irrealidade, um reino de fantasmas impalpáveis. (Gunning, APUD: Xavier, 1996, p.25)

Pode se afirmar que as duas proposições sobre o cinema representam funções atribuídas ao veículo e encontram suas referências primeiras já no início formal dessa expressão artística. O uso do cinema com finalidades comprometidas com o realismo de suas imagens e, por outro lado, a sua utilização explorando qualidades que permitem a produção de

imagens fantásticas, representam finalidades distintas do uso do cinema: a primeira se compromete com o registro do real através da técnica cinematográfica; a segunda se compromete com o não real, com o ilusionismo visual que a técnica permite.

As concepções sobre o uso da imagem em movimento encontram suas referências na própria base técnica do aparelho. A orientação cujo sentido assume o real como objeto que serve de conteúdo para o veículo, está situada na origem técnica que motivou a busca pelo cinema. O cinema, assim pensado, tem como objetivo atestar o real através do seu registro na idoneidade fotográfica da imagem em movimento a qual é dotada de similaridades com seus objetos de referência na realidade. Por outro lado, o cinema usado para a ilusão através da manipulação de suas imagens, representa a exploração do próprio meio que, em sua base, não passa de um meio ilusionista. Além disso, a diferenciação quanto ao uso da imagem no cinema se estabelece a partir das tradições dos diversos campos de atividades humanas que primordialmente influenciaram a produção cinematográfica. Sobre o assunto argumenta Gunning:

Esta extraordinária confluência de uma antiga tradição de mágica imagística e de um nascente iluminismo científico oscila entre o desejo de produzir maravilhas taumatórgicas e um interesse igualmente recente em dissolver a mistificação supersticiosa de charlatães através das demonstrações da ciência. Apesar do iluminismo ter contribuído com um propósito científico e um método para estes experimentos, é muitas vezes difícil separar o senso de maravilha ingênuo de uma admiração culta pelas demonstrações da natureza. (Gunning, APUD: Xavier, 1996, p.27)

As imagens do cinema suportam expressões que se sedimentam desde a documentação até o uso para ilusão. Tanto em filmes documentais quanto em ficções, o espectador de cinema se encontra exposto a uma dialética entre o real e a ilusão que direcionam o seu olhar e percepções.

Ambas as vertentes da realização cinematográfica encontram suas origens e bases de reflexão bem definidas nos irmãos Lumière, no que se refere à capacidade do cinema em veicular a realidade, e em George Méliès, na exploração do uso do cinema quanto a sua capacidade em veicular ficções. A polarização original encontrou desdobramentos resultantes que decorreu na própria evolução do cinema.

### 2.2.1. O Cinema Documental

O advento formal do cinema é atribuído à August e Louis Lumière com a criação do cinematógrafo. O invento marcou o início do cinema e aglutinava as funções simultâneas de captação e projeção de imagens. Surgia a primeira máquina que atingiria com precisão técnica a reprodução do movimento de imagens fotográficas, e com ela os primeiros filmes.

Com aguçada capacidade de enquadramento e disposição de perspectiva, habilidades relativas à formação como fotógrafos, os irmãos fizeram, já das primeiras peças cinematográficas da história, filmes com características relevantes quanto à composição de suas imagens. A possibilidade de reproduzir o efeito tridimensional nas duas dimensões da imagem do cinema é o elemento central do primeiro filme projetado da história, chamado *Entrée d' un train en gare de La Ciotat* (A chegada do trem na estação de Ciotat) que descreve a chegada de uma locomotiva em uma estação ferroviária. No filme vê-se uma locomotiva se aproximando da câmera parada e cruzando o enquadramento de tal forma que a disposição da câmera produz a idéia de profundidade de campo, que é uma das impressões possíveis em cinema.

O cinema nasce nas mãos dos irmãos Lumière através de filmes de curta duração que captavam imagens documentais. Elas se referiam primeiramente a fragmentos da vida social da cidade de Lyon, terra natal dos irmãos, e da capital Paris. Posteriormente, a documentação se estendeu a outras cidades da Europa e, por fim, a várias localidades ao redor do mundo. Os chamados documentários de situação dos irmãos Lumière tinham como objetivo primeiro a apresentação do movimento da imagem como fenômeno resultante do domínio técnico obtido por eles. Contudo, além da curiosidade para com a novidade, essas primeiras imagens captadas da história do cinema já refletiam uma preocupação que se mostraria constante dos realizadores de cinema, e diz respeito ao uso que dele se poderia fazer. Os irmãos Lumière fizeram do cinema um meio para captar e retratar a realidade, mais precisamente modos de comportamento sociais do seu contexto histórico. Ao conduzir seus filmes nesta direção, os precursores do cinema fundaram uma primeira vertente da práxis do cinema, que é justamente a documentação visual de aspectos da realidade social.

O cinema nasce, portanto, tendo como prática a documentação em registro visual de eventos da sociedade. O que hoje é chamado cinema documental é a própria gênese do cinema.

Robert Joseph Flaherty foi um cineasta americano de origem irlandesa que continuou a linhagem de produções documentais em cinema, apresentando contribuições fundamentais na perspectiva de sua feitura. Ele instaurou o chamado cinema etnográfico, definido como cinema que revela modelos culturais.

A primeira ocorrência desse formato de registro em cinema é o filme *Nanook el Esquimó*, realizada entre 1917 e 1918. O filme é o paradigma do cinema etnográfico, sendo seu marco justamente pela leitura a que se propôs Flaherty, registrando a etnia *Inuit* (esquimós do ártico canadense) nas suas práticas culturais específicas, como a pesca, a construção do iglu, o cotidiano da comunidade, o comércio de peles e as relações sociais do grupo. O propósito de Flaherty era levar ao conhecimento da civilização a que pertencia, a americana, tal modelo de cultura. Isso não ocorreu na ocasião, visto que o filme foi destruído em um incêndio ainda no ártico canadense, fato que o manteve inédito. Em 1922, Flaherty retorna aos esquimós e refaz seu filme, aplicando técnicas inovadoras ao modelo de cinema por ele fundado.

O etnocinema de Flaherty dá continuidade à concepção inicial dos irmãos Lumière para o uso do cinema como meio de documentação. Contudo representa um avanço neste sentido devido à utilização de recursos já descritos por outros cineastas, tais como Méliès, cujo exemplo marcante é o uso da montagem e continuidade servindo a narrativa, como também a utilização de técnicas criadas pelo próprio Flaherty. Elas dizem respeito ao uso do “ator natural” e de manipulações sobre as situações filmadas. O “ator natural” é um personagem real que representa sua própria condição. No filme em questão, a personagem principal é um esquimó caçador que realiza seus próprios padrões de comportamento de maneira encenada frente à câmera do diretor americano, representação chamada de *mise en cene*. A direção do ator natural se deve à condição de Flaherty ter que realizar o seu segundo filme em um tempo bastante curto, o que levou o cineasta a instaurar também a manipulação de outros aspectos da realidade. O cineasta cria situações que não são reais, mas que servem a realidade fílmica. Por exemplo, a simulação da pesca da foca por Nanook que, apesar de parecer real nas imagens do filme, trata-se de uma encenação onde a personagem finge travar uma luta com uma foca que estaria presa a um arpão sob uma incidência no piso de gelo, mas que na verdade trata-se de um conjunto de esquimós que puxa uma corda do outro lado, fora do enquadramento da câmera de Flaherty.

Flaherty é um cineasta que mostra com muita sofisticação como é tênue a linha divisória entre o que se propõem ser real em um filme e a realidade propriamente dita. Mesmo no filme documental ocorre a manipulação da imagem em diversos níveis.



Outro cineasta que amplia as possibilidades documentais do cinema é o russo Dziga Vertov. Membro do partido comunista russo no início do século XX, quando da revolução bolchevique, comprometido, portanto, com os aspectos ideológicos partidários do regime, Vertov foi um realizador e teórico do cinema que lhe atribuiu uma concepção particular. Para ele o cinema deveria servir como meio de registro e de revelação da realidade.

Para Vertov, a câmera de cinema era capaz de obter uma descrição imparcial da realidade que se apresentava à captação. Ao cinema, segundo a concepção desse cineasta, cabia a função de revelar a realidade e sua verdade, pois, quando submetido ao olho da câmera, essas não podiam se esconder. A câmera-olho de Vertov significava isto, o acesso à realidade através do olho mecânico que não poderia ter outra função a não ser registrar a realidade tal como é.

Conhecido como cineasta favorito do regime comunista bolchevique, engajou-se no desligamento completo do cinema das outras formas de expressão como teatro, musicais e literatura. Ao contrário de Eisenstein, que viera do teatro, Vertov havia trabalhado como jornalista fotográfico e tinha na relação documental da realidade, em especial a realidade do movimento, sua proposta ao cinema. Segundo Vertov, o cinema deveria ser concebido conforme o que ele veio a chamar de cine-olho. Em um trecho de seus escritos fica clara a influência da revolução em suas concepções para o cinema, encarnado em palavras de ordem, refletindo uma postura diferenciada acerca da matéria:

Eu sou o cine- olho  
Eu sou o um construtor....  
Eu sou o cine- olho  
Eu sou o olho mecânico  
Eu, máquina, vos mostro o mundo  
do modo como só eu posso vê-lo.  
(Vertov, APUD: Xavier, 1983, páginas 255-256)

Ao realizar os seus filmes, Vertov partia da idéia de que através do olho infalível da câmera registrava a realidade comunista representativa do modo de vida na então União Socialista Soviética. Na condição de filme representativo do cinema de Vertov, *O homem da câmera* é um registro da vida urbana onde é apresentada como personagem um homem que sai pelas ruas de uma cidade documentando através de uma câmera as dinâmicas urbanas, mostrando que na relação entre o homem e a realidade social se interpõem o olhar da câmera. Um dos objetivos do filme é mostrar de que maneira esta mediação deve se dar, sendo que a peça representa uma metalinguagem, ou um metacinema, pois Vertov se propôs

analisar todo o processo da construção social do cinema, desde sua captação até sua exibição por meio do próprio cinema. No filme estão contidas indicações de como as imagens são captadas, de que forma o filme é montado, e que condições se dá uma exibição pública de cinema, cuja finalidade é a defesa do cinema na qualidade de meio de acesso à verdade, de tal modo que o conhecimento da elaboração de um filme é concebido pelo processo de conscientização sobre a verdade que este meio pode revelar.

No desenvolvimento do cinema documental, uma cineasta alemã recebe a atenção devido à sua capacidade estética do uso expressivo do cinema de forma reconhecidamente plena pela produção teórica do campo do cinema. Leni Riefenstahl foi a cineasta oficial do partido nazista alemão e realizou obras de extrema envergadura, tanto no uso da imagem quanto na sua inserção na sociedade cumprindo seus objetivos ideológicos.

O filme *Triunfo da vontade*, documentário de longa duração cujo tema é uma reunião do partido nazista no ano de 1936, portanto período da consolidação do fascismo na Europa e Japão, marca o uso do cinema documental como propaganda ideológica. No filme, a cineasta manipula a imagem de forma intencional e com propriedade, pois a finalidade é a produção de significados voltados às idéias nazistas. São exemplos de empregos da imagem a apresentação do *Furher* em tomadas em *contra-plongé* e a montagem intercalando planos de Hitler discursando, com sentimentos expressos nos rostos de personagens, tais como a exaltação, a alegria, a comoção.

Da mesma maneira, o cinema documental se desenvolve incorporando os recursos desenvolvidos também no campo da ficção, empregando os meios expressivos na intenção do registro e do tratamento do real.

### **2.2.2. O Cinema Ficcional**

Contemporâneo dos irmãos Lumière, George Méliès foi o primeiro cineasta a explorar o cinema quanto à sua possibilidade ficcional. A origem artística de Méliès transita entre a arte circense e o ilusionismo, ofícios que foram levados ao cinema pelo artista, constituindo ainda recursos e estéticas que impulsionaram a criação de seus filmes. Com Méliès, o cinema foi utilizado para contar histórias ficcionais e para proporcionar a fantasia através das imagens, como afirma Bernadet:

(...) quem primeiro percebeu que o fantástico no cinema podia ser tão real como a realidade foi mesmo Méliès. E por acaso. Estava ele filmando na rua (acabou comprando na Inglaterra a câmera que não conseguira na França), quando a máquina enguiçou, e depois voltou a funcionar. Na tela, viu-se o seguinte: numa rua de Paris cheia de gente passa um ônibus que, de repente, se transforma num carro fúnebre. É que durante a interrupção da filmagem do ônibus tinha ido embora e um carro fúnebre ficara no lugar. Só que na tela ficou uma mágica com toda a força de uma realidade. No cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda força (Bernadet, p. 13, 1981)

Méliès descobre a possibilidade de se manipular a imagem através de truques sobre a base física de captação. O cineasta via no cinema a possibilidade de se realizar ilusionismos, antes impossíveis nos palcos do circo e das casas de espetáculo e, a partir dessa intenção, passou a explorar os recursos do novo invento. Através de Méliès, o cinema surge enquanto arte, conforme apresenta Martin:

A bem dizer, o cinema foi uma arte desde suas origens. Isso é evidente na obra de Méliès, para quem o cinema foi o meio, com recursos prodigiosamente ilimitados, de prosseguir suas experiências de ilusionismo e prestidigitação do Teatro- Robert-Houdin: existe arte desde que haja a criação original (mesmo instintiva) a partir de elementos primários não específicos, e Méliès, enquanto inventor do espetáculo cinematográfico, tem direito ao título de criador da sétima arte. (Martin, 2003, p. 15)

Ele foi o primeiro a utilizar a montagem cinematográfica para contar suas histórias. A técnica consiste em colar um pedaço de filme em um outro. Essa simples ação gerou a concepção de montagem, o que para muitos teóricos do cinema é o principal elemento da expressão cinematográfica. Imagens isoladas eram apresentadas em seqüência, compondo elementos de uma história que, para Méliès, em geral significavam contextos onde eventos mágicos aconteciam.

Do ponto de vista de seu conteúdo, àquela altura, o cinema era apresentado ao público de uma maneira diferente da que anos antes deu início a essa prática social: as pessoas passaram a ir a casas de espetáculos não mais para ver fotos animadas, mas sim para serem entretidas com histórias. Esse formato é ainda hoje o principal uso a que destina a produção cinematográfica mundial.

Méliès é o marco inicial da ficção no cinema, bem como Griffith é a referência primeira da alusão ao uso maduro do que comumente veio a ser chamado, no campo do cinema, de linguagem cinematográfica. O cineasta americano David Warke Griffith é considerado a principal referência na organização e utilização de técnicas de comunicação através da imagem em movimento do cinema, principalmente em suas realizações datadas em

meados da primeira década do século XX. Chamado pai da linguagem cinematográfica, Griffith explorou como ninguém havia realizado até então as possibilidades do cinema.

Com ele, a câmera de cinema, antes imóvel, ganha movimentos e, com estas operações de deslocamento do olhar da câmera, o cineasta inicia uma ampliação e descrição dos recursos cinemáticos em níveis antes inatingíveis. Ismael afirma que:

A câmera fixa fazia as vezes de um espectador imóvel da cena filmada, até que em 1908, David Warke Griffith a moveu durante a filmagem de *Just Meat*, aproximando-a do rosto de uma ator. Esse momento, apontado pela maioria dos historiadores como decisivo para o nascimento da linguagem cinematográfica, surpreendeu o espectador ao arrancá-lo da passividade em que se encontrava. (Ismael, 1965, p. 16)

À esta linguagem é atribuída uma gramática que veio tomar forma nas mãos do cineasta. Referência obrigatória nas discussões sobre compreensão do cinema, lança mão da continuidade cinematográfica revolucionando o fazer e o assistir cinema. Em seus filmes *Nascimento de uma Nação*, de 1915, e *Intolerância*, de 1917, ele desenvolve seqüências em continuidade as quais, como toda inovação nessa linguagem que ainda estava sendo descrita, causaram impacto no público, no que se refere à compreensão daquilo expresso pelo cineasta. Dentre as inovações figurava a montagem paralela, em que eventos separados no tempo e espaço eram contingenciados, proporcionando idéias tais como a passagem do tempo e a sincronicidade temporal e de ações. As possibilidades de montagem implicavam em liberdade de expressão: dotado dessa gramática aplicada à nova escritura, o cineasta poderia se expressar em um texto cinematográfico que, por sua vez, deveria ser passível de decodificação pelo público.

Elementos de composição cinematográfica já descritos e explorados antes de Griffith receberam feições diferenciadas nas suas produções. O enquadramento da imagem, conhecimento herdado do campo da fotografia, passou a ser utilizado pelo cineasta de maneira consciente e criativa dentro da narrativa de seus filmes. Este, dentre outros recursos, passou a servir ao enredo dos filmes, sendo utilizado para atribuir significações à imagem exibida.

A partir dos esforços de Griffith, o cinema passa a ser considerado uma linguagem cuja gramática era composta por elementos de composição, como enquadramentos, movimentos de câmera e montagem, através dos quais o cineasta se vale para estabelecer o diálogo com o público de cinema. Para Griffith, a comunicação deveria se orientar em um sentido: a utilização do cinema para contar histórias.

Desde Méliès o cinema assume a ficção e o entretenimento como modos de expressão de seus conteúdos, porém com Griffith o cinema como ficção encontra sua principal referência na tradição que viria a ser construída a partir das realizações desse cineasta. Griffith inicia a produção de épicos em cinema, ficções com grandes orçamentos, cenários e inúmeros figurantes. Além da grandiosidade dos filmes de Griffith, inaugura também a produção de gêneros de filmes de personagens, como afirma Callil:

Atendendo às necessidades narrativas , ele aproxima a câmera do ator elabora uma gramática por meio da decupagem e expande inclusive os gêneros disponíveis, chegando a lançar o primeiro filme de suspense e de gângster. Das inúmeras possibilidades de que dispunha o cinema para estabelecer-se como linguagem, ficou consagrada a vertente de Griffith, tributária do folhetim do século XIX, da fidelidade à narrativa, ao relato de um entretido; o cinema como evasão, divertimento, e o cineasta como um “contador de histórias”. (Callil, APUD: Xavier, 1996, p.47)

Para o cinema ficcional, Griffith é o principal marco de realizações e inovações. O cinema que propôs é a concepção mais aceita de ficção, e até mesmo de cinema como um todo, que se possui até os dias atuais, consistindo em uma matriz ao cinema de personagens.

A chamada escola clássica americana nasce com este cineasta, consistindo no modelo prioritário de cinema difundido não apenas na América do norte, mas reproduzido por todo mundo ocidental.

O sistema consolidado depois de 1914, principalmente nos Estados Unidos, ao lado da aplicação sistemática dos princípios da montagem invisível, elaborou com cuidado o mundo a ser observado através da “janela” do cinema. Desenvolveu um estilo tendente a controlar tudo, de acordo com a concepção do objeto cinematográfico como objeto de fábrica. (Xavier, p. 31, 1984)

O cinema a partir de Griffith é organizado ao redor da idéia da onipresença e onisciência da câmera, bem como da produção naturalista de representações em imagem e em ações de atores. Além disso, o naturalismo de Hollywood, como afirma Xavier, se baseia no mecanismo de identificação de espectador com as personagens e histórias narradas em seus filmes, do qual se origina o chamado *Star System*, processo da indústria que se baseia na adoção de atores e atrizes de referência na composição de modelos de projeção junto ao público.

A concepção do naturalismo dessa escola de cinema apresenta implicações ideológicas. Esse método de fazer cinema cumpre a função de projetar à situação ficcional um coeficiente de verdade, ou seja, produz representações ou imitações que se propõem estar no

lugar da realidade. Através de recursos que proporcionam a impressão realista, o que é mera história passa ao campo do real na percepção do espectador, estabelecendo um discurso que se iguala à verdade sancionando, portanto, a mentira.

O cinema que se situa no naturalismo Hollywoodiano é, ainda hoje, o modelo hegemônico do cinema mundial em termos estéticos e comerciais. A posição passiva, ou aparentemente passiva, do espectador através de conteúdos alienantes ainda é fonte que movimenta o negócio do cinema americano, bem como as idéias vinculadas aos interesses culturais e comerciais daquele país estão presentes da mesma forma que nas primeiras décadas do XX.

Se com Griffith o cinema tem suas formas expressivas descritas e aglutinadas em um modelo de referência, foi no russo Serguei M. Eisenstein que o cinema encontrou o seu primeiro grande esteta e teórico. Eisenstein representava todo o vigor do cinema e de seu desenvolvimento enquanto forma de expressão, sendo um intelectual das possibilidades estéticas e ideológicas envolvidas na concepção, na realização e na projeção de um filme.

Após a Revolução de Outubro, promovida pelos bolcheviques em 1917, Eisenstein começa sua trajetória como realizador e escritor, produzindo uma compreensão teórica e epistemológica do fazer e refletir cinema. As concepções de cinema desse cineasta compõem uma teoria que busca explicar o fenômeno cinema em sua totalidade e produções que são verdadeiros laboratórios das proposições ao cinema de Eisenstein.

Para ele, fazer cinema significava manipular a realidade através das imagens, como argumenta:

*Primo*: fotofragmentos da natureza são gravados; *segundo*: esses fragmentos são combinados de vários modos. Temos, assim, o plano (o quadro) e a montagem. (...) A fotografia é um sistema de reprodução que fixa eventos reais e elementos da realidade. Essas reproduções, ou fotorreflexos, podem ser combinados de várias maneiras. Tanto como reflexos, quanto pela maneira de suas combinações, elas permitem qualquer grau de distorção- que pode ser tecnicamente inevitável ou deliberadamente calculada. (Eisenstein, 2002a, p.15).

Ao contrário de seu contemporâneo, companheiro de partido e ofício, Dziga Vertov, que propunha um cinema verdade para estampar a realidade social, Eisenstein concebeu seu cinema como ficção que se prestava ao mesmo papel almejado pelo colega. Na construção refletida da imagem, no seu uso intencional e elaborado, com a representação oriunda do teatro, o cineasta realizou seus filmes com o mesmo compromisso de servir aos ideais da Revolução russa.

Fortemente influenciado pelo marxismo, Eisenstein funda a sua *montagem de atrações*, método baseado no materialismo histórico aplicado à montagem como essência da criação em linguagem cinematográfica. Dizia que os planos eram as células do filme, que esses não tinham absoluto significado em si, e o sentido só se encontraria na perspectiva do todo. Dessa forma, deveriam ser montados em um processo dialético onde um plano seria entendido como antítese em função da tese representada pelo plano seguinte, o que resultaria em uma síntese que é a própria essência da montagem intelectual, como o cineasta denominou o procedimento. Por sua filmografia e produção teórica, Eisenstein é considerado o principal pensador sobre a montagem cinematográfica.

Eisenstein participava de um contexto cultural e político no qual se assistia a uma verdadeira ebulição de idéias, tanto nas artes como em todos os setores da sociedade. A construção de um modelo novo de vida motivou, dentre tantos outros campos da atividade social, a reflexão sobre o cinema e seu papel na edificação da proposta comunista soviética. Com o cinema russo de vanguarda, a linguagem cinematográfica explode em criação e engajamento ideológicos partidários. O cinema russo não era despropositado, mas sim voltado à intenção de exercer transformações sociais. Surge, então, a discussão acerca do cinema como mobilizador de ideologias, sempre vinculado a questões políticas.

Outros movimentos importantes trouxeram ao cinema novas possibilidades expressivas na construção de suas imagens, notoriamente o expressionismo alemão, o surrealismo, o neo-realismo italiano, a *nouvelle vague* francesa e os cinemas novos, com destaque para o cinema novo brasileiro. Esses movimentos, somados à escola clássica americana e ao cinema épico soviético, configuraram-se em escolas cinematográficas, como denomina Napolitano apropriando-se de uma exposição de Xavier (Napolitano, 2003), representado abordagens sobre a imagem cinematográfica que dimensionaram o cinema de amplas possibilidades em termos de orientações expressivas, ideológicas, como também educativas.

O expressionismo, chamado cinema das sombras, tem origem na Alemanha no período compreendido entre a primeira e a segunda guerra mundial. Para Napolitano, as principais características desse cinema eram:

(...) a câmera não registra o real e sim cria visões com base nas projeções das angústias humanas; estados humanos interiores e incompreensíveis mostrando sob formas compreensíveis, o que acarreta a distorção de cenários, afastando-se da perspectiva visual clássica; interpretação artificial dos atores. (Napolitano, 2003, p. 76)

Nessa escola cinematográfica, o uso do cinema se volta a uma função de todas as artes, a incursão sobre o humano através do conjunto de suas emoções. Dor, angústia e solidão são representadas em imagens cuja finalidade é expressar os sentimentos. O expressionismo, ao lado do surrealismo, é exemplo marcante do desenvolvimento do cinema enquanto arte e da inserção de suas atividades no âmbito do debate estético.

O surrealismo em cinema consistiu na expressão da proposta estética do movimento presente nas artes, em que o princípio norteador da produção artística era, como afirma Xavier (1984), a transmutação de estados aparentemente contraditórios, sonho e realidade, numa espécie de realidade absoluta, de surrealidade.

O principal nome do cinema surrealista foi Luis Buñuel, que proporcionou ao cinema as finalidades surrealistas de tratamento poético da imagem, convergindo impressões oníricas e realistas. Os alicerces desse cinema são expostos por Xavier:

O fundamental para o surrealismo é o rompimento de um círculo: o desejo sublimado e inscrito nas convenções culturais e estéticas de um cinema que cultua a sugestão, que usa a montagem como construção de um espaço verossímil e o corte como repressão da imagem proibida. (Xavier, 1984, p. 95)

Ao lado das preocupações da realização artística do cinema, ocorria a atividade do uso político do meio. A insurreição dos cinemas nacionais<sup>14</sup> foi marcada por novas abordagens que consistiram em movimentos de libertação do modelo americano, e que assumiram o sentido explicado por Wollen:

Um filme político é aquele que leva as pessoas a fazerem perguntas, considerar questões, questionar pressupostos estabelecidos sobre o próprio cinema, seu papel enquanto indústria de entretenimento e um espetáculo com efeitos políticos. Mais modestamente, há aqueles que simplesmente nos pedem para que olhemos para os acontecimentos de maneiras novas e inesperadas. É por essa razão que o cinema político se relaciona com a forma assim com o conteúdo, com os meios assim como com os fins. (Wollen, APUD: Xavier, 1996, p.85)

O cinema neo-realista italiano consistiu na primeira iniciativa levada a efeito na realização de um cinema nacional que buscou independência do padrão hegemônico norte americano. A principal característica desse cinema era, segundo Hennebelle (1978), a estreita relação entre a realidade italiana e as preocupações dos cineastas. Eram filmes ficcionais que

---

<sup>14</sup> A utilização do termo cinema nacional tem caráter ideológico e se destina a contrapor as experiências expressivas particulares que aconteciam em diversos países nas décadas de 40, 50, 60 e 70, ao modelo oferecido pelos estúdios de cinema dos Estados Unidos.



primavam pelo aspecto realístico das condições sociais representadas nas imagens, estando incrustados no período histórico que passava a Itália nos anos após a segunda guerra mundial.

Segundo Hennebelle (1978) do ponto de vista estético, as principais características do neo-realismo consistiam no uso de planos de conjunto, na recusa de efeitos visuais, na tonalidade acinzentada da imagem, na utilização de cenários reais, na utilização de atores não-profissionais, na simplificação dos diálogos e nos orçamentos baixos. Esse cinema surge em oposição ao realismo praticado pelo sistema dramático convencional.

A *nouvelle vague* foi o modelo francês que ganhou notoriedade na contraposição ao cinema americano. Este cinema possuía como principais características o academicismo, o intelectualismo e a produção de cinema de introspecção. O movimento consistiu em uma estética intelectual baseada em tendências de esquerda, feito a partir da visão de cineastas de origem social burguesa. A principal contribuição ao desenvolvimento do cinema foi o incentivo ao rompimento com o cinema norte americano, como afirma Hennebelle:

Foi ele (Jean-Luc Godard) quem fez do movimento *nouvelle vague* uma ruptura que impeliu – ou pelo menos encorajou- numerosos cineastas nacionais a se rebelarem contra o conformismo estático do cinema hollywoodiano e contra o conformismo político das ideologias dominantes. (Hennebelle, 1978, p. 85)

No mesmo sentido dos cinemas italiano e francês, ocorreram vários movimentos que visavam à produção de filmes compostos a partir de conteúdos e necessidades estéticas nacionais, dentre eles se destaca o cinema novo brasileiro, que buscou ser, segundo Hennebelle:

(...) um cinema popular analisando a opressão a que é submetido um povo, deve ser capaz de conduzir o espectador a uma tomada de consciência que abra caminho à ação. Foi esta linha de pensamento que exprimiu o Manifesto de Glauber Rocha, intitulado “Uma estética da fome”, em 1965: o cinema novo cuja perspectiva é a liberdade da América Latina, é, afinal, “um conjunto de filmes em evolução que proporciona ao público a consciência da própria miséria. (Hennebelle, 1978, p. 130).

Os usos político e artístico do cinema novo brasileiro consistiram em uma contraposição ao processo de dominação e dependência brasileira pelos Estados Unidos. Procedendo a crítica através do cinema, o rompimento com padrões estéticos com o cinema americano configurou não apenas uma necessidade artística, mas um ato político por parte de cineastas como Glauber Rocha e Nelson Pereira dos Santos. A estética da fome não era uma escolha expressiva, mas uma necessidade vinculada à realidade social, a partir da qual esse cinema foi produzido.

O cinema novo brasileiro tinha como características estéticas, segundo Napolitano:

(...) a montagem enfatizando a liberdade narrativa, imagens com pouco movimento e cortes, diálogos longos e refletidos ou curtos e agressivos; preferência por temas sociais e políticos; interpretações espontâneas e despojadas, mescladas com gestos de grande vigor e violência; cenários rústicos e iluminação natural; introdução gradual da linguagem metafórica para compor as cenas e as personagens. (Napolitano, 2003, p. 78)

Os movimentos nacionais de cinema de libertação encontraram eventualmente o declínio de sua força e presenças de suas produções em seus países. Dentre diversos motivos encontram-se os relacionados a conjecturas históricas e sociais que, assim como motivaram sua insurgência, propiciaram o seu abandono. Por outro lado, os desenvolvimentos estéticos e sociais permaneceram na história do cinema e na interferência incisiva feita através deste veículo sobre a realidade retratada em suas imagens e, dentro de suas limitações, modificadas pelo próprio cinema.

### **2.3. Pedagogia e Lógica da Imagem em Movimento**

A atividade social que envolve o cinema constitui-se em uma dinâmica na qual o conhecimento proporcionado através desse veículo pode ser centro do debate sobre a sua inserção na vida contemporânea. Os conhecimentos proporcionados pelo cinema são os mesmos presentes em qualquer meio de comunicação ou em qualquer meio pedagógico e podem ser observados na difusão, defesas, críticas, imposições e reflexões de idéias. O que separa o cinema das demais manifestações expressivas humanas é justamente o tratamento e a forma como o acesso às idéias constituidoras dos filmes se dão. O lugar do cinema enquanto expressão na vida social pode ser melhor compreendido se analisada a lógica presente nas suas imagens.

Um filme é um sistema de significações organizado a fim de proporcionar um recurso a quem se submete à sua projeção. O que caracteriza o cinema é que o seu discurso se dá através de imagens que simulam o movimento. A imagem no cinema encontra-se submetida a uma lógica expressiva que possui como objetivo a comunicação de idéias as quais, na arte cinematográfica, recebem tratamento através da composição dessas imagens.

O termo pedagogia do cinema, utilizado por Louro (APUD: Lopes, 2000), é apresentado posteriormente por Duarte (2002) sob a forma de estratégias e recursos que este

veículo utiliza para “seduzir” um considerado contingente de pessoas. Se o cinema goza da condição de meio de expressão independente, possui métodos particulares de apresentação e tratamento de conteúdos, tais procedimentos devem ser considerados pelo campo da educação. Falar em pedagogia do cinema diz respeito, juntamente com o apontamento da participação desse veículo na formação do ser humano na modernidade, às formas de que se vale o veículo para abordar a realidade. Elas acontecem de acordo com os seus procedimentos expressivos que podem, sob determinado olhar, ser pensados quanto as suas propriedades educativas.

Os conhecimentos transmitidos em um filme podem ser observados a partir das dimensões conteúdo e forma presentes na composição da peça cinematográfica. A imagem em movimento é o elemento central da arte cinematográfica e, como essência, apresenta conteúdos e formas que não isoladamente proporcionam os sentidos transmitidos em cinema.

As idéias tratadas em um filme, vistas em assuntos ou temas, teses e argumentos, enredos e histórias, ou mesmo descrições através de imagens, compõem os seus conteúdos. A forma em cinema é a disposição e tratamento da imagem, que são os próprios recursos expressivos do cinema.

A cisão da imagem cinematográfica em forma e conteúdo não se dá justamente porque quando é apresentado um conteúdo em imagens de cinema estão determinados também pela forma como são apresentados. Da mesma maneira, a própria forma também é conteúdo em cinema. Os significados veiculados a partir do cinema pressupõem mutuamente forma e conteúdo, como afirma Eisenstein:

O movimento que reside na base da obra de arte não é abstrato ou isolado do tema, mas a personificação plástica sintética da imagem através da qual o tema é expressado. (Eisenstein, 2002b, p.113).

A consideração das particularidades do cinema quanto a sua natureza e recursos expressivos, direciona a compreensão sobre o cinema em relação às suas possibilidades como meio pedagógico a uma reflexão mais precisa sobre as implicações do seu uso na educação formal. Posto que se trata de um veículo que detém em sua essência modos específicos de comunicação, o processo pedagógico envolvendo o cinema é determinado por suas singularidades enquanto meio, através do qual o homem produz, transmite, significa conhecimentos.

Assim, o cinema levado para a escola pelo professor, com finalidades pedagógicas, deve ser compreendido como texto. O cinema é uma forma de escritura cujo suporte é a

imagem em movimento e utiliza meios expressivos particulares que caracterizam a arte cinematográfica. É um texto, pois comunica conteúdos através de posicionamentos e intenções e, como tal, precisa ser lido ou decodificado por seu espectador.

Observando-se a história do desenvolvimento dos meios expressivos do cinema, tem-se desdobramentos da evolução estética ou da eficácia de estratégias de comunicação através da imagem em movimento. Os usos feitos do cinema nas relações sociais também são centrais nessa trajetória, onde foi concebido e empregado com fins diversos. A evolução técnica e novos usos para o cinema são soluções do emprego da imagem para produzir efeitos no espectador.

### **2.3.1. Composição Fílmica como Lógica Imagética: Gramática, Sintaxe e Usos Expressivos**

Assistir um filme parece ser uma habilidade que não necessariamente precisa ser ensinada, pois a imagem em movimento do cinema parece ser inteligível em si mesma. Esse fato pode ser parcialmente explicado pela presença do cinema no cotidiano da vida social contemporânea. Sobre o tema argumenta Duarte:

Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõem domínio pleno de códigos e estruturas gramáticas convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais. (...) A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência (...) e conversando como outros espectadores. (...) Mas isso não significa que devemos deixar o conhecimento da gramática cinematográfica para os especialistas. Ao contrário, conhecer os sistemas de significados de que o cinema utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes. (Duarte, 2002, p. 38)

Portanto, a questão a que se deve propor responder o campo da educação diz respeito a que nível de análise se pretende estabelecer sobre o cinema para pensá-lo na condição de meio pedagógico. A competência para ver cinema, como denomina Duarte, implica no entendimento da lógica de seu discurso que, como aqui se propõe, pode esclarecer o uso do cinema como texto na escola. Isto considerado, para que o uso do cinema na escola seja efetivamente reflexivo quanto aos conhecimentos sobre esse meio, a análise deve-se

aprofundar no sentido do entendimento dos elementos que compõem o discurso cinematográfico.

Martin apresenta a discussão sobre o termo linguagem cinematográfica, argumentado que a sua utilização não constitui um consenso no campo do cinema. Não obstante, se vale da terminologia observando que diversos autores defendem a concepção ao cinema, como afirma:

Para Jean Cocteau, por exemplo, “um filme é uma escrita em imagens”, enquanto Alexandre Arnoux considera que “o cinema é uma linguagem de imagens, com seu vocabulário, sua sintaxe, suas flexões, suas elipses, suas convenções, sua gramática”; Jean Epstein reconhece nele a “língua universal” e Louis Delluc afirma que “um bom filme é um bom teorema”. (Martin, 2003, p. 16)

O cinema é um instrumento de mediação para o conhecimento que se vale desses recursos o qual, como afirma Martin, pode ser definido mais recentemente como sistema de signos destinados à comunicação, referindo-se ao advento da semiótica, em especial às posições do teórico Christian Metz (1977).

O fato é que o cinema, linguagem ou não<sup>15</sup>, possui um conjunto de formas expressivas que significam o seu discurso. Inserir um filme em uma sala de aula significa realizar uma leitura de seu texto, sendo que a interpretação crítica deste está submetida ao entendimento do conjunto de formas expressivas do cinema.

O cinema como linguagem presente na escola prescinde de uma análise da sua relação com outros processos comunicativos presentes no espaço escolar. Como afirma Barreto:

È preciso pensar a apropriação das novas tecnologias na perspectiva da articulação de linguagens. È preciso repensar as práticas de linguagens desenvolvidas nos espaços educativos. È preciso redimensionar os padrões de interação nas salas de aula (...). (APUD: Filé, p. 51, 2002).

Ao inserir o cinema em suas práticas, a escola promove um diálogo entre formas de comunicação distintas que, como afirma a autora supracitada, precisam ser pensadas do ponto de vista de suas articulações para se compreender as formas de interação que elas promovem.

---

<sup>15</sup> No debate sobre o cinema enquanto forma de expressão ocorre a divergência do uso do termo linguagem cinematográfica para designar os recursos expressivos particulares ao veículo. A defesa do uso do termo linguagem cinematográfica indica que tais estratégias de comunicação, em seu conjunto, propiciam um sistema expressivo que abarca o sentido do termo aplicado ao cinema, propiciando, inclusive, uma gramática cinematográfica. Para outros teóricos o termo não se aplica ao cinema, justamente pela compreensão de que, embora constituído de meios expressivos próprios, o cinema não estaria à estatura de linguagem. (Vide: Martin, 2003; Christian Metz, 1977)

Assim, para se compreender como as mediações com o cinema podem se dar no ambiente escolar é preciso considerá-lo na condição de linguagem.

Do ponto de vista da linguagem cinematográfica, a discussão remete ao cineasta americano D. W. Griffith. A partir de Griffith a linguagem cinematográfica pôde ser descrita em seus elementos básicos:

1) a seleção de imagens na filmagem; chama-se tomada ou a imagem captada pela câmera entre duas interrupções; 2) organização das imagens numa seqüência temporal na montagem; chama-se plano uma imagem entre dois cortes. Essas indicações deixam claro que a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas: escolhe-se filmar o ator de perto ou de longe, em movimento ou não, deste ou daquele ângulo; na montagem descarta-se determinados planos, outros são escolhidos e colocados numa determinada ordem. Portanto, um processo de manipulação que vale não só para a ficção como também para o documentário, e que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real. (Bernadet, 1981, p. 37)

As escolhas feitas pelo cineasta determinam o sentido do conteúdo de um filme, proporcionando os argumentos que se referem àquilo que o cineasta pretende comunicar. Todo o processo de produção de um filme está sedimentado em prioridades que um cineasta se baseia, sendo que estas podem ser expressas dentro de elementos da composição fílmica e trabalhadas segundo a intenção do homem por trás do filme, com finalidades de produzir significados a partir da maneira como a imagem é tratada. A comunicação audiovisual em cinema fundamenta-se na manipulação da imagem e seleção da realidade que lhe serve de referência, concernindo à observação das estratégias de comunicação o entendimento de como um filme veicula conhecimentos.

Segundo Bernadet, os elementos básicos do cinema são as tomadas e os planos. Ambos são fragmentos do registro de uma dada realidade e correspondem a uma idéia primordial em cinema: a de que a sua imagem está encerrada em recortes, não sendo possível através da câmera o tratamento do tudo. Quando se realiza uma captação, a tomada possui uma duração e uma visualização. Nesta se escolhe o que e como mostrar através da câmera, sendo que os elementos estarão inseridos num determinado fragmento de tempo. O plano, produto de uma tomada, é o elemento mínimo do cinema. Na apresentação da decupagem clássica, Xavier descreve os elementos básicos deste cinema:

O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem. O fato de que o plano corresponde a um determinado ponto de vista em relação ao objeto filmado(...) sugere um segundo sentido para este termo que

passa a designar a posição particular da câmera (distância e ângulo) em relação ao objeto. (Xavier, 1984, p. 19)

O plano corresponde, portanto, à célula do cinema. A imagem retratada em um plano pode ser descrita de acordo com uma classificação de tipos que indicam os usos expressivos do enquadramento. Para Martin (2003, p. 37), o nome do plano é determinado pela distância entre a câmera e o objeto e pela duração focal da cena utilizada.

O plano geral corresponde à apresentação de espaços amplos onde os personagens não são identificados. Pode assumir finalidades desde a descrição e apresentação do espaço onde se dará uma ação até o uso com fins mais significados, como o exemplo apresentado por Martin (2003, p. 38) em que um personagem é reduzido a uma silhueta minúscula em plano geral, transmitindo a idéia de que as coisas ao seu redor o devoram.

O plano médio, ou de conjunto (Xavier, 1984, p. 19), mostra um conjunto de elementos envolvidos na ação. Para Xavier, a distinção entre esse tipo de plano e o plano geral é arbitrária e corresponde ao fato de que o último abrange um campo maior de visão.

Os planos que apresentam imagens mais aproximadas são o plano americano, o primeiro plano e o plano de detalhe. O plano americano mostra o ser humano em corte na altura da cintura ou da coxa, o primeiro plano ou *close-up* mostra o rosto humano, e o plano de detalhe apresenta um detalhe do corpo que não o rosto, ou um objeto qualquer (Bernadet, 1980, p. 38).

O primeiro plano, ao apresentar o rosto humano no detalhe de sua expressão e levando-o à tela em uma escala de proporções gigantescas, produz uma das impressões mais marcantes do cinema. Seu uso é refletido por Martin:

Sem dúvida, é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme, e é esse tipo de plano que constitui a primeira, e no fundo, a mais validada, tentativa de cinema interior. (Martin, 2003, p. 39)

Em um plano, a imagem de cinema é apresentada em um determinado ângulo de filmagem que também assume funções expressivas precisas na comunicação cinematográfica. O ângulo chamado de *contra-plongée* apresenta a personagem fotografada de baixo para cima, transmitindo a impressão de superioridade, em que a figura da personagem é exaltada.

Se invertido este ângulo, tem-se a posição *plongée*, e a personagem mostrada de baixo para cima tem a sua figura esmagada, produzindo a idéia de opressão desta personagem. (Martin, 2003, p. 41). Outros enquadramentos também podem assumir funções dramáticas em que a câmera oscila em torno de seu eixo óptico, são os chamados enquadramentos inclinados. Martin observa o uso desses ângulos apontando que podem materializar aos olhos dos espectadores uma impressão sentida por um personagem, por exemplo, uma inquietação, um desequilíbrio moral.

O surgimento dos movimentos de câmera no cinema firma-se, juntamente com o uso da montagem, como marco da maturidade expressiva através desse veículo. Com as operações onde não apenas as personagens e objetos se moviam, mas a própria câmera se deslocava, as possibilidades da comunicação em cinema tornaram-se extremamente ampliadas e sofisticadas. A partir de Martin (2003) serão apresentados os tipos de movimento de câmera em cinema e seu uso expressivo.

Conforme o autor, *travelling* consiste num deslocamento da câmera durante o qual permanecem constantes o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento. Nesse tipo de movimento a câmera pode ir para frente, para trás ou se mover lateralmente.

Para Martin, a panorâmica consiste numa rotação da câmera em torno de seu eixo vertical ou horizontal (transversal), sem deslocamento do aparelho. O autor apresenta três tipos de panorâmicas: a descritiva, a expressiva e a dramática. A panorâmica descritiva tem por finalidade explorar o espaço, e geralmente desempenha papel introdutório ou conclusivo. A panorâmica expressiva tem por objetivo sugerir uma impressão ou idéia, como no uso da panorâmica circular, transmitindo a impressão de que a personagem está embriagada. A panorâmica dramática tem por objetivo estabelecer relações espaciais, tais com o deslocamento de um conjunto de personagens para outro, transmitindo a idéia de conflito.

O movimento de câmera chamado de trajetória consiste na mistura de *travelling* e panorâmica com o auxílio de uma grua. A grua é um equipamento no qual a câmera é presa à extremidade de um braço mecânico que, por sua vez, está acoplado a uma base móvel, cujos movimentos ganham inúmeras combinações, permitindo complexos movimentos de câmera.

Martin enumera os usos expressivos dos movimentos de câmera. Para o autor, as funções destes movimentos quanto à expressão fílmica são:

- A. acompanhamento de uma personagem ou um objeto em movimento;



- B. criação da ilusão do movimento de um objeto estático;
- C. descrição de um espaço ou de uma ação;
- D. definição de relações espaciais entre dois elementos da ação;
- E. realce dramático de um personagem ou de um objeto;
- F. expressão subjetiva do ponto de vista de um personagem em movimento;
- G. expressão da tensão mental de um personagem; (Martin, 2003, p. 45)

Para ele, os três primeiros tipos de função são puramente descritivos, enquanto que os outros quatro possuem função dramática. Ao lado dessas estaria uma terceira função dos movimentos de câmera que é a função rítmica. (Martin, 2003, p. 46)

Assim como os movimentos de câmera, outro alicerce da expressão fílmica é a montagem. Para alguns autores, como Kulechov e Eisenstein, a montagem é o elemento de composição fílmica que caracteriza o cinema enquanto arte e, dessa forma, separa-o das demais formas de expressão artística. Martin define a montagem como sendo a organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração.

Segundo Xavier (1984, p. 19), na sua organização dentro de um filme, um conjunto de planos que cumprem a mesma função dramática ou posição narrativa é chamado de seqüência. O processo que corresponde à combinação de planos isolados na construção de seqüências chama-se montagem. Portanto, a montagem consiste na disposição de planos antes isolados em uma seqüência planejada com finalidades expressivas.

As funções criadoras da montagem cinematográfica para Martin são as criações de movimento, de ritmo e de idéia. A criação de movimento é a reprodução da animação e da aparência da vida. A criação de ritmo surge da disposição de planos em sua sucessão, a partir das relações de sua duração e de seu tamanho. A criação das idéias, segundo o autor, é a função mais importante da montagem do ponto de vista expressivo, onde são criados sentidos novos aos elementos apresentados em um filme.

Os tipos de montagem são a rítmica, a ideológica e a narrativa. Para Martin, a montagem rítmica é caracterizada pelo aspecto métrico e pode ser realizada: lenta, significando tédio, ociosidade, desespero; rápida, transmitindo alegria, cólera, violência, desvario; ou em planos anormalmente longos, tendo como função produzir o suspense. A montagem ideológica, cujo principal expoente é o russo Serguei Eisenstein, assume função relacional, em que elementos isolados (planos) que não guardam significação entre si são apresentados contingenciados, produzindo uma aproximação simbólica por paralelismo. A montagem narrativa tem por objetivo o relato de uma ação, o desenrolar de uma seqüência de acontecimentos, podendo ser: linear, onde uma ação única é apresentada em seqüências

colocadas em ordem lógica e cronológica; invertida, onde a ordem cronológica é subvertida; e, por fim, alternada ou paralela, onde eventos da realidade fílmica acontecem ao mesmo tempo, mas em espaços separados.

Os tipos de plano, movimentos de câmera, ângulos de filmagem e a montagem são elementos básicos da expressão através da imagem em movimento do cinema. Outros elementos do cinema compõem o conjunto do que usualmente é chamada de gramática cinematográfica.

Os elementos espaço e tempo são de extrema importância no entendimento da lógica da imagem do cinema, pois a manipulação dessas dimensões físicas é uma das características desse meio. Devido à artificialidade do mundo do cinema, como afirmam Stephenson e Debrix (1969), as dimensões tempo-espaço se tornam diferentes: na tela, o mundo apresentado é raso e desprovido das características da realidade. As mudanças dos espaços apresentados, a contração, extensão ou interrupção do tempo no cinema, são procedimentos que implicam na impressão de uma realidade onde as regras físicas são suprimidas.

Outro elemento de composição fílmica é o som em cinema, que surge como marco de elevação das possibilidades desse veículo, propiciando uma nova dimensão realista da sua percepção. O som empregado de modo realista pode ser observado nas falas sincronizadas dos personagens, nos ruídos e na música de um filme. Segundo Martin, a música e o ruído podem ser utilizados de forma simbólica sendo contraposição em relação às falas, e o silêncio pode ser inserido com funções tais como a transmissão da angústia ou da solidão.

A elipse é um outro recurso importante utilizado em cinema e os elementos recebem significação na narrativa fílmica por não serem mostrados ao espectador. Correspondem à supressão de planos importantes por seu conteúdo dramático (Martin, 2003). Não mostrar, em cinema, pode significar mais do que explicitar seu conteúdo, podendo ser um método de indução a significados através da sugestão.

Martin apresenta ainda, como elementos não específicos do cinema, a iluminação, o vestuário, o cenário, a cor e o desempenho dos atores. São assim designados pois não são exclusivos da arte cinematográfica.

### **2.3.2. O Texto Cinematográfico na Educação Formal**

Enquanto texto inserido em um contexto pedagógico formal, o filme terá uma característica privilegiada para analisar a relação entre forma e conteúdo que produzem o sentido do texto cinematográfico. O texto cinematográfico chega até à educação formal como mais um conteúdo a receber tratamento pedagógico, ou seja, com intenções de produzir conhecimentos e saberes. Faz-se também necessária uma aproximação com as questões formais do cinema através da dialética conteúdo-forma, visto serem a partir daquelas que o conteúdo pode ser expresso, sofrendo tratamentos que o determinam.

A preocupação da escola para como o cinema, do lugar central do conteúdo veiculado por este, diz respeito à relação do cinema com a realidade, pois o conhecimento é o tipo de material que interessa à escola. No campo da teoria cinematográfica, encontra-se o debate sobre a potencialidade de acesso e de revelação e da verdade pelo cinema. Ismail Xavier (2003), apresenta a discussão:

Há quem tome o cinema como lugar de revelação, de acesso a uma verdade por outros meios inatingíveis. Há quem assuma tal poder revelatório como uma simulação de acesso à verdade, engano que não resulta de acidente mas de estratégia. (Xavier, 2003, p. 31).

São posições conflitantes que concebem como natureza do cinema vocações antagônicas na sua capacidade de ser veículo de verdade, portanto veículo de conhecimento. Estabelecer desdobramentos para que este debate avance no sentido da reflexão da educação sobre o cinema, apresenta-se como condição para compreendê-lo na forma de veículo pedagógico, tanto no que se refere à atuação pedagógica não-formal do cinema, quando de sua presença na sala de aula.

Por se tratar de uma produção material humana carregada de significações onde existe a expressão de um discurso, o cinema deve ser considerado em sua dimensão ideológica para reflexão sobre suas possibilidades pedagógicas. Evidentemente, apreender o sentido ideológico de um texto é apreender criticamente o texto, tarefa que deve ser assumida por uma pedagogia que se proponha crítica para com a imagem em movimento do cinema.

Partindo-se da concepção de que o filme, enquanto veículo pedagógico, deve ser tomado como texto e de ser um produto da construção cultural, portanto produção ideológica

dotada de intenções ao dialogar com a realidade, é necessário o abandono da noção de que um filme revela a realidade de maneira neutra. Bernadet afirma sobre o tema:

Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão humana, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, ou melhor, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista. Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se entre parênteses, e não pode ser questionado. (Bernadet, p.20, 1981)

O cinema, seja ele de qualquer origem, está carregado de intenções. O debate sobre quais intenções, se implícitas ou explícitas, deve ser realizado como finalidade política, a fim de estabelecer a crítica no que diz respeito à produção de conhecimentos através do cinema. Do contrário, o tratamento ideológico que pressupõe a alienação será validado e praticado, resignando o espectador/ aprendiz à condição passiva frente a versões fragmentadas da realidade. Em qualquer filme estão implicadas escolhas que sugerem posicionamentos frente à realidade social, e nisso a pretensão de um filme não pode ser medida para excluí-lo de uma análise crítica. Talvez, quanto mais despretensioso o filme, do ponto de vista da discussão de idéias sobre a dinâmica social e do ponto de vista político de sua natureza, mais enviesado ele pode estar quanto aos posicionamentos frente à mesma.

Pensar que um filme é um fato dado, ou seja, destituí-lo da presença do homem que o realiza, significa atribuir ao cinema o status de meio de verdades absolutas e, vistas sob esta ótica, preexistentes a qualquer viés humano, é um equívoco que compromete o entendimento do cinema como meio de expressão ideológico. Segundo Bernadet, a camuflagem sobre os posicionamentos contidos em um filme é próprio dos propósitos destinados ao cinema em sua história:

A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também um esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala. (Bernadet, p. 20, 1981)

Conhecer a natureza física e as estratégias de comunicação do cinema torna-se imprescindível como consciência para que se insira um filme como meio de acesso ao conhecimento. Mesmo representado de maneira enviesada, posicionada e fragmentada, o

discurso cinematográfico é, assim como qualquer discurso, uma versão da verdade. Dessa forma, o contato com o cinema deve-se dar de maneira crítica, considerando os mesmos padrões de reflexão crítica atribuídos a outros meios de acesso à verdade, tal como acontece ou deveria acontecer com o texto escrito. Lidar com o cinema na condição de meio ideológico não significa rechaçar suas posições, mas sim implica na busca por apreendê-lo criticamente.

Dessa forma, a observação do cinema no ambiente escolar só pode dar-se a partir das relações dialógicas entre aquilo que o torna meio de conhecimento e às práticas que são desenvolvidas através dele. O professor usa o cinema sob algumas condições pedagógicas determinadas por sua orientação ampliada sobre o processo de ensino e, de maneira determinante, sobre suas concepções a respeito do cinema. Entre o que propõe um filme e o que propõe o professor encontra-se o espaço de relações da maneira como as práticas pedagógicas com o cinema podem se dar e, por conseguinte, serem compreendidas.

O que propõe um texto cinematográfico, está propenso a ser entendido como sugestão da verdade. Devido à força da verossimilhança de suas imagens, o cinema insinua a totalidade. O professor deve estar consciente dessas características do cinema, pois, ao contrário significa propiciar processos de difusão de concepções únicas sobre o tema discutido em um filme.

Em qualquer situação educacional, o professor como mediador entre aprendizes e conhecimento, deve buscar apoio em fundamentações. No caso do cinema a reflexão deve se dar buscando entendimentos gerais sobre o veículo. Conhecer a natureza física, os aspectos da experiência sensorial e psicológica do cinema, bem como da sua presença em sociedade, tornam-se auxílio importante no entendimento do cinema como meio de acesso ao saber. Da mesma forma, conhecer as possibilidades do tratamento da imagem em movimento através das tradições da expressão do cinema, propicia a localização do discurso das peças a serem levadas à sala da aula pelo professor.

### 3. A PRESENÇA DO CINEMA NA ESCOLA: O USO PEDAGÓGICO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO FORMAL EM ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA

A seguir serão apresentados e analisados os resultados obtidos na etapa de campo da pesquisa a qual, como já apresentado no item procedimentos metodológicos na introdução do texto, constituiu-se em entrevistas estruturadas com vinte quatro (24) professores do Ensino Médio de quatro (4) escolas na cidade de Goiânia.

Os resultados estão organizados a partir das categorizações obtidas através da aplicação da técnica *análise de conteúdo* sobre o material coletado. Foram consideradas duas formas de abordagens dos discursos dos professores. A primeira considerou a ocorrência das declarações, ou seja, foi realizada uma categorização levando-se em conta a existência de determinado assunto, ponto de vista, atitude, ou qualquer conteúdo que fosse declarado pelos professores. Em uma segunda abordagem sobre os resultados, as mesmas categorias obtidas na *análise de conteúdo* e consideradas quanto a sua existência, sofreram a contagem de sua frequência de ocorrência.

Para Bardin (1977), os fatos são deduzidos logicamente a partir de certos índices selecionados e fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo, podendo ser esses índices de natureza quantitativa ou qualitativa. Dessa forma, a metodologia visou estabelecer uma descrição dos conteúdos das entrevistas com os professores colaboradores do estudo, permitindo o procedimento de inferências<sup>16</sup> a partir dessa organização dos dados obtidos.

Segundo a autora, através da técnica podem ser inferidas, ou deduzidas logicamente, dois tipos de problemas:

- o que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;
- quais as conseqüências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (...). (Bardin, 1977, p. 39)

Observando-se as entrevistas com os professores, que para o presente estudo foram os textos que receberam análise, pôde-se apreender tanto as causas quanto as conseqüências através dos conteúdos ali presentes e revelados pela análise. Entende-se que as causas, ou

---

<sup>16</sup> Para Bardin (1977), a inferência é uma interpretação controlada que pode incidir sobre a mensagem ou sobre o emissor ou receptor.

porquês que determinam os conteúdos dos textos, remetem às próprias concepções sobre a relação cinema e educação que orientaram as declarações. Por outro lado, decorrem dessas afirmações conseqüências que, para o presente objeto de estudo, implicam nas práticas com o cinema na escola, mais precisamente, nas relações pedagógicas onde o cinema medeia conhecimentos nas práticas escolares.

Dessa forma, os resultados são apresentados primeiramente na forma de categorias de ocorrência, a partir das quais são inferidas as relações entre as ocorrências em relação ao referencial teórico abordado na concepção do objeto de estudo.

Primeiramente, todavia, será apresentada uma descrição das escolas componentes da amostra selecionada.

### **3.1 Caracterização das Escolas Componentes da Amostra**

#### **3.1.1 Escola Pública Federal**

A escola pública federal, selecionada para a amostra deste estudo oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O último nível escolar, que foi o de interesse para a pesquisa, é oferecido no período matutino e possui um total de cento e setenta e seis (176) alunos matriculados, assim distribuídos:

- duas turmas de primeira série: cada uma com trinta (30) alunos;
- duas turmas de segunda série: cada uma com trinta (30) alunos;
- duas turmas de terceira série: cada uma com vinte e oito (28) alunos.

A exibição de filmes pelos professores nesta escola é agendada na secretaria da mesma. Isto acontece devido ao fato de a escola possuir uma única sala destinada a este fim. A sala, chamada de sala de vídeo, é equipada com televisor e vídeos nos formatos VHS e DVD.

A escola é freqüentada por crianças e adolescentes de origens sócio- econômicas diversas, de acordo com algumas afirmativas dos professores.

Os professores dessa escola que colaboraram com a pesquisa, indicados como aqueles que mais utilizam cinema em suas aulas, lecionam as disciplinas de filosofia, sociologia, geografia, inglês, química e teatro.

### **3.1.2 Escola Pública Estadual**

A escola pública estadual escolhida para compor a amostra, assim como a anterior, possuía Ensino Médio e fundamental. O Ensino Médio tem suas atividades na parte da manhã, e possui o número de cento e quarenta (140) alunos matriculados, assim distribuídos:

- uma turma de primeira série: com sessenta e um (61) alunos;
- uma turma de segunda série: com trinta e nove (39) alunos;
- uma turma de terceira série: com quarenta (40) alunos.

Assim como a escola anteriormente descrita, esta possui uma sala de aula específica destinada ao uso de projeções de filmes. Esse ambiente possui equipamento de vídeo DVD e aparelho televisor. Esta sala também deve ser reservada com antecedência pelo professor.

Os alunos que freqüentavam essa escola foram descritos como filhos de mulheres que desenvolvem a atividade profissional de serviços domésticos em casas de família situadas nas imediações da escola. A explicação sobre a clientela da escola foi observada através de conversas informais com a coordenadora pedagógica, que intermediou as entrevistas com os professores. Dessa forma, as crianças e adolescentes desta escola são de origem sócio-cultural pobre, geralmente residindo em regiões da cidade de Goiânia muito distantes da localização da escola que, por sua vez, situa-se em uma região considerada nobre da cidade.

Os professores dessa escola que colaboraram com a pesquisa, indicados como aqueles que mais utilizam cinema em suas aulas, lecionam as disciplinas de inglês, espanhol, história, literatura, biologia e artes.

### **3.1.3 Escola Particular Leiga**

A escola particular leiga possui o Ensino Médio e Ensino Fundamental, ambos acontecendo no período matutino. Esta escola possuía na ocasião da pesquisa, um total de cento e cinquenta (150) alunos matriculados no Ensino Médio, em três salas de aula:

- uma turma de primeira série: com cinquenta (50) alunos;
- uma turma de segunda série: com cinquenta (50) alunos;
- uma turma de terceira série: com cinquenta (50) alunos.

Todas as salas de aula da escola são equipadas com aparelho televisor interligados a um sistema interno para a exibição de vídeo. Por isso, quando o professor solicita o uso de



vídeo em sua aula, o aparelho de vídeo, tanto VHS quanto DVD, é acionado em um outro ambiente, ficando na sala de aula só se situava o próprio monitor televisivo. Segundo os professores entrevistados, a escola em certas ocasiões, mais especificamente quando solicitada pelo professor, compra a fita de vídeo que será projetada.

Esta escola situa-se em um bairro nobre da cidade de Goiânia e seus alunos são descritos como sendo de origem sócio-econômica privilegiada em várias ocasiões em conversas com a direção, a coordenação e com os próprios professores.

Os professores dessa escola que colaboraram com a pesquisa, indicados como aqueles que mais utilizam cinema em suas aulas, lecionam as disciplinas de literatura, biologia, sociologia, filosofia, geografia e história.

#### **3.1.4 Escola Particular Confessional**

A escola particular confessional, assim como as que foram selecionadas para o estudo, oferecia Ensino Fundamental e Médio no período matutino. Estavam matriculados cento e sessenta (160) alunos no Ensino Médio naquela ocasião, em quatro salas de aula:

- duas turmas de primeira série: cada uma com quarenta (40) alunos;
- uma turma de segunda série: com quarenta (40) alunos;
- uma turma de terceira série: com quarenta (40) alunos.

Segundo um dos professores entrevistados, os filmes que são utilizados nas disciplinas podem ser adquiridos pela escola, se assim for solicitado pelos professores junto à coordenação pedagógica. A escola possui sala específica para a projeção de vídeos, estando equipada com televisor e vídeos VHS e DVD.

Esta escola atende crianças e adolescentes de origem sócio- econômica privilegiada conforme algumas afirmativas dos professores no contato para a realização da pesquisa.

Os professores dessa escola que colaboraram com a pesquisa, indicados como aqueles que mais utilizam cinema em suas aulas, lecionam as disciplinas química, geografia, literatura, inglês, e história.

## 3.2 O Uso do Cinema na Educação Escolar em Goiânia

### 3.2.1 Os Motivos da Utilização do Cinema na Educação Formal

Na análise geral dos resultados, em que são considerados todos os professores da amostra, a maior ocorrência de respostas, quando perguntados sobre os motivos para o uso do cinema na sala de aula, remetiam à categoria denominada *uso do filme como ilustração*, compondo 40,2% do total de respostas sobre esta questão. Logo em seguida, na ordem de frequência de ocorrência, as respostas que se referiam à categoria *filme como veículo de conhecimento* foram 17,1% e à categoria *relação entre o conteúdo da disciplina e o filme projetado* foi de 12,2%.

Considerado o sentido do discurso dos professores, estes assumem dentre os motivos para o uso do cinema, a concepção de que o filme deve ser utilizado na educação formal como ilustração, como um recurso auxiliar a outras formas pedagógicas de ensino. A categoria *filme como ilustração*, da forma estabelecida para análise das declarações dos professores, compreendeu as várias referências ao cinema, as quais tinham em comum a indicação de sua compreensão como meio auxiliar de ensino. Dentre estas declarações, constavam citações dos filmes como complemento ao conteúdo trabalhado; o uso do filme para oferecer um elemento visual sobre o conteúdo trabalhado; e o filme utilizado para prender a atenção do aluno, sendo elemento de alegoria para dinamizar a aula.

Um dos sentidos atribuídos ao cinema, sob a forma de ilustração, é sua concepção como recurso acessório para prender a atenção dos estudantes sobre o conteúdo. Os trechos<sup>17</sup> a seguir são exemplares deste tipo de posicionamento sobre o cinema na sua presença na sala de aula:

Eu acho que o filme prende mais a atenção da pessoa. (...) eu acho que essa é a forma que chama a atenção. E eu tenho observado pelo trabalho que eu tenho feito que a gente nunca atinge cem por cento, em lugar nenhum. Mas uma grande parcela tá sendo atingida com o filme, com o cinema. (Professora de Literatura da escola pública estadual)

Se você sentir que é um conteúdo que o aluno já não fez muita pergunta e ficou mais apático, ou você vai justamente utilizar o filme pra chamar mais atenção do aluno para

---

<sup>17</sup> Os trechos das entrevistas aqui apresentados foram transcritos mantendo a expressão oral dos entrevistados, respeitando os meios expressivos que cada um apresentou no decorrer das entrevistas. Assim, expressões e permissividades da língua falada, bem como o que se pode interpretar como equívocos no uso da língua, foram aqui mantidos.

esse conteúdo, porque parece que ele não deu muito valor... aquela questão, você tá assistindo a uma aula e tá muito assim chata, não tá despertando, aí você tem que ser criativo. Quem sabe você vai encontrar um filme que vai despertar a atenção daquele aluno? (Professora de História da escola particular confessional)

Infere-se que a motivação do uso do cinema no processo de educação formal, assim concebido pelos professores, diz respeito a uma estratégia para obtenção da atenção dos estudantes. Conforme o primeiro professor supracitado afirma, o filme em sala de aula é percebido como um elemento capaz de conseguir que a maioria dos alunos se envolva com a atividade proposta. Neste mesmo sentido, a afirmação do segundo professor citado apresenta o filme como último recurso dentre várias estratégias testadas para se garantir a atenção dos estudantes. Seja para atingir a maioria ou para resgatar a motivação dos alunos, é expressiva a declaração dos participantes da pesquisa de que o uso do cinema nas práticas educativas em sala de aula seja motivado pela possibilidade de manter a atenção dos alunos.

Pode-se afirmar que o processo da educação formal pressupõe a atenção do aluno para que ocorra a aprendizagem dos conteúdos ministrados. Visando à apreensão e compreensão dos conteúdos escolares é necessário que o professor consiga manter a atenção e motivação dos estudantes, o que pode ser atingido através de filmes.

Sem dúvida que o cinema é um meio particularmente atrativo e que mantém a atenção de quem o assiste, pois é da própria natureza do cinema ser marcado por uma característica hipnótica. Chamar a atenção do estudante com um filme pode ser uma estratégia positiva, desde que seja devidamente direcionada, o que pressupõe uma série de elementos de reflexão sobre o cinema como pedagogia.

Segundo Lavrador, o cinema proporciona a fascinação de quem o assiste, definindo os efeitos da influência do cinema no espectador:

(A fascinação) diminui de modo sensível a actividade mental independente e o poder de crítica do espectador não-preparado ou condicionado pela falta de consciencialização e defesas mentais. Este fenómeno psicológico com reflexos sociológicos e éticos (a que, indevidamente, se chamou, por vezes, “passividade do espectador” mas que parece antes uma poderosa orientação “externa” da actividade mental do espectador que se deixa arrastar cómoda e insensivelmente sem oferecer resistência) é bem conhecida da maior parte dos filmólogos. (Lavrador, 1985, p. 12)

O estudante, como qualquer outro espectador, não está completamente passivo às idéias de um filme pois, mesmo sem a possibilidade da crítica, apresenta interpretações do conteúdo de um filme a partir de suas próprias orientações. Conforme Belloni (2002), o estudante deve ser compreendido enquanto individuo que pertence a uma cultura, possuindo

referências que lhe permite relacionar de forma ativa frente às mensagens do cinema. Todavia, a fascinação frente ao filme é uma condição do contato com o cinema, o que implica na retenção da atenção do aluno de maneira a propiciar uma limitação da sua atividade mental enquanto espectador. Portanto, a utilização do cinema como meio para se prender a atenção dos estudantes no ensino formal pode incorrer em uma situação que é determinada pela própria natureza do veículo.

Um filme inserido na sala de aula, sem a preocupação de significar o seu uso de maneira reflexiva, pode proporcionar verdadeiros equívocos pedagógicos, desvirtuando não só o uso do cinema, mas também a própria relação de ensino e aprendizagem em questão. O cinema, utilizado puramente para prender a atenção dos alunos, pode levar a situações tais quais a do *passatempo* na sala de aula, significando que o professor disponibiliza um filme apenas como entretenimento. Considerando o argumento de Lavrador acerca os efeitos de uma postura fascinada frente ao cinema, o uso do cinema em sala de aula descontextualizado do ponto de vista pedagógico, propicia uma postura passiva dos alunos para com o filme e, conseqüentemente, para com o processo pedagógico em questão.

O cinema levado até a sala de aula por um professor, cujo intuito é de proporcionar processos pedagógicos a seus alunos, deve ser concebido de maneira crítica, afastando-se do contato fascinado frente ao cinema como entretenimento. Para tanto, o cinema deve ser apreendido através do que Lavrador chama de postura distanciada:

Ao efeito fascinativo opõe-se naturalmente a “distanciação”, ou seja, a tentativa de apelo ao sentido crítico e à atividade mental do próprio espectador, de modo a libertá-lo da teia em que se encontra comodamente enredado, “distanciando-o” da obra que lhe é apresentada. (Lavrador, 1985, p. 14)

A postura distanciada frente ao filme, portanto, implica numa condição ativa do espectador-aprendiz no contexto da escola, visto ser esta única forma de se pensar o cinema na qualidade de veículo que propicia conhecimentos. Para se manter o contato com o texto cinematográfico é preciso buscar apreendê-lo de forma crítica. Nesse aspecto, argumenta Lavrador:

A adequada preparação cultural do espectador e a educação dos fenômenos da ordem estilístico- lingüística (do cinema), acentuando a independência mental e o sentido crítico, anulam os efeitos negativos (...) da fascinação fílmica. (Lavrador, 1985, p. 13)

É papel da escola o exercício de tal preparação cultural dos alunos no sentido de que possam proceder à crítica ao cinema. Dessa forma, configura-se um equívoco conceber o

cinema como meio para se prender a atenção do aluno no sentido apresentado, sob pena de se promover uma prática escolar desprovida de crítica.

Outro conteúdo presente nas declarações dos professores é que o filme deve estar condicionado à complementação dos conteúdos ministrados pelo professor, através de meios tradicionais de ensino, principalmente referindo-se ao texto escrito e à exposição oral do próprio professor em sala de aula. A seguinte declaração feita por uma professora de inglês da escola pública estadual, exemplifica essa postura para com o cinema na educação formal:

O meu objetivo em trabalhar com língua estrangeira é trabalhar com textos autênticos nessa língua. Então eu trabalho o texto. E quando há um filme sobre o texto trabalhado, ou assunto (...) por exemplo, se eu trabalho com a biografia de determinado autor eu tento trabalhar um filme daquele autor em questão. Mas o objetivo do cinema é como complemento do texto. (Professora de Inglês da escola pública estadual)

No excerto supracitado, o motivo que levou a professora ao uso do cinema foi o entendimento do filme como suporte aos textos em língua inglesa que, assim considerado, é tido como principal recurso pedagógico para o processo de aprendizagem. Com esta mesma compreensão afirma uma professora de história da escola pública estadual:

Primeiro, por uma questão da visão de complemento para a história, porque o filme ajuda e os alunos gostam, então a gente trabalha muito aquilo que chega o aluno mais próximo por ele gostar também de tá valorizando mais o conteúdo. (Professora de História da escola pública estadual)

Nesse trecho, encontram-se dois conteúdos: mais uma vez a alusão à motivação do aluno pelo cinema e seu uso para atingi-lo; e o filme como complemento ao conteúdo trabalhado. A afirmação da professora de que o filme valoriza o conteúdo, apesar de apresentar uma atitude positiva para com o cinema, é uma posição que condiciona seu uso ao conteúdo da disciplina que só pode ser encontrado em outras fontes. O verdadeiro conteúdo trabalhado em sala de aula só poderia ser assim encontrado no texto escrito e na exposição do professor, que geralmente também se fundamenta naquele.

A partir da exposição de Bardin (1977) sobre as motivações que levam a determinados enunciados no material analisado, pode-se inferir que a explicação para tais declarações encontra-se no fato da visão sobre o cinema que não envolve a reflexão desse como meio que em si mesmo tem a possibilidade de ser educativo. Quando o filme é assim considerado e apresentado no contexto da escola, pode-se inferir que este se resume na forma de um suporte ao verdadeiro processo pedagógico, que se estabeleceria a partir dos conteúdos de textos ou

da própria exposição do professor. Essa ótica desconsidera a possibilidade de um filme conter e comunicar conteúdos que digam respeito à formação do estudante de forma auto-suficiente, ou seja, o cinema assim pensado não é concebido na qualidade de um meio pedagógico legítimo, mas como um acessório a processos formais que seriam mais apropriados à função pedagógica.

A posição dos professores sobre o cinema complementando outros meios pedagógicos, corrobora a concepção apresentada por Duarte (2002, p.20) de que o cinema tem sido ignorado enquanto conhecimento e limitado como recurso adicional e secundário das atividades verdadeiramente educativas. Dessa forma, os motivos do uso do cinema apresentados pela maioria dos professores entrevistados estão baseados em uma percepção sobre o cinema que o deslegitima enquanto produção pedagógica.

Todavia, exceções a essa postura também foram apontadas nos conteúdos das entrevistas. Uma declaração em especial indica que, mesmo que a análise geral aponte para o uso do cinema na condição de auxílio complementar a outros meios pedagógicos pensados como mais próprios à educação formal, alguns professores reconhecem as potencialidades do cinema como veículo pedagógico:

Porque daí o filme você nem passa a matéria antes, do filme você tira a matéria. E fazem eles fazerem seus próprios conceitos, chegarem a um conceito, do que o filme retratou daquele assunto eles chegam a um conceito. (Professora de Biologia da escola pública estadual)

Assim, o filme é entendido como texto não por outro motivo, mas porque dele é possível a transmissão, assimilação e reflexão sobre os conteúdos escolares. A afirmação da professora citada acima incide justamente sobre essa defesa, pois do filme pode-se “tirar a matéria”; no contato com o filme, os alunos podem “fazer seus próprios conceitos” e assim procederem à reflexão sobre o conteúdo apresentado. A motivação do uso do cinema considerada sob esse viés, pode apresentar como consequência (Bardin, 1977) a interferência não apenas na maneira em que o professor percebe o filme, mas também no modo como insere o cinema na sala de aula e o apresenta pedagogicamente aos seus alunos.

Segundo Duarte (2002, p.19), a natureza pedagógica do cinema está presente nas experiências culturais, das quais decorrem a produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo. Ao ser levado à sala de aula, o cinema deve ser compreendido através do sentido pedagógico presente nas experiências que proporcionam, e não circunscrito apenas como suplemento a outras formas de apresentação dos conhecimentos. Não reconhecer a natureza pedagógica do cinema implica em limitações na exploração de suas possibilidades

educativas, fato observado nas concepções dos professores pesquisados, em que evidenciam seu uso como uma alegoria para chamar a atenção do aluno, ou mesmo como simples material de apoio audiovisual de complementação.

Outro sentido reservado ao cinema como ilustração é o de que a visualização auxilia outras formas de disponibilização dos conteúdos. Essa percepção sobre o cinema pode ser exemplificada pelo trecho seguinte:

Eu sempre trabalho, além de artes, como sou pedagoga, já trabalhei com português, história,... eu sempre usei porque eu acho que ilustra melhor. Você visualizando eu acho que a aprendizagem se torna mais acessível aos nossos alunos. (Professora de Artes da escola pública estadual)

Interpretando a afirmação de Benjamim (1987, p.107), o analfabeto de hoje é aquele que não possui habilidades de ler imagens em uma realidade cada vez mais baseada em relações imagéticas. Saber decodificar quais os significados presentes nas imagens de um filme é um exercício que remete ao olhar como habilidade que, contemporaneamente, é cada vez mais requisitada no que se refere à aquisição de conhecimentos.

Forquin (1993, p. 10) afirma que a educação supõe a comunicação, a transmissão e aquisição de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores. A comunicação através do cinema, essencialmente baseada em imagens em movimento, proporciona tais aquisições, portanto proporcionam educação. As imagens são um meio de apresentação e reflexão sobre a realidade que serve de referência aos conteúdos da educação e, dessa forma, é relevante a compreensão do cinema como forma de acesso ao conhecimento.

Contudo, através de outros conteúdos das entrevistas dos professores pode-se concluir que ocorrem equívocos na forma de se compreender esse processo como facilitação de acesso ao conhecimento. O uso do cinema, para a maioria dos pesquisados, situa-se sobre a condição de suporte, de ilustração para o que é visto em sala de aula. O cinema, assim considerado, está presente na sala de aula sob a forma de uma alegoria visual, cuja função é apresentar visualmente elementos já trabalhados em outros momentos da disciplina ou servir de referência para tanto. Mais uma vez, a inferência se direciona no sentido de considerar que os motivos (Bardin, 1977) que levam os professores a essas afirmações sobre o cinema no sentido discutido, dizem respeito a uma banalização do meio na medida em que sua própria condição de portador de conteúdos e de meio de debate é desconsiderada, resignando aquele à qualidade de imagem animada sobre algum assunto apresentado.

Outra questão que é suscitada pela percepção do filme como complemento visual conduz à análise da utilização de suas imagens para corroborar o discurso do texto impresso ou da fala do professor. A verossimilhança da imagem em movimento com a realidade proporciona credibilidade ao que é apresentado em um filme. O uso do cinema como meio ilustrativo pode remeter à circunstância em que a apresentação de seu conteúdo restringe a imagem como prova que corrobora outros discursos. Segundo a professora de história, na penúltima citação apresentada, o filme valoriza o conteúdo na medida em que oferece uma visualização do que já foi afirmado. O conteúdo, a partir da afirmação, é externo ao filme, que se limita a ser uma ilustração corroborativa de algo já dito; no caso, o filme é um complemento visual para a matéria de história vista em sala por outros meios pedagógicos. Porém, o que é percebido nas imagens do filme, é considerado como elemento representativo factual para a exposição de conteúdos.

Quando a imagem do cinema é considerada e utilizada pelo professor para a evidência de outros discursos, desconsidera-se a manipulação da composição da imagem fílmica. A não observação de tais características do cinema pode explicar (Bardin, 1977) a ocorrência desses conteúdos. Conforme apresentado no segundo capítulo do presente texto, a dialética realidade-ilusão está presente na natureza da imagem cinematográfica.

Para Vertov (APUD: Xavier, 1983, p 255), o cinema é o meio privilegiado que pode revelar a realidade como é. O olhar da câmera, para o autor, mostra o mundo da maneira que só ela pode reter. A forma mecânica de funcionamento da câmera-olho, conforme concebe Vertov, tem por virtude a capacidade de apreender o mundo em sua forma real, o que pressupõe uma crença no poder revelatório da imagem.

Contrapondo-se à concepção de neutralidade do cinema em revelar o real, Eisenstein concebe o papel do cinema na qualidade de veículo de conhecimento a partir de uma outra pressuposição: a concepção de que a manipulação da imagem é o que caracteriza o cinema enquanto expressão artística. A manipulação da imagem é, para este cineasta e teórico, o meio pelo qual o cinema pode acessar verdades ao produzir o seu discurso, argumentado que a montagem é a principal característica expressiva do cinema pensado como meio de produção de conhecimento.

Ambos os cineastas sedimentam suas proposições na concepção do cinema sob a forma de acesso ao conhecimento, contudo divergem quanto à concepção das capacidades expressivas do cinema. A proposição de Vertov sobre o cinema desconsidera-o sob o aspecto de produção humanamente determinada, colocando-o como meio neutro de acesso à realidade. Já para Eisenstein, a possibilidade de o cinema revelar a realidade não se encontra



no realismo da imagem, mas sim nas representações manipulativas que são permitidas ao cinema ao expressar idéias.

O fato é que o cinema é uma apresentação manipulada da realidade, conforme apresenta Eisenstein, e não a revelação do que nela se encontra de forma neutra e mecânica, segundo Vertov. O processo de captação de imagens, por exemplo, envolve um conjunto de escolhas do cineasta, que vão desde o que mostrar até o como mostrar, escolhas que condicionam a imagem fílmica a uma representação do real e não o real propriamente revelado de forma neutra.

O cinema é caracterizado na condição de expressão que se alicerça na aparência do real, o qual é reproduzido em suas imagens. Entretanto assim se configura por possuir uma natureza física visual baseada na ilusão, constituída por uma sucessão de imagens paradas que, quando projetadas a uma velocidade convencional de vinte e quatro quadros por segundo, produzem a impressão de movimento. Além disso, conforme argumentam Stephenson & Debrix (1969, p. 36), as distorções perceptivas próprias do cinema, assistidas na limitação de experiências sensoriais relacionadas à visão, conduzem o espectador de cinema apenas a uma visão aproximada do mundo real.

Portanto, as imagens do cinema não podem ser pensadas tais quais a própria realidade, mas sim uma representação desta, baseada, não no fato revelado pela imagem em movimento, mas nos significados que são possíveis de serem proporcionados por elas.

Assim, considerando a proposição de Bardin (1977) da interpretação dos conteúdos em termos de suas conseqüências, o uso do cinema como recurso que disponibiliza ilustrações visuais, repercute no processo pedagógico no qual este veículo esteja inserido. Um filme é uma obra que se presta não apenas ao registro da imagem, inclusive confere-lhe significado. Não apenas se propõe à exposição neutra de conteúdos, mas se posiciona frente aos mesmos. O texto cinematográfico pode e deve dialogar com outras referências pedagógicas, entretanto seu uso apenas com um complemento visual destitui do cinema a sua essência enquanto discurso. Esta atitude para com o cinema desconsidera a sua função de debate e reflexão e condiciona o apenas a uma série de imagens isoladas.

Um outro trecho do discurso de um dos entrevistados na investigação apresenta o filme sob a forma de elemento visual que facilita o processo de aprendizagem, porém atribui ao veículo uma outra compreensão quanto a sua possibilidade pedagógica:

Eu acho que o filme sai daquela situação de escrita, ficar só escrevendo e falando. O aluno visualiza. Então, melhor do que você escrever ou ler é ver. Então se ele vê o

filme é como se ele estivesse no local. Ele tá vendo como é todo aspecto. Por isso que eu uso. (Professora de História da escola particular leiga)

Na visão desse professor, o filme deve ser inserido no processo da educação formal, pois constitui-se em uma alternativa pedagógica ao uso do texto escrito. Para o professor, a potencialidade pedagógica do filme difere-se do texto escrito justamente pela condição visual proporcionada pelo cinema.

Todavia, a maioria dos professores da escola pública estadual, da escola particular leiga e da escola particular confessional, declarou que utilizam filmes em suas aulas devido ao fato de serem estas ilustrações para o conteúdo apresentado, sendo que este tipo de conteúdo mostrou-se em, respectivamente, 42,1%, 36,6% e 56,4% do total de ocorrência dos conteúdos nas declarações dessas escolas. Contudo, na análise específica de cada instituição escolar considerada pela amostra, a escola pública federal constituiu-se em uma exceção no que se refere aos motivos do uso do cinema na educação formal. Ao contrário das demais, nessa escola os professores atribuíram como principal motivo (31,8%) para o uso do cinema o fato de ser um *veículo de conhecimento*.

As declarações de um professor dessa escola exemplificam o sentidos atribuídos ao cinema como veículo de conhecimento em sua possibilidade pedagógica, enquanto linguagem específica:

(...) uma vez eu li uma reportagem que dizia que o visual tem um papel muito importante na construção do conhecimento e como na sala de aula a gente trabalha mais com o texto escrito e às vezes até com a fala acho que o vídeo é uma possibilidade de trabalhar com uma linguagem específica, que é a linguagem visual, e ao mesmo tempo fazer a ponte entre essa possibilidade discutida dentro do filme e a disciplina na verdade, então seria isso.

(...) a linguagem cinematográfica assim como o texto... eu costumo a fala assim que um livro de literatura, por exemplo, ele é basicamente... você que tem que, na hora que você vai realizar sua leitura, construir seu filme, construir a sua imagem, usar o exercício da imaginação, coisa que o vídeo, o cinema, te apresenta de uma maneira bem clara, bem imediata, lógico levando em conta que o cinema, o filme, tem toda uma ideologia também construída por trás dele, igual quando a gente seleciona o material filmico ele tem, primeiro, que atender as necessidades daquilo que ta sendo trabalhado, e ele é um instrumento riquíssimo porque, assim muitas vezes a imagem ela é capaz de fixar um conteúdo, ela é capaz ou de desenvolver ou de conscientizar muito melhor do que o próprio texto, do que um outro tipo de recurso didático que por ventura você o venha utilizar, né?. (Professor de Sociologia da escola pública federal)

O professor em questão concebe o cinema em sua dimensão pedagógica e ideológica de forma bastante consciente, reconhecendo as particularidades desse veículo e o papel do

cinema nos processos educativos da educação formal. Estão presentes nos excertos citados as concepções de que um filme é portador de conhecimento e que o suporte visual possibilita o acesso de forma diferenciada enquanto experiência de aprendizagem. Apresenta ainda de forma explícita, que o cinema é uma linguagem que precisa ser lida de forma crítica, atribuindo um destaque às possibilidades pedagógicas do uso do cinema na escola.

A posição consciente frente ao cinema constituiu-se uma exceção no conjunto de informações proporcionadas pelas entrevistas, embora seja de extrema significação para a presente análise. O que pode explicar as motivações que levam o professor a tais afirmações é a inferência de que esse promove práticas que não esvaziam o cinema de sua natureza ideológica e de suas possibilidades pedagógicas, como é o caso do uso do cinema entendido como mero complemento ilustrativo ao ser levado para a sala de aula.

A percepção de que o cinema é um veículo ideológico, conforme é explicitado na declaração do professor supracitado, constitui-se em uma prerrogativa que possibilita uma compreensão crítica sobre o cinema e sua presença no processo da educação formal. Baudry (APUD: Xavier, 1983) argumenta que está na base técnica do cinema uma característica ideológica do aparelho que precisa ser esquecido para que a credibilidade de suas imagens representativas se coloquem no lugar da própria realidade.

Para Charlot (1979, p. 32), uma ideologia concebe as idéias como autônomas, transformadas em ilusões que se destacam do real, constituídas como camuflagem às justificativas de dominação de classe. Ambos os autores oferecem argumentos teóricos que sustentam as percepções dos professores da escola pública federal, ao considerarem o cinema como veículo ideológico, pois o cinema camufla o real em sua base técnica ao proferir discursos sobre a realidade, sempre exercendo a prática ideológica de se posicionar como se fosse a própria realidade representada ou discutida.

Os professores, ao conceberem o cinema considerando seu viés ideológico enquanto meio de expressão, podem criar um contexto crítico sobre o discurso cinematográfico, impedindo o exercício de reprodução e de alienação presentes em qualquer prática ideológica. Assim, o filme é concebido na condição de um meio de acesso a conteúdos posicionados frente à realidade social e, por esse motivo, deve ser assistido através de uma apreensão crítica do seu conteúdo.

Não observar a característica do cinema quando do seu uso na educação formal, contribui para a instituição de práticas pedagógicas ideológicas, no sentido atribuído por Charlot, enquanto reprodução política dos conflitos presentes na sociedade. Para o autor, a prática pedagógica ideológica fragmenta a realidade, produzindo uma separação entre a teoria

da educação e a realidade social. Conceber um filme como conhecimento estanque, neutro ou não posicionado politicamente, significa praticar uma pedagogia distanciada da realidade social e promotora de um sistema que mascara as desigualdades sociais, pois significa a reprodução de idéias e não o estabelecimento de uma postura crítica.

Outro conteúdo importante no discurso dos professores dessa escola é a concepção do cinema enquanto veículo de conhecimento. Essa percepção sobre o cinema, visto como um meio autônomo de expressão e portador de uma linguagem específica, concebe-o pedagogicamente não como suporte a outros meios. Tal posição se aproxima dos argumentos apresentados do filme pensado na condição de texto a ser “lido” pelos alunos, segundo afirma o próprio professor, da proposição de Duarte (2002, p.19) sobre o cinema ser conhecimento.

Assim, o filme é concebido como um texto visual, cuja constituição é ideológica e propicia processos educativos através de seu discurso, qualificando o cinema enquanto pedagogia.

### **3.2.2 Os Critérios de Seleção dos Filmes**

Na análise das declarações dos professores componentes da amostras, o critério orientador na seleção de um filme para ser usado na sala de aula é a *relação entre o conteúdo dos filmes e o conteúdo da disciplina*, observado em 53,6% das ocorrências dos conteúdos das entrevistas. Em seguida, com uma frequência menor de 11,9%, e concentrada em apenas uma das escolas (todas estas respostas se situam nas declarações dos professores da escola pública federal), o critério apresentado para a seleção seria o do *filme ser portador de ideologia*.

As seguintes declarações são representativas do critério de seleção dos filmes ser a sua aderência ao conteúdo da disciplina:

De acordo com a temática proposta. Então se eu vou trabalhar...se dentro da literatura eu estou trabalhando o movimento realismo, por exemplo, depois que trabalhamos...fizemos a leitura de alguns contos realistas, e a í, logo em seguida, fizemos a leitura do filme ‘Memórias Póstumas’ que é uma obra realista. Então eu escolho dentro da temática trabalhada. (Professora de Literatura da escola pública estadual)

Então depende do conteúdo, de acordo com o conteúdo eu escolho o filme que se adapta aquele conteúdo. (Professora de História da escola particular leiga)

Os critérios são filmes que estejam relacionados com a matéria que está sendo lecionada, pra não fugir do assunto. À medida que o assunto que está sendo abordado

se torna um pouco mais complexo, e a gente já tem um vídeo dentro do assunto que está sendo abordado na sala de aula, então é passado. (Professor de Química da escola particular confessional)

Através das declarações apresentadas pelos professores, pode-se inferir que os critérios de seleção de um filme para fins pedagógicos encontram-se no próprio conteúdo da disciplina. Assim, infere-se (Bardin, 1977) que para os entrevistados um filme deve ser escolhido por ocorrer uma aderência do seu conteúdo ao conteúdo curricular da disciplina ministrada.

Um filme é uma peça material na qual a expressão de elementos culturais está presente pelo intermédio da imagem em movimento proporcionada pelo cinema. O que é visto em uma obra cinematográfica encontra referência no contexto cultural da sua produção, cuja essência é a própria representação da cultura a que diz respeito.

Visto que o filme é uma produção cultural na qual está presente um conteúdo a ser apreciado, a seleção de um filme para uma aula na educação formal não deve se diferenciar de qualquer seleção de conteúdos escolares. Dessa forma, a análise apresentada por Forquin no que concerne a seleção dos conteúdos escolares a partir da cultura, aplica-se também ao cinema.

Para Forquin (1993, p.14), toda educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura de conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A escolha de um filme com finalidade educativa circunscreve-se na mesma prática seletiva. Ao escolher um filme para uma aula, o professor adota critérios que o levam a eleger um filme específico, e não outro qualquer, dentro de uma filmografia disponível.

Partindo-se dessa análise, considerar o conteúdo da disciplina para a seleção de um filme justifica-se do ponto de vista pedagógico. Isso ocorre porque o material sobre o qual a escola se sedimenta são conteúdos que, de acordo com Forquin, são selecionados como fragmentos privilegiados da cultura a serem repassados.

Todavia, a aderência entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo do filme não é um critério que insenta de questionamentos os procedimentos sobre o uso do cinema na escola. Primeiramente, porque questionar quais conteúdos compõem uma disciplina deve ser uma prática permanente nas a educação formal, de forma que se reflita sobre que aspecto da cultura deve ser ensinado, estando implicados inclusive que educação se pretende proporcionar. Em segundo lugar, deve ser considerado o fato de como ocorre a aderência entre os conteúdos fílmicos e o conteúdo das disciplinas.

O filme pode apresentar o mesmo teor de conteúdo do que está sendo trabalhado em sala através de outros meios pedagógicos, entretanto pode apresentar também uma posição

diferenciada sobre o tema. Da mesma forma, é possível que esteja sendo utilizado de forma ilustrativa com finalidades de corroborar outros discursos, conforme apresentado na análise dos motivos do uso do cinema na educação formal. O filme questiona o conteúdo, simplesmente o corrobora ou ilustra? Considerar a evidência da relação entre o filme e o conteúdo da disciplina torna-se essencial em uma análise pedagógica sobre o cinema.

Os professores da escola pública federal, uma vez mais, diferenciam-se dos demais entrevistados. Nessa escola, o principal critério apontado por seus professores para a seleção dos filmes usados nas aulas foi o da análise do filme enquanto veículo portador de ideologia, somando 31,3% do total das ocorrências sobre a questão. Outro dado significativo que revela uma percepção ideológica dos professores acerca do veículo cinema, verifica-se na elevada ocorrência (25%) de conteúdos relativos à visão de mundo dos docentes, ao responderem sobre os critérios de escolha dos filmes para as aulas.

O trecho de uma entrevista a seguir exemplifica essa concepção sobre o cinema:

A seleção vai bem em cima mesmo das características gerais dos filmes , se ele trabalha aquilo que a sociologia, ou aquilo que no meu discurso tava sendo efetivado de uma maneira ou de outra né, mas eu sempre deixo bem claro pro aluno que aquele filme também é portador de uma verdade, ele quer te influenciar de alguma forma, ele quer guardar uma mensagem, uma imagem, então assim, como a sociologia , o recorte que você faz de um determinado objeto ele pode deformar né a visão real daquilo, então a gente procura tá trabalhando com material assim de uma maneira, não sei se eu posso falar, neutra? né , mas mostrando pro aluno que aquilo não é uma verdade absoluta, é a visão do artista, a visão de um momento histórico específico que é daquele momento (...) (Professor de Sociologia da escola pública federal)

Observa-se que os professores da escola pública federal, em sua maioria, conseguem perceber no cinema seu viés ideológico, percepção orientadora das práticas educativas com o cinema em suas aulas. Para os professores, o cinema é um veículo portador de ideologia cuja natureza deve ser considerada quando do seu uso na sala de aula. Outro fato corroborador da interpretação do discurso dos docentes é o de ser decisivo para a sua maneira de observar o mundo. Para a presente análise, os conteúdos foram agrupados em uma categoria denominada *visão de mundo do professor*. Com efeito, se o filme sustenta uma posição ideológica, o professor que o utiliza deve se posicionar frente ao conhecimento em debate, pelo filme e pela disciplina, pois, ao conseguir localizar o filme quanto às suas intenções ideológicas, estabelece a postura crítica em relação ao mesmo.

### 3.2.3 A Prática da Utilização do Cinema na Educação Formal

Sobre as práticas com o cinema na sala de aula, com a mesma ocorrência (31,4%), a maioria dos professores declarou que primeiramente ocorre a *indicação do que os alunos deverão observar no filme*, bem como apresentam o conteúdo em aulas expositivas prévias à exibição do filme. No conjunto de todas as respostas analisadas, a prática mais comum (30,6%), o *debate de idéias em sala de aula*, é a que os professores solicitam aos alunos como atividades a serem realizadas em relação ao filme.

Como consequência (Bardin, 1977) de tais conteúdos, pode-se inferir que orientar os alunos no que deve ser observado no filme pode ser uma prática que possibilita a leitura do conteúdo do filme de forma a apreender o que está sendo proposto no texto cinematográfico e, ao mesmo tempo, o aluno poderá relacioná-lo com outros conteúdos ou suportes pedagógicos utilizados pelo professor. Porém, no mesmo sentido de se inferir consequências das mensagens sob análise, se por um lado assistir a um filme com propósitos explícitos de desenvolver certas observações pode facilitar uma leitura crítica do mesmo, por outro essa prática pode contribuir para uma limitação da apreensão do discurso cinematográfico. O ato de indicar o que deve ser visto no filme serve como meio que o estaria reduzindo à ilustração de outros conteúdos abordados, principalmente se considerado que a maioria dos professores também realiza a apresentação de conteúdos antes de exibirem os filmes.

É o professor que estabelece as condições pedagógicas de ensino, para o caso em como o filme estará presente na sala de aula, estando estas diretamente submetidas às suas concepções pessoais. A análise dos dados obtidos indica que o uso do filme como ilustração é o principal motivo que leva os professores ao uso do cinema na sala de aula, fato que direciona um enfiamento da prática em questão. Se o professor compreende que o filme é apenas um suporte a outras formas de apresentação do conteúdo escolar, conforme revelado pelas informações coletadas, a indicação do que deve ser visto pelos estudantes em um filme está sujeita a essa compreensão.

Nada obstante, a atividade mais exigida dos estudantes pelos professores colaboradores desta pesquisa, foi o debate em sala de aula, fato que orienta a análise positiva frente ao aspecto do processo pedagógico proporcionado pelos professores utilizando o cinema. O debate de idéias favorece a reflexão sobre o conteúdo fílmico, possibilitando que o aluno reflita sobre o filme. Através da troca de percepções sobre o filme, o estudante busca o diálogo das apresentadas com outras referências, tais como as impressões dos colegas, de textos escritos estudados ou mesmo outras peças cinematográficas. A atividade pode

incentivar o aluno à leitura crítica do filme, o que representa uma prática pedagógica adequada à formação do indivíduo, a fim de que este não apenas absorva informações, mas também se posicione frente às mesmas. Na dialética fascinação- distanciamento (Lavrador, 1985), o debate pode colaborar para que o aluno se distancie do filme para lê-lo de forma crítica.

Como qualquer texto a ser estudado na educação formal, é preciso pensar o filme e discutir suas proposições, confrontá-las com outras fontes. A prática do debate converge com a concepção do filme como meio de comunicação, portador de posicionamentos frente à realidade social que é representada em suas imagens, proporcionando um uso enriquecido do texto cinematográfico.

### **3.2.4 Os Filmes Utilizados**

Afim de se compreender como o cinema tem sido utilizado pelos professores, é necessário analisar os discursos dos filmes citados em comparação ao discurso dos professores que os utilizam e suas concepções sobre aqueles. Para tanto, é indispensável localizar, primeiramente, a que tradição cinematográfica os filmes citados se filiam.

Dos filmes componentes da amostra declarados como mais representativos das práticas dos professores entrevistados, a maioria expressiva (89,5%) são filmes ficcionais, sendo que em relação ao conjunto total de filmes, a maioria (68,4%) são produções ficcionais americanas, seguidas de filmes ficcionais de produção brasileira (21,5%). Com incidência significativamente menor (10,5%), os filmes documentais também foram citados.

A maior parte dos filmes analisados (78,9%) são peças da produção cinematográfica situadas na tradição do naturalismo hollywoodiano. Do ponto de vista da composição filmica, a escola clássica americana encontra em Griffith seu sistematizador e sua referência primeira, delineando a forma de se fazer cinema mais difundida e reconhecida. Este cinema possui como principais características:

- A decupagem clássica opta em produzir o ilusionismo e deflagrar o mecanismo de identificação.
- a elaboração de um método de interpretação dos atores dentro dos princípios naturalistas, emoldurado por uma preferência pela filmagem em estúdios, com cenários também construídos de acordo com princípios naturalistas.



- a escolha das histórias pertencentes a gêneros narrativos bastante estratificados em suas convenções de leitura fácil, e de popularidade comprovada por larga tradição de melodramas, aventuras, histórias fantásticas. (Xavier, 1984, p. 31)

A chamada escola clássica americana baseia-se na concepção do controle sobre a produção cinematográfica, a fim de atingir imagens de status naturalísticos portador de intenção expressiva, e aproximação com o real, de tal sorte que os conteúdos das imagens se posicionem no lugar da própria realidade. Como afirma Xavier (1984, p. 31), este cinema procura parecer verdadeiro, montando um sistema de representação que procura anular sua presença como trabalho de representação. O controle tem como finalidade camuflar a artificialidade do cinema, tornando-o este invisível enquanto meio de produção cultural e ideológico.

Recuperando o exame realizado por Charlot (1979, p. 32), ideologia é sistema teórico composto por idéias cuja procedência encontra-se na realidade, todavia sendo apresentadas como entidades autônomas. Levando a efeito essa concepção sobre ideologia, qualquer forma da expressão cinematográfica é ideológica. Isso ocorre justamente devido ao fato do cinema ser produzido a partir de referências de fragmentos da realidade, contudo apresenta o seu conteúdo como sendo a sua apreensão completa da realidade que, conforme discutido, caracteriza a prática ideológica. O que diferencia o cinema naturalista americano, ou o que o torna alvo para críticas mais contundentes sobre sua estruturação ideológica, baseia-se no seu trabalho exaustivo em busca de uma representação super real, através da qual a proposição de se postar como sendo a realidade transforma esse cinema em forma de expressão, cujo objetivo é a função ideológica.

Uma crítica a essa escola cinematográfica acerca do uso imagético que realiza, é de que está pressuposta a alienação do espectador. A escola clássica americana de cinema privilegia a exploração das emoções, incentivadas na sua organização lógica, observando um cuidado no planejamento do roteiro e na manipulação das imagens, em detrimento de faculdades reflexivas por parte do espectador. Este, portanto, é posicionado de forma passiva frente à projeção cinematográfica, proporcionando um estado propenso à aceitação dos conteúdos, pois não há uma tentativa de quem faz o filme em deslocar o espectador dessa posição.

Para o caso do cinema naturalista hollywoodiano, devido ao seu planejamento intencional elaborado para produzir tais efeitos alienantes, deve-se proceder uma preparação pedagógica para seu uso na sala, o qual considere a condição apresentada por filmes que se localizem nessa tradição cinematográfica. Caso não se fundamente a condução da prática na

educação formal por meio dos filmes, os efeitos ideológicos poderão ser potencializados. Portanto, a postura adequada à leitura de tais filmes encontra-se no distanciamento frente à obra cinematográfica, evitando-se os efeitos da fascinação fílmica (Lavrador, 1985).

Entretanto, por serem filmes com escopo ideológico manifesto, não significa que sejam desprovidos de conteúdos de interesse à escola, a ponto de serem desprezados ou evitados. Pelo contrário, devido à grande produção do cinema americano dessa referência, bem como o processo de distribuição que facilita o acesso aos filmes, uma variedade de temas tratados pode ser encontrada e podem contribuir para a prática da educação formal.

Deve ser considerado ainda que o estudante tem acesso mais fácil a esse tipo de cinema. A exposição não se dá apenas nas salas de cinema, onde existem acordos de distribuição e exibição que privilegiam os filmes americanos. O acesso também é notório via televisão e locadoras que, assim como as próprias salas de projeção de cinema, estão inseridas na organização industrial do cinema hollywoodiano. Um comentário sobre como se dá a imposição cultural da indústria cinematográfica americana no âmbito das relações internacionais, pode elucidar a questão e oferecer uma explicação acerca da presença marcante do cinema na escola:

(A *M. P. E. A. A.*<sup>18</sup> é um) tipo de “sindicato” que reúne quase todas as companhias americanas de distribuição apresenta três características interessantes: depende diretamente da Casa Branca por meio de seus dirigentes, sendo que todos foram colaboradores próximos ao presidente. É beneficiado por uma isenção do *Sherman Anti-Trust Act* de 1890, devido ao qual as atividades econômicas dos trustes no estrangeiro escapam aos da “descartelização” tentada, sem sucesso, no domínio do cinema pelo governo americano. (...) por fim (é) o único setor da economia dos Estados Unidos habilitado a tratar diretamente com governos estrangeiros. (Hennebelle, 1978, p. 32)

Se o estudante tem acesso facilitado a um tipo de cinema e por ser esta produção cultural com finalidades ideológicas posicionadas politicamente, a escola não só deve considerar esses filmes para suas práticas como deve incorporá-los. A necessidade educativa que surge da condição econômica, política e ideológica do cinema americano é a de se educar uma criança ou um jovem para a leitura crítica desta produção (Martín- Barbero, 2002; Duarte, 2002). Cabe à escola preparar seus alunos para a crítica, em especial quando se trata de um uso expressivo implicado na sua presença nas relações da vida contemporânea, como é o caso do cinema americano. Assim, um aluno deve ser educado para realizar a crítica a aos

---

<sup>18</sup> *Motion Picture Association of América*, criada em 1925 com finalidades de cartelização do setor cinematográfico nos Estados Unidos. (Hennebelle, 1978, p. 31)

filmes, não os desprezando, tendo a capacidade de “ler” os seus conteúdos, suas intenções e posicionamentos.

Esse posicionamento frente ao texto cinematográfico tem como intenção a formação, do estudante para a leitura crítica do meio, visando a conscientização desse indivíduo frente aos mecanismos implícitos no discurso cinematográfico, seja ele comprometido com uma estética de dominação ou não. Dessa forma, pode-se promover um trabalho com o cinema contemplando a formação do indivíduo no sentido de sua emancipação, considerando o posicionamento de Giroux (1986) nesse sentido que solicita perspectivas para se romper com os processos de dominação presentes na escola.

Prosseguindo a análise, produções ficcionais nacionais também foram apresentadas pelos professores como filmes exemplares de suas práticas. Duas delas, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Inocência*, localizam-se nas referências da escola clássica americana de cinema, tendo como outra característica em comum o fato de serem adaptações de obras literárias. São adaptações dos referidos romances em uma formatação baseada no modo daquela tradição cinematográfica de fazer cinema.

As outras duas ficções nacionais citadas possuem diferenciais quanto aos usos expressivos que as constituem. *Cidade de Deus* é um filme que, por um lado, aproxima-se da indústria americana, pois foi inserido nesta através da distribuição via estúdios daquele país e possuem elementos de composição que se referem a esse cinema. Por outro, aproxima-se de uma outra escola de cinema, o neo-realismo italiano. Estão presentes no filme características desse movimento do cinema italiano, tais como o uso de atores não-profissionais participantes da própria comunidade, a incorporação do ambiente real como cenário e como personagem do filme, e o tratamento de questões sociais nacionais como tema do filme.

A outra ficção nacional mencionada foi *Durval Discos*. É uma obra que está centrada em aspectos emocionais de dimensões psicológicas das personagens que não se enquadra nitidamente na tradição do cinema americano, pois caracteriza-se por ser uma obra construída para provocar interpretações por parte dos espectadores, o que não é uma característica do cinema hollywoodiano. Desse ponto de vista, o filme estaria vinculado à proposta de cineastas como Eisenstein, que pensaram o cinema como meio expressivo que deveria levar o espectador à reflexão.

A montagem desse filme serve à história narrada e possui funções de comunicação conscientemente aplicadas às teses e argumentos do filme. Como afirmado, o filme privilegia a introspecção das personagens e, nesse sentido, o uso da montagem rítmica (Martin, 2003) serve à composição do tempo fílmico lento, expressando sentimentos que são característicos

de tal procedimento em cinema. Essa estratégia leva a interpretação de sentimentos e composição psicológica das personagens que, mesmo não explicitadas no texto falado ou na condução da história, produz dimensões para compreensão do conteúdo do filme.

Vale mencionar que a escolha do filme *Durval Discos*, realizada por uma professora de geografia da escola pública federal, representa uma prática pedagógica consciente de seleção de filmes fora do circuito comercial, composto, na maioria das ocasiões, por filmes filiados ao naturalismo hollywoodiano. Segundo a entrevistada:

Eles estão habituados a lidar com um tipo de linguagem de cinema muito que te direciona, um roteiro que vai muito para um final feliz, aquela expectativa de que no final tudo vai dar certo. E o cinema nacional, o cinema europeu, esse cinema mais pouco visitado, é um cinema que não tem essas questões com questões fundamentais. Então assim, é um outro tipo de linguagem tanto visual que não é uma linguagem tanto atrativa, com de expectativa em relação ao roteiro do filme. Então eu tento discutir isso com os alunos. *Durval Discos* isso ficou tão evidente que até pouco tempo (...) eu falo assim: gente eu vou passar um filme pra você, aí eles: “vai ser igual ‘Durval discos’? Não professora, o final não vai ser feliz não?” eles tão querendo também o final feliz; aí eu: “olha gente, as vezes a vida não tem final feliz não”. (Professora de Geografia da escola pública federal)

O que motiva a escolha do filme pela professora é a localização deste enquanto obra pertencente a um modo de expressão cinematográfica, como forma de apresentar aos seus alunos textos diferenciados quanto ao tratamento dos conteúdos abordados. Com esta seleção, a professora possui explicitamente intenção de provocar o questionamento dos alunos. Ela parte do pressuposto de que a exposição de seus alunos a outras formas de cinema que não a hegemônica, representada pela escola americana, pode levá-los a uma nova perspectiva de análise sobre os conteúdos trabalhados em sala. De acordo com suas afirmações de sua experiência com os alunos, a apresentação do filme *Durval Disco* suscitou o questionamento em relação à forma do filme e proporcionou o debate sobre outras possibilidades de análise da realidade, discussão pautada na composição fílmica notoriamente referindo-se à tradição do “final feliz” do cinema americano. O exemplo é bastante significativo no que se refere a escolha e leitura do filme em relação ao tipo de abordagem ao cinema que ele representa pode beneficiar o processo pedagógico. Uma observação relevante é a de que a professora possui conhecimentos sobre cinema, propiciando uma prática conscientemente fundamentada do uso desse modo de expressão cultural na escola, fato que interfere positivamente na sua prática docente.

Os filmes documentais analisados, as produções brasileiras *Ilha das Flores* e *Césio 137- O Brilho da Morte*, apresentaram como característica que os aproximavam as suas

posturas ideológicas explícitas. Ambos os filmes trabalham seus conteúdos de forma política, ressaltando problemas sociais sobre uma ótica crítica, concebendo o cinema como veículo de denúncia, portanto, de transformação social. Este uso do cinema documental tem o propósito de revelar um aspecto da realidade social e propiciar seu debate, caracterizando-o como essencialmente pedagógico.

Os filmes em questão representam um uso do cinema indicando que este deve se posicionar ideologicamente frente à realidade de forma consciente, o que remete a toda a análise dos problemas de enfiamento da percepção do que é apresentado no filme como sendo a realidade ali representada. Na verdade, os filmes constituem-se, em sua essência cinematográfica, em versões da realidade, como qualquer outro filme pode ser entendido, observando a diferença da natureza política do uso da documentação sob a forma de questionamento. Essa atribuição ao cinema documental enquanto revelador da realidade, encontra vínculos nas proposições de Vertov acerca do cinema como revelação da realidade, contudo se afastam das idéias do cineasta na medida em que aceitam a manipulação da imagem como meio para comunicar as relações sociais como seus conteúdos. Nesse sentido, aproximam-se da proposta de Flaherty, pois incorporam nas práticas de registro da realidade a manipulação dos elementos fílmicos, cuja finalidade é a de promover um discurso sobre a realidade possibilitando discursos críticos frente a problemas sociais.

Portanto, são filmes comprometidos com a oposição à reprodução e praticam questionamentos posicionados politicamente. Essa proposição do cinema dialoga com a proposição da educação enquanto prática política. Para Charlot (1979), a educação é política, pois transmite à criança modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade, formando sua personalidade e transmitindo idéias políticas sobre a realidade social. Ao possibilitar um discurso reflexivo sobre a realidade social, os filmes promovem uma educação política constituída, justamente, pela crítica às concepções dominantes. Nesse sentido, os filmes em questão se aproximam da proposta pedagógica crítica de Giroux (1986), através da qual a formação para a consciência promove a emancipação do individuo, pois as intenções das peças em questão dizem respeito à produção de significados compromissados com uma postura crítica e de denuncia a processos de dominação,

Considerando os discursos cinematográficos e os discursos dos professores que utilizam os filmes na educação formal, a análise dos filmes demonstra uma aproximação entre os seus conteúdos e aqueles trabalhados pelos professores. Todavia, para além da aproximação de conteúdos, é necessária uma observação dos posicionamentos de cada

discurso a fim de que se possa apreender a prática realizada com esses filmes na sala de aula, tanto no que se refere aos seus aspectos pedagógicos quanto aos seus aspectos ideológicos.

Começando pelas declarações da escola pública federal, sobre a aproximação de tais conteúdos, os fílmicos e dos discursos docentes, a maioria de seus professores concebe criticamente o cinema como meio ideológico, sendo que, a partir de tais ocorrências, pode-se inferir que tal visão sobre o cinema proporciona uma prática que se baseia na leitura crítica de seus conteúdos.

Um exemplo que caracteriza tal prática pode ser observado no uso do filme *Modern Times (Tempos Modernos)*. O professor que o citou leciona sociologia para a terceira série do Ensino Médio no colégio público federal componente da amostra. Ele declarou que o utilizou em suas aulas, com a intenção de trabalhar conteúdos tais como o conceito de alienação e o de divisão social do trabalho em Marx. O professor também declarou explicitamente que um filme possui uma ideologia e que esta deve ser considerada quando da escolha para uso em sala de aula. A escolha estaria vinculada ao próprio conteúdo da disciplina e o próprio posicionamento crítico estaria de acordo com a postura requerida em sociologia.

Esse posicionamento frente ao filme condiz com uma aproximação crítica entre o conteúdo do filme e o do discurso do professor. O filme em questão possui intenção evidente de influenciar o espectador por meio de uma visão crítica sobre a sociedade capitalista e os processos de exploração e de exclusão social. A realidade fílmica dessa peça cinematográfica, apesar de caricata e fantasiosa, é uma visão compromissada com a realidade social. Contudo, é uma visão parcializada, posicionada a partir do ponto de vista dos operários, dos desempregados, dos pobres e miseráveis. Ocorre um cuidado ideológico na construção do filme, visto que cada elemento componente da narrativa, as seqüências, está relacionado à tese central do filme contribui para o seu entendimento. O filme estabelece uma postura crítica e se posiciona no que se refere à sociedade de seu tempo, tem ainda a intenção de provocar no espectador a percepção da realidade a partir de seus posicionamentos.

A mesma postura crítica pode ser observada na relação entre o conteúdo do filme *The Truman Show (O Show de Truman, O Show da vida)* e a concepção da professora que o utiliza em sua prática docente na escola particular leiga. A professora que citou o filme leciona sociologia para a terceira série do Ensino Médio na escola. Segundo a docente, os conteúdos a serem trabalhados a partir do filme diziam respeito à discussão sobre a essência e a aparência de um fenômeno. Além disso, ela declarou que o uso do filme teve a intenção de possibilitar a reflexão dos alunos sobre aquilo que os rodeia, afirmando que a realidade nem sempre é aquilo que está à mostra.

A perspectiva de análise da professora condiz com o discurso apresentado pelo filme citado. Trata-se de uma obra que tem como tema central a discussão da liberdade, principalmente no processo de conceber a liberdade na contemporaneidade onde a distância entre o público e o privado é cada vez mais estreita. O debate ocorre através do meio de comunicação televisão, a partir do qual se estabelece a crítica a padrões de alienação assistido na sociedade moderna. Também é tema central do filme a discussão sobre a aparência e essência. O filme conta a história de uma indivíduo cuja vida, desde o seu nascimento, é um programa de televisão no modelo *reality show*. O indivíduo, que é a personagem principal e dá nome ao filme, não sabe que toda a estrutura física e social a sua volta é a composição ficcional do programa, onde a cidade e pessoas, inclusive as próximas dele, são na verdade cenário e atores. A história se desenvolve narrando as descobertas desse indivíduo e sua busca pela liberdade.

Do ponto de vista dos aspectos cinematográficos, *Truman Show* situa-se na tradição da escola clássica americana de cinema e recebe tratamento em sua composição fílmica de acordo com a decupagem clássica. Contudo, o filme possui conteúdos que possuem a intenção de conduzir as interpretações no sentido da crítica frente ao tema central, a liberdade dos indivíduos e, para tanto, desenvolve uma análise de um meio de comunicação em especial, a televisão, e as mediações que ela promove na sociedade americana.

O filme se presta à função de metalinguagem pois, em diversos momentos, incorpora imagens do próprio programa de televisão fictício dentro do filme, tanto para narrar a história, como para produzir a consciência da produção da referido programa. Essa prática, do ponto de vista da função, remeta ao que Dziga Vertov realizou em *O homem da câmera*, produção russa de 1929, filme cujo conteúdo e forma tem como função levar o espectador à consciência dos processos de realização de um filme, desde a captação, passando pela revelação e montagem, até a exibição para a platéia. Essa característica em ambos os filmes possui intenções relacionadas à consciência do meio, *O homem da câmera* revela aspectos do cinema, *Truman Show* da televisão. Nesse caso, vale a observação de que, mesmo pertencendo a tradição do cinema americano, sendo uma peça da produção da indústria americana, *Truman Show* se presta não à reprodução, ou à alienação, mas sim promove a crítica, inclusive aos meios de comunicação. Isto se mostra como exemplo de que é preciso observar a peça cinematográfica em relação a tradição de composição a que pertence mas também, como é de fundamental importância para o caso, localiza-la quanto seus posicionamentos frente à realidade social.

Entretanto, outro exemplo da mesma escola indica que a relação entre o discurso docente, geralmente fundamentado pelo discurso da disciplina, pode ter uma relação aproximada com o discurso do filme, porém apresentando implicações dos efeitos ideológicos do cinema quanto à percepção sobre o que é apresentado no filme. Um professor de geografia afirmou sobre o que ensina o filme *Cidade de Deus*:

Ele mostra que a violência impera nas classes mais baixas e que o Estado não fez o papel social que devia ter sido feito nas favelas. No caso como saúde pública, com rede de esgoto, educação, colégio, o Estado não fez. Então quem fez isso, foi o traficante. Então o aluno, ele tá sabendo, que o estudo ele é importante. Para esclarecer, o dinheiro fácil não é tudo. E o que acontece, a “Cidade de Deus” mostrou que a violência exerce o poder, mas o culpado desse poder da violência na favela foi a falha do Estado em não fazer a parte social. E nós estamos vendo hoje em dia, tanto governo federal quanto nos governos estaduais, o Estado não está fazendo o seu papel social. Qual que seria, ensino fundamental básico prá todo mundo. E nós não temos isso hoje. Alguns alunos viram e outro eu chamei a atenção pra eles verificarem essa violência, essa falta de desemprego, a moradia, enfim (...).(Professor de Geografia da escola particular leiga)

O referido filme apresenta, em parte, tais conteúdos declarados pelo professor. Retrata o desenvolvimento de uma favela exemplar do Rio de Janeiro, Brasil, desde a década de 60 até início dos anos 80. Inclui a tese de que a causa da violência urbana é de origem social, encontrando explicações na exclusão social e na pobreza. Outro tema abordado pelo filme é a descrição do surgimento do crime organizado no Rio de Janeiro.

Apesar da aproximação contedutística e de manter o posicionamento crítico perante o conteúdo estudado, como é o caso, pode-se inferir que os professores assim declaram porque as teses do filme (seus conteúdos) são aceitas como sendo a própria realidade e não uma representação da mesma. Comparando com o exemplo da professora que citou o filme *The Truman Show* (*O Show de Truman, o Show da Vida*) e do professor que citou *Modern Times* (*Tempos Modernos*), a apreensão da realidade fílmica se dá de tal forma que os conteúdos não são tratados como realidade, mas sim como discursos sobre a realidade, e que têm como função pedagógica servir de elemento de debate sobre a realidade social. Pressupõe-se que, para proceder a crítica dos conteúdos de um filme, deve-se manter uma postura que questione o viés de análise do mesmo, ou seja, o teor ideológico do filme deve ser apreendido como uma leitura da realidade e não um fato dado que apresenta a mesma de forma neutra e sem interpretações.

No caso do filme *Cidade de Deus*, como consequência (Bardin, 1977) das declarações, a leitura está sujeita à ação ideológica do discurso, visto que não ocorreu uma



separação entre a realidade fílmica e a realidade social propriamente dita. Esse filme, em especial, possui características de composição dispostas para produzir sentidos realistas. A peça é composta a partir de uma proposta realista que pode ser observada, por exemplo, no uso explícito de representações da violência.

O filme em questão possui proximidade com o cinema neo-realista italiano, fato que pode ser observado no uso de características de composição e expressão fílmicas. Essas dizem respeito ao trabalho com atores não profissionais e utilização de ambientes naturais, inclusive com seqüências documentais e a inserção de imagens jornalísticas reais o que, comparando-se com as características apresentadas por Hennebelle (1978) na exposição sobre essa escola de cinema, esta de acordo com os princípios estéticos dessa referência. O uso de imagens documentais e a produção de imagens ficcionais realistas objetivam legitimar a veracidade da história. O fato apresentado corrobora uma vez mais a concepção da necessidade de se conhecer as características do texto cinematográfico, pois, do contrário, as idéias representadas no filme podem ser tomadas com uma visão factual da realidade, como ocorre na circunstância descrita.

Um outro exemplo no mesmo sentido é o do uso do filme *Dante's Hell (O Inferno de Dante)* por um professor de geografia das três séries do Ensino Médio da escola particular confessional. O professor declarou sobre o filme:

*O Inferno de Dante é um filme muito real. Inclusive mesmo que antes do filme não vem falando que é baseado em fatos reais, acontece muito. Porque é um filme que retrata a costa oeste dos Estados Unidos, que é uma costa de instabilidade geológica. Então é uma região onde, na prática, acontece terremoto mesmo. Uma das maiores catástrofes que ocorrerem nos Estados Unidos ocorreu na região onde foi feito o filme. Ou teoricamente onde foi feito o filme. Então eu indico esse filme por causa da realidade que a coisa acontece. E ele é muito didático, o cara fala em tipo de rocha, o cara fala em geologia, instituto geológico, tal...então é muito prático. (Professor de Geografia da escola particular confessional)*

Mais uma vez o cinema é considerado como sendo real, ou a própria realidade. O que diferencia o uso do exemplo da prática apresentado no filme *Cidade de Deus*, é que, neste caso, o filme foi apresentado apenas como ilustração para o conteúdo da disciplina.

Os professores da escola pública estadual também utilizam filmes como meios ilustrativos para as suas práticas. Os filmes *The Hours (As Horas)* e *Troy (Tróia)*, foram citados pelos professores de língua estrangeira. O primeiro filme foi citado por uma professora de inglês que lecionava nas três séries do Ensino Médio, enquanto que o segundo foi citado por um professor de espanhol da terceira série do mesmo nível de ensino. Ambos

declararam que utilizam os filmes para ensino da língua estrangeira, limitando o seu uso à ilustração.

Avaliando as conseqüências (Bardin, 1977) desses conteúdos, essa concepção sobre o cinema interfere no modo como os conteúdos fílmicos se relacionam com os discursos de tais professores. Nos casos da escola particular confessional e da escola pública estadual, o discurso cinematográfico foi totalmente desprezado pelos professores, pois os filmes serviram apenas ao propósito de ilustração audiovisual do conteúdo, a fim de que os alunos “vissem” uma determinada atividade geológica e se expusessem às línguas estrangeiras.

Os filmes em questão são obras cuja abordagem cinematográfica é exemplar da tradição instaurada por Griffith. São filmes que se caracterizam por gêneros facilmente localizados, *The Hours (As Horas)* é um drama, *Troy (Tróia)* é um épico histórico, enquanto *Dante's Hell (O Inferno de Dante)* é um subgênero dos filmes de ação, chamado cinema catástrofe. Por esse motivo, ocorre uma previsibilidade de seus conteúdos, pois são filmes construídos através de padrões preestabelecidos quanto à condução de suas narrativas.

As características expressivas dos filmes não são consideradas pelos professores em questão. A partir dessa observação, infere-se que os filmes são esvaziados de sua condição de texto cinematográfico, uma vez que seus discursos nem são mencionados pelos professores, sendo limitados enquanto ilustrações.

É evidente que o contato com a língua e a cultura podem ser trabalhados a partir de um filme, como é o caso de *The Hours (As Horas)* argumentando-se que é um veículo de difusão cultural, neste sentido justificando tal uso. O que não pode deixar de se observar é que acontece a limitação do uso do cinema enquanto veículo pedagógico. Por outro lado, uma observação do completo equívoco sobre o uso ilustrativo do cinema na educação formal é o uso apresentado pelo filme *Troy (Tróia)*, que é uma produção americana, exibida aos alunos em versão dublada em espanhol, com finalidades de aprendizado da língua. Nesse caso, pode se perguntar por que não ocorreu a escolha de um filme cuja língua e a expressão cultural se referisse ao espanhol? Mesmo no uso ilustrativo, o teor do filme se distancia da pretensão do professor.

Entretanto, baseando-se nos resultados da pesquisa, o uso completamente desarticulado do cinema quanto ao conteúdo não constitui uma tendência. Na maior parte dos filmes analisados, ocorre correspondência de seus conteúdos com o discurso dos professores. Porém, este não deve ser o único critério para que um filme seja utilizado de forma a ser compreendido como meio de conhecimento. Não basta que o filme trate do assunto

pretendido pelo professor, mas também é necessário localizá-lo quanto a sua concepção ideológica.

### **3.2.5 A presença do cinema na educação escolar: pedagogia e ideologia do texto cinematográfico**

A pesquisa indica diversos usos sobre o cinema que tanto o qualificam como também o desqualificam enquanto meio pedagógico independente e enquanto discurso ideológico. Contudo, as inferências sobre os resultados, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, apresentam incidências mais significativas de concepções e práticas com o cinema na escola que se contrapõe à discussão apresentada sobre a pedagogia do cinema.

A utilização do cinema como complemento às outras práticas pedagógicas foi uma das evidências que se apresentaram através da análise de conteúdo das declarações dos professores. Conforme visto, esta posição frente ao cinema na escola desconsidera o veículo quanto a sua natureza, seja esta entendida como os meios expressivos particulares do cinema e da experiência propiciada por esse, seja no entendimento de sua natureza de veículo que possibilita mediações com a cultura, sendo o próprio cinema uma manifestação cultural. Duarte afirma sobre a questão:

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, 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. (Duarte, 2002, p. 86)

As referências às práticas com o cinema que mais ocorreram na pesquisa sinalizam essa direção de seu uso como ilustração, pensamento que desqualifica o meio de comunicação em questão. Em contrapartida, o que se pretende sustentar com a presente análise, a concepção do cinema na condição de meio que em si mesmo possui capacidades educativas. A composição da categoria de análise *filme como ilustração* englobou tais usos que, resgatando a descrição e inferências realizadas, dizem respeito ao uso do cinema como suporte a outros meios pedagógicos, como complemento ao conteúdo trabalhado, como ilustração visual, filme para prender a atenção do aluno e como dinamizador de aula.

A crítica à idéia do filme na condição de suporte ou complemento a outros meios pedagógicos mais legítimos está de acordo com o debate ampliado sobre a presença dos meios de comunicação na escola, conforme argumentam Subtil e Belloni:

Nesse contexto, que enfatiza os meios, os audiovisuais aparecem como “auxiliares de ensino”, “ajuda visual”, auxílio “multisensorial”, “materiais complementares”, “auxiliares didáticos integrados ao sistema educativo” tendo em vista o processo de transmissão do conhecimento. Essa concepção fundamenta-se 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. (Belloni, 2002, p. 57 -58)

O uso do filme como ilustração aos processos educacionais promovidos pela escola, dessa forma, se vincula a uma concepção de educação tecnicista, se distanciando de uma prática reflexiva em educação. Ponderando sobre o que Bardin (1977) apresenta como especificidades da análise de conteúdo, que dizem respeito às causas e conseqüências das mensagens sob análise, e a partir das inferências realizadas, pode-se argumentar que as causas de tais compreensões encontram explicações no distanciamento dos professores a respeito do debate sobre os meios de comunicação na educação, mais especificamente no que concerne à discussão sobre o cinema como meio pedagógico.

Os resultados da pesquisa, salvo exceções, apontam que a maioria dos professores não apenas não se insere no debate em questão mas também não possui a concepção de que é necessária a reflexão pedagógica fundamentada no que se refere ao uso do cinema na sala de aula. Apesar de afirmações contraditórias nas entrevistas, o que indica a análise de conteúdo é que a maioria dos professores usa o cinema sem refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, justamente por não buscar fundamentações para auxiliar na compreensão desse veículo do qual se valem em seu trabalho docente. Como decorrência dessa postura, o que Bardin chama de conseqüência da mensagem, tem-se práticas pouco reflexivas com o cinema na escola, o que ocasiona um uso sem orientações fundamentadas.

Uma defesa é a de que o professor necessita conhecer sobre o cinema para orientação do uso pedagógico com esse veículo. Caso contrário, como apresentam os resultados da pesquisa, ter-se-á uma situação de um professor que utiliza um elemento pedagógico desconhecido por ele em sua prática profissional, sem compreender o que está envolvido no processo e as implicações no seu uso educacional.

Essa perspectiva encontra sustentação no debate contemporâneo sobre educação e meios de comunicação, onde se discute a educação para os meios, dentre os quais figura o cinema. O debate solicita da escola (Martín- Barbero, 2002) ações que visem a formação de um estudante que seja capaz de ler, interpretar e proceder a críticas frente às mídias e novas tecnologias da comunicação. Nesse sentido, o professor que pretende ensinar seus alunos através do cinema e para o cinema, ou seja, ensiná-los também a ver cinema, necessita prioritariamente apresentar ele mesmo tal capacidade.

Os resultados da pesquisa é que a prática com o cinema na escola tem sido limitada nesse sentido e que a explicação para este fato é a falta de conhecimento por parte dos professores sobre o cinema, apontada nas dimensões abordadas no presente texto.

À medida em que o campo da educação avança em publicações sobre os aspectos pedagógicos dos meios de comunicação, um conjunto de conhecimentos e reflexões sobre o tema é disponibilizado aos professores para os auxiliarem em suas práticas profissionais. Contudo, é preciso que ocorra uma difusão desses conhecimentos, a fim de que essa reflexão chegue efetivamente ao cotidiano escolar. Um argumento que pode ser levantado é o da formação dos professores para que esses conheçam os meios de comunicação sob uma perspectiva pedagógica, o que evidentemente se aplica ao cinema.

O entendimento de que o professor precisa conhecer sobre cinema remete a discussão sobre a pedagogia dos meios (Belloni, 2002), sendo mais especificamente pensada em uma pedagogia do cinema (Louro APUD: Lopes, 2000; Duarte, 2002). Tal reflexão sobre o cinema sinaliza para a sua compreensão como discurso (Xavier, 1977 ; Martin, 2003) que, através de suas estratégias expressivas, comunica proposições relacionadas à realidade. Conforme visto, ocorre uma dimensão ideológica do discurso cinematográfico (Baudry APUD: Xavier, 1983)

O cinema enquanto discurso se baseia na própria realidade tal qual ocorre com qualquer produção cultural. Mas a característica preponderante do cinema é a produção da sensação do real em suas imagens, veiculando conteúdos que se colocam no lugar da própria realidade. Conforme já apresentado, Baudry examina a questão considerando a base física do cinema que, para o autor, são mecanismos ideológicos do aparelho.

O conceito de ideologia de referência adotado no presente estudo incide sobre essa característica do cinema: a de apreender através de suas imagens e de seu discurso aspectos particulares da realidade e potencializá-los como se fossem o todo, ou toda a realidade. Os resultados da pesquisa revelam que, na maioria das ocasiões investigadas, o posicionamento ideológico do discurso dos filmes utilizados não foi considerado pelos professores na

orientação das escolhas de tais peças cinematográficas ou na sua utilização no espaço da sala de aula.

Esta circunstância se apresenta como uma das evidências mais significativa revelada pela investigação pois, desconsiderar um filme como discurso ideológico significa não avaliá-lo quanto suas posições frente à realidade social. Se não se pensar criticamente sobre a origem de produção de um filme, o que remete à sua versão da realidade, tratando o cinema com se fosse um fato neutro, sem contradições, conflitos, interesses, pré-concepções de verdades, etc, este será tomado como dado de verdade monolítico, propiciando um contexto pedagógico pouco reflexivo no uso do cinema. Esse processo pressupõe a alienação, pois, no que diz respeito a esse aspecto de entendimento do meio, o estudante estará desprovido de elementos para proceder à crítica, podendo experienciar no contexto escolar um contato com o cinema que o sustente como produtor de verdades estanques.

A questão se evidencia na utilização massiva de filmes situados na escola clássica do cinema americano, segundo demonstram os resultados. A vertente da expressão cinematográfica, conforme a exposição realizada, pressupõe a passividade do espectador que, através de fórmulas narrativas baseadas na produção de emoções e nos processos de identificação (Xavier, 1984), alimenta processos de alienação. Sem assistir a essa reflexão e levado à escola, os conteúdos do cinema em questão são potencializados e apresentados com status de verdades únicas e inquestionáveis. Em qualquer filme estão contidas prerrogativas frente à realidade, que serve de referência para a produção cultural, mesmo em uma peça sem pretensões explícitas de produção da alienação. Se o cinema americano é o mais usado na escola e não se tem desenvolvido um tratamento crítico a esse discurso nas práticas escolares, como apresentam os dados de pesquisa, o que se pode concluir é que a escola tem difundido a percepção de conhecimentos culturais que dizem respeito aos posicionamentos da indústria americana de cinema.

Não se deve pensar, no entanto, que os professores devem desenvolver uma aversão a essa produção cultural, deixando de se utilizar tais filmes. Considerando-se que o cinema americano é o mais difundido socialmente e partindo-se da concepção de que é papel da escola ensinar seus alunos a ver as mídias de forma crítica com intenção de formá-los para a cidadania, a esse cinema deve ser desprendida a atenção da escola no sentido de trabalhá-lo sob viés crítico de análise. Com isto se visa, além das necessidades de transmissão de conteúdos, proporcionar a críticas dos estudantes a esse referencial de discurso cinematográfico.

Nada obstante, os resultados da pesquisa mostram um uso do cinema, na sala de aula, o qual pretende estabelecer práticas críticas frente aos conteúdos do próprio filme relacionados aos conteúdos das disciplinas, como pode ser observado na prática mais freqüentemente citada, o debate de idéias a partir de um filme. Todavia, considerando que a maioria dos professores da amostra não apresentou compreensões acerca do cinema e de suas possibilidades pedagógicas e ideológicas, tais práticas parecem ser limitadas. O que se argumenta é que a análise das características do meio cinema, tanto do ponto de vista pedagógico quanto ideológico, favorece tais reflexões, pois incorpora a discussão das especificidades do meio, possibilitando a compreensão para além das mensagens do texto cinematográfico.

Outro fator que se mostra de extrema relevância para a compreensão do cinema na escola concerne à seleção dos filmes pelos professores. O estudo indica que a seleção dos filmes observa como principal critério a correspondência do conteúdo da peça cinematográfica com o conteúdo da disciplina. Esse critério, como discutido, condiz com a reflexão sobre a prática escolar, observando-se que ocorre uma organização da educação na escola a partir dos conteúdos. Entretanto, a adoção de apenas esse critério não contempla a especificidade do cinema. Recuperando a concepção do filme como texto que deve ser lido, analisado e criticado pelo estudante, a sua seleção deve ser tão rigorosa quanto a seleção de qualquer outra fonte pedagógica de conhecimentos, cujo exemplo notório é o livro didático. Duarte argumenta sobre o tema:

De forma geral, quando usamos textos literários com recurso didático dispomos de algum conhecimento de literatura para orientar as escolhas que fazemos, o modo como vamos apresentá-los e a definição de nossos objetivos. (...) Entretanto, geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe sobre o cinema, mas, sim, pelo conteúdo programado que se deseja a partir ou por meio deles. Nesse caso o cinema não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. (Duarte, 2002, p. 88)

Dessa forma, além da vinculação do conteúdo do filme com o da disciplina, os critérios de seleção de uma peça cinematográfica devem ser estabelecidos a partir das especificidades do veículo, a saber, suas possibilidades pedagógicas e ideológicas.

A seleção de um filme para seu uso na sala de aula indica, mais uma vez, a necessidade de conhecimentos por parte do professor sobre cinema. O que se argumenta é que para conceber melhor sobre como o cinema pode promover processos educativos a partir da sala de aula, faz-se necessário que o professor apresente conhecimentos de forma a saber

localizar uma peça cinematográfica quanto as suas dimensões pedagógicas e ideológicas e relaciona-las com o conteúdo da disciplina. Para tanto, apesar de ser um conhecimento bem específico e de domínio do campo do cinema- aparentemente distante do bojo da educação-, conhecimentos sobre a natureza do cinema, seus meios expressivos e suas condição de discurso, sobre as principais escolas cinematográficas e principais filmes que as representam, se apresentam como essenciais para que o professor possa exercer seu ofício considerando o meio de comunicação em questão.

Os resultados da pesquisa mostram que o uso reflexivo do cinema deve se basear na leitura crítica de seus conteúdos. Para que isso ocorra, este deve ser concebido como meio pedagógico e ideológico, o que implica no entendimento de sua natureza e dos meios expressivos presentes em sua comunicação através de imagens em movimento. Como afirma Belloni (2002), o conhecimento dos meios irá permitir ao ser humano utilizá-los como meios de emancipação, reflexão que muito bem se aplica à arte cinematográfica.



## CONCLUSÃO

Este estudo buscou a apreensão e compreensão dos processos educativos com o cinema no ambiente escolar sendo que, para tanto, buscou-se fundamentações para uma visão do cinema na condição de meio pedagógico. Do processo de questionamento, leituras e no desenvolvimento da investigação, decorrem algumas conclusões sobre a relação entre cinema e educação.

Primeiramente fica evidenciado que a reflexão sobre o cinema e educação necessita da aproximação dos dois campos de investigação em questão sendo que, apenas dessa maneira, uma análise mais elucidativa sobre os processos educacionais a respeito desse meio de comunicação pode ser realizada. Mesmo observando-se dificuldades nesse sentido, visto a necessidade de um deslocamento significativo do ponto de vista epistemológico e teórico, o diálogo entre os campos mostra-se como único meio de se estabelecer o objeto de estudo em questão de forma a compreendê-lo efetivamente. Essa postura em relação ao método de investigação encontra fundamentações no próprio discurso da educação tomando sob análise os meios de comunicação, indicando inclusive o surgimento não de um diálogo entre os campos mas sim o surgimento de um novo campo cuja especificidade seria os processos educacionais dos meios de comunicação.

Como consequência dessa aproximação, tem-se a visão do cinema na condição de meio pedagógico em si mesmo, concepção central apresentada no presente estudo, perspectiva que se mostra como caminho para elucidar os processos educativos através desse veículo. A revisão da literatura e a análise teórica oferecem perspectivas para que se compreenda o cinema como um agente educativo por este se tratar de uma produção cultural significada, portadora de um discurso posicionado frente à realidade (portanto ideológico), que se vale de estratégias de comunicação específicas para expor conteúdos.

Ao considerar as categorias de análise pedagogia e ideologia do cinema, apresentam-se consequências sobre a reflexão do cinema na escola. Fundamentalmente o que se percebe é a necessidade de se incorporar esses conhecimentos sobre o cinema no âmbito das práticas escolares, questão que concerne diretamente ao professores, isto porque são eles os responsáveis pela ida do cinema à escola e pelo estabelecimento das condições pedagógicas em que esse é inserido.

Uma concepção que converge com essa perspectiva é a de se pensar o filme enquanto texto para fins de sua reflexão no ensino escolar. Como tal, para a sua seleção, deve-se adotar

critérios tão rigorosos quanto os que orientam a seleção de um texto escrito. De acordo com a reflexão realizada, tais critérios devem considerar, além da relação entre o filme e o conteúdo da disciplina, a localização do filme quanto à tradição cinematográfica a que pertence e seus posicionamentos frente ao tema que aborda, ou seja, o filme deve ser analisado quanto seus recursos pedagógicos e ideológicos.

Outro tópico merecedor de citação nas considerações finais do presente trabalho é o da prerrogativa daquilo que justifica a presença do texto cinematográfico na escola ser o seu uso com finalidades pedagógicas. O cinema é um artefato da cultura que se presta a vários objetivos, dentre os quais o entretenimento é o mais difundido e, por esse motivo, é o que mais caracteriza as relações do cinema na vida social.

Todavia, o que justifica a presença do cinema na escola é o seu uso explicitamente pedagógico pois, mesmo entendendo-se que algo de lúdico compõem a circunstância do uso do cinema no ambiente escolar, o princípio que deve nortear essa prática é a intenção de produção de saberes.

Outra questão levantada diz respeito a capacidade dos professores em conseguir realizar essa reflexão sobre o cinema. Para que isto ocorra de fato, devem ser consideradas pelo campo da educação estratégias de disponibilização de tais conhecimentos aos professores. A fundamentação sobre o tema *ensino para os meios de comunicação* se sedimenta sob a orientação do modelo reflexivo para a formação de professores (Pinto, APUD: Belloni, 2002). O modelo pressupõe que o professor transcenda a condição de repetidor de técnicas propondo, a partir da sedimentação teórica, que esse seja capaz de refletir sobre sua prática docente.

De acordo com a concepção do modelo reflexivo, não se trata de se propor uma formação de um professor que consiga simplesmente reproduzir modelos de utilização do cinema, remetendo ao treinamento tecnicista baseado essencialmente na repetição; ou na defesa de um professor que não consiga refletir sobre sua prática com o cinema, mesmo que possua conhecimentos teóricos sobre esse objeto. A chave dessa relação se encontra no potencial do professor em articular conhecimentos sobre o meio com a sua prática profissional docente o que, de acordo com a literatura, pressupõe uma atitude reflexiva desse professor.

Uma opção óbvia que se apresenta sob as circunstâncias pouco reflexivas da prática com o cinema na escola é o oferecimento de cursos para professores sobre o uso do cinema na escola. Tal proposição pode receber as críticas que concernem à transmissão de informações no sentido de se obter imitações e repetições por parte dos professores, ou seja, cursos como prática de treinamento.

Mesmo se a única possibilidade fosse esse tipo de orientação, considerada a crítica ao tecnicismo, pode-se entender que alguma contribuição poder-se-ia obter com esse tipo de procedimento. Por exemplo, se o professor observar como regra sempre buscar informações sobre um determinado filme a ser usado e vê-lo antes de utilizá-lo em uma aula, mesmo que esse não consiga um aprofundamento reflexivo sobre a prática em questão, indica um uso mais adequado do cinema se comparado a uma prática completamente desprovida de orientações. A essa posição soma-se a prerrogativa da própria formação do professor reflexivo, que pressupõe a repetição e a sua relação com o conhecimento teórico para se atingir o modelo proposto.

Por outro lado, cursos direcionais a professores sobre o uso do cinema não necessariamente precisam ser formulados na condição de treinamentos que se centrem nas capacidades referentes à repetição, ou da aplicação de fórmulas para tal utilização. Uma preparação com fins reflexivos pode orientar esse tipo de ação, podendo esta se caracterizar como curso de formação baseado no modelo reflexivo, em contraposição ao tecnicismo do treinamento. Para tanto, e de acordo com a literatura sobre o assunto, parece que a conjugação de uma formação teórica com a reflexão da própria prática vivencial dos professores se mostra como um caminho de orientação para a formação docente no uso do cinema na sala e aula.

Todavia, a análise aponta em um sentido de reflexões mais abrangentes e mais significativas na formação de professores para o uso de tecnologias da comunicação, discurso que se aplica ao cinema. Pode-se afirmar que essa formação para os meios, conseqüentemente para o cinema, deve ser levada até aos alicerces da formação do professor, conforme assinala Pinto (APUD: Belloni, 2002) perpassando sua formação e prática enquanto docente, assim como também deve ser pensada quanto à formação enquanto pesquisador em educação.

Por fim, uma convicção proveniente do estudo realizado é a de que existem formas mais adequadas que outras para o uso do cinema nas aulas escolares. O exercício de distinção de usos mais adequados do cinema e de usos menos indicados recai, uma vez mais, sobre a sua compreensão na condição de meio pedagógico.

O uso inadequado do cinema na sala de aula o caracteriza apenas como elemento de apoio a outras práticas pedagógicas presentes na escola e o desconsidera como texto ideológico. Algumas conseqüências decorrem desse uso, tais como a potencialização de efeitos ideológicos da peça fílmica e a formação de alunos desprovidos de crítica frente aos meios de comunicação, especialmente na leitura de filmes.

Outros erros que podem ser apontados seriam a completa desarticulação do discurso de um filme a ser usado na escola com o conteúdo da disciplina ou à formação do estudante, assim como o seu uso na forma de entretenimento dentro da sala de aula. Ambos os erros representam completas distorções da percepção do cinema para a função pedagógica na escola.

Em oposição, notam-se os usos que se revelam mais adequados. Essencialmente, tais práticas concernem ao cinema como sendo este em si mesmo capaz de promover processos educativos, não ficando resignado a um recurso de suporte ou ilustração. Práticas adequadas devem se pautar na consideração do filme como um texto que se baseia e se refere à cultura, promovendo mediação entre os aprendizes e os conteúdos ali presentes em forma de imagens em movimento. Na condição de discurso articulado a partir da realidade, mas não sendo ela própria, um filme deve ser entendido também em sua dimensão ideológica pois, em sua essência cinematográfica, é constituído por posições frente à realidade.

Concluindo, entende-se que a presença do cinema na escola deve compreendê-lo em si mesmo, direcionando o olhar dos educadores para a tradição teórica e filmográfica a fim de que possibilitem práticas mais reflexivas com o cinema na escola. Da mesma forma, esses conhecimentos devem ser transmitidos aos estudantes, para que esses sejam capazes de ler criticamente filmes, contribuindo para uma leitura também crítica da realidade social, observando um ideal de formação reflexiva que ensine pelo cinema e para o cinema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Ailton Bustamante. *Escola e Cinema: o cinema educativo na escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos 30 e 60*. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade: 1999.
- ALVES, Alda Judith. *O Planejamento de pesquisas qualitativas em educação*- Caderno de Pesquisa nº 77. São Paulo, 1991.
- ALVES, Maria Adélia. *Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de sociologia do ensino médio*. Mestrado. Universidade Estadual De Campinas – Educação: São Paulo, 2001.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9ª edição. Campinas: Papyrus editora, 2003.
- ANDREW, J. Dudley. *As Principais Teorias do Cinema : uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 5ª edição. Papyrus editora: Campinas, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza (org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- BENJAMEIN, WALTER. “*Magia e técnica, arte e política- ensaios sobre literatura e história da cultura*”. Obras escolhidas volume I. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. São Paulo, Brasiliense: 1981.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1992.
- BRUZZO, Cristina. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. Doutorado. Universidade Estadual De Campinas – Educação: São Paulo, 1995.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do cinema*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (orgs.) *Sobre filosofia e educação- subjetividade- intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UFP, 2004.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- EISENSTEIN, Sergei. *Da revolução à arte, da arte à revolução*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

- \_\_\_\_\_. *A forma do filme*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *O sentido do filme*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões de um cineasta*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª edição. São Paulo: Editor Cortez, 1997.
- FERRO, Marc. *Cine e História*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili S.A., 1980.
- FILÉ, Valter; LEITE, Márcia (orgs.). *Subjetividade- tecnologias e escolas*. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2002.
- FLEURI, Reinaldo (org.). *Educação intercultural- mediações necessárias*. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FURHAMMAR, Leif & Isaksson, Folke. *Cinema e política*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S. A., 1976.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Teoria crítica e resistência em educação*. Editora Vozes: Petrópolis, 1986.
- HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S. A., 1978.
- ISMAEL, J. C.. *Cinema e circunstância*. Rio de Janeiro, Buriti, 1965.
- KUHN, S. T. *A estrutura das revoluções paradigmáticas*. 5ª edição. Editora Perspectiva: São Paulo, 1998.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e educação- caminhos cruzados*. Edições Loyola: São Paulo, 1986.
- LAVRADOR, F. Gonçalves. *Estudos de semiótica fílmica, fascinação e distanciamento, primeiro volume*. Porto, Edições Afrontamento, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. S. Paulo, Cortez, 1998.
- LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Editora Brasiliense: São Paulo, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações- comunicação, cultura e hegemonia*. 2ª edição. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Jóvenes: comunicación y identidad*. Endereço eletrônico: Pensar Híberoamérica, 2002. [Http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm](http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm). Acessado em 16/07/2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2ª edição. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo, Perspectiva, 1977

MORENO, Antonio. *Cinema Brasileiro*. Goiânia, Editora UFG, 1994.

MORRONE, Maria Lúcia. *Cinema e Educação (1920-1945) a participação da imagem em movimento nas diretrizes da educação nacional e nas práticas pedagógicas escolares*. Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação: São Paulo, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos em educação*. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NORONHA, Marcelo Pizarro. *Brincando de cinema: um estudo sobre o videoprocesso num contexto de ensino-aprendizagem*. Porto Alegre. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação: Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Luciane Moreira. *Cinema e educação: O serviço de cinema educativo em Campinas/ Sp, Nos Anos 50*. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- Educação: Campinas, 2000.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antonio A. S. *Adorno: o poder educativo do pensamento*. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

REIZ, Karel & Millar, Gavin. *A Técnica da montagem cinematográfica*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar- que prática é essa?* Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

RITTNER, Maurício. *Compreensão de cinema*. Rio de Janeiro, Burity, 1965.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. Editora EPU: São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Editora Cortez, 2000.

STEPHENSON, Ralph & Debrix, J. R.. *Cinema como arte*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969.

TELES, Ângela Aparecida. *Cinema Contra Cinema - o cinema educativo em São Paulo nas décadas 1920/30*. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – História: São Paulo, 1995.

WOLLER, Peter. *Signos e significação no cinema*. Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

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

\_\_\_\_\_. *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *O olhar e a cena*. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2003.



## **ANEXOS**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**COLÉGIO:**

**PROFESSOR (A):**

**DISCIPLINA:**

**SÉRIE (S):**

**DATA:**

- **PORQUE VOCÊ USA O FILME EM SUAS AULAS?**
- **COMO VOCÊ SELECIONA?**
- **COMO VOCÊ USA?**
- **QUAL FILME ( TÍTULO) VOCÊ USA MAIS FREQUENTEMENTE?**
  - **Quais motivos te levaram a escolha desse filme?**
  - **Você faz alguma preparação para usar esse filme?**
  - **O que você espera que seus alunos observem neste filme?**
  - **Seus alunos realizam alguma atividade relacionada a esse filme?**
  - **O que esse filme ensina para seus alunos?**
  - **Que relação tem esse filme com o conteúdo da disciplina?**

**Descrição dos motivos do uso do cinema e dos critérios de escolha de filmes para o uso na sala de aula de em uma Escola Pública Federal da cidade de Goiânia\***

Categorias/ Dimensões do uso do filme	1		2		3		4		5		6		7		9		10	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos do uso do cinema	3	13,6	3	13,6	2	9,1	2	9,1	7	31,8	1	4,5	0	0,0	2	9,1	1	4,5
Crítérios de seleção do filmes	0	0,0	3	18,8	2	12,5	0	0,0	1	6,2	5	31,3	0	0,0	4	25,0	1	6,2

**Tabela 01- Figura 01**

**Descrição dos motivos do uso do cinema e dos critérios de escolha de filmes para o uso na sala de aula de em uma Escola Pública Estadual da cidade de Goiânia**

Categorias/ Dimensões do uso do filme	1		2		3		4		5		6		7		9		10	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos do uso do cinema	0	0,0	0	0,0	6	31,6	8	42,1	2	10,5	2	10,5	0	0,0	1	5,3	0	0,0
Crítérios de seleção do filmes	1	12,5	0	0,0	4	50,0	0	0,0	0	0,0	2	25,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0

**Tabela 02- Figura 02**

**Legenda das categorias:**

1. Referência ao filme como instrumento didático	6. Filme como veículo de ideologia
2. Menção à linguagem cinematográfica, composição fílmica;	7. Percepção sobre a má utilização de filmes na escola
3. Relação do conteúdo do filme com o conteúdo da disciplina	8. Uso do Filme
4. Filme como ilustração	9. Visão de mundo do professor
5. Filme como veículo de conhecimento	10. Preparação anterior para utilização

**\*Obs. 1:** As porcentagens apresentadas nas tabelas dizem respeito à incidência de cada categoria comparada ao total de ocorrências de todas as categorias em uma escola. O mesmo se aplica à apresentação dos dados no conjunto das escolas.

**Descrição dos motivos do uso do cinema e dos critérios de escolha de filmes para o uso na sala de aula de em uma Escola Privada Leiga da cidade de Goiânia**

Categorias/ Dimensões do uso do filme	1		2		3		4		5		6		7		9		10	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos do uso do cinema	2	9,1	4	18,2	2	9,1	8	36,4	3	13,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Crítérios de seleção do filmes	2	15,4	0	0,0	9	69,2	2	15,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

**Tabela 03- Figura 03**

**Descrição dos motivos do uso do cinema e dos critérios de escolha de filmes para o uso na sala de aula de em uma Escola Privada Confessional da cidade de Goiânia**

Categorias/ Dimensões do uso do filme	1		2		3		4		5		6		7		9		10	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos do uso do cinema	0	0,0	0	0,0	6	26,1	13	56,5	2	15,4	0	0,0	1	4,3	1	4,3	0	0,0
Crítérios de seleção do filmes	1	2,8	0	0,0	20	55,5	4	11,1	3	8,3	3	8,3	0	0,0	4	11,1	1	2,8

**Tabela 04- Figura 04**

**Legenda das categorias:**

1. Referência ao filme como instrumento didático	6. Filme como veículo de ideologia
2. Menção à linguagem cinematográfica, composição fílmica;	7. Percepção sobre a má utilização de filmes na escola
3. Relação do conteúdo do filme com o conteúdo da disciplina	8. Uso do Filme
4. Filme como ilustração	9. Visão de mundo do professor
5. Filme como veículo de conhecimento	10. Preparação anterior para utilização

**Descrição dos motivos do uso do cinema e dos critérios de escolha de filmes para o uso na sala de aula em uma amostra de escolas da cidade de Goiânia**

Categorias/ Dimensões do uso do filme	1		2		3		4		5		6		7		9		10	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Motivos do uso do cinema	5	6,1	7	8,5	10	12,2	33	40,2	14	17,1	3	3,7	1	1,2	4	4,9	1	1,2
Crítérios de seleção do filmes	4	4,8	3	3,6	45	53,6	6	7,1	4	4,8	10	11,9	0	0,0	9	10,7	3	3,9

**Tabela 05- Figura 05**

**Legenda das categorias:**

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Referência ao filme como instrumento didático</li> <li>2. Menção à linguagem cinematográfica, composição fílmica;</li> <li>3. Relação do conteúdo do filme com o conteúdo da disciplina</li> <li>4. Filme como ilustração</li> <li>5. Filme como veículo de conhecimento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Filme como veículo de ideologia</li> <li>7. Percepção sobre a má utilização de filmes na escola</li> <li>8. Uso do Filme</li> <li>9. Visão de mundo do professor</li> <li>10. Preparação anterior para utilização</li> </ol>
---	--

**Descrição das práticas pedagógicas com filmes apresentadas pela frequência de ocorrência e porcentagem relativa à incidência das declarações por escola**

Categoria Escola	8.1		8.2		8.3		8.5		8.6	
	fr	%	Fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Pública Federal	0	0,0	2	22,2	3	33,3	2	22,2	2	22,2
Pública Estadual	1	10,0	2	20,0	4	40,0	1	10,0	2	20,0
Particular Leiga	0	0,0	1	10,0	4	40,0	1	10,0	4	40,0
Particular Confessional	0	0,0	1	16,7	0	0,0	2	33,3	3	50,0
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2,9</b>	<b>6</b>	<b>17,1</b>	<b>11</b>	<b>31,4</b>	<b>6</b>	<b>17,1</b>	<b>11</b>	<b>31,4</b>

**Tabela 06- Figura 06**

**Descrição sobre os exercícios ao final das práticas pedagógicas com filmes apresentadas pela frequência de ocorrência e porcentagem relativa à incidência das declarações por escola**

Categoria Escola	8.4.1		8.4.2		8.4.3		8.4.4	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Pública Federal	5	29,4	6	35,3	3	17,6	3	17,6
Pública Estadual	3	27,3	2	18,2	6	54,5	0	0,0
Particular Leiga	5	33,3	6	40,0	2	13,3	2	13,3
Particular Confessional	1	16,7	1	16,7	2	33,3	2	33,3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>28,6</b>	<b>15</b>	<b>30,6</b>	<b>13</b>	<b>26,5</b>	<b>7</b>	<b>14,3</b>

**Tabela 07- Figura 07**

**Legenda das categorias:**

8.1: Descrição preliminar para os alunos sobre como serão as atividades com o filme.	8.4.3: Questionário
8.2: Apresentação prévia de informações sobre o filme/ Contextualização.	8.4.4: Cobrança em prova
8.4: Exercícios ao final	8.3: Indicação prévia do que os alunos deverão observar no filme.
8.4.1: Redação	8.5: Exibição do filme com paradas e comentários do professor.
8.4.2: Debate	8.6: Discussão prévia, depois o filme é exibido.