

O USO DO CINEMA NO ESPAÇO PEDAGÓGICO: UM OLHAR ALÉM DAS TELAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Maria do Rozário Azevedo da Silva ¹

Alexandre Simão de Freitas ²

RESUMO: A sociedade atual é uma sociedade imagética (Lyotard, 1993; Baudrillard 1995; 1996). Nesse sentido, problematizamos, nesse trabalho, a importância de uma alfabetização visual enquanto aprendizagem crítica das imagens. Mais especificamente, pretendemos analisar as concepções e os usos do cinema por parte dos docentes do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas permitiu constatar que a linguagem cinematográfica é subutilizada, na sala de aula. Situação que decorre tanto da falta de contato com o cinema quanto da própria ausência de debate sobre essa linguagem no processo de formação.

Palavras chaves: *Cinema, formação docente, prática pedagógica.*

INTRODUÇÃO

Assim como a palavra escrita, a imagem necessita ser lida, decifrada, analisada e compreendida. Esse artigo é, antes de tudo, um exercício de aprofundamento e tentativa de leitura e compreensão da linguagem cinematográfica, das suas imagens, em sua relação com a prática pedagógica. Tomamos como hipótese de que não se trata de uma relação arbitrária, pois como lembra Elizabeth Ellsworth (2001), o espaço entre um filme e seu público, bem como entre um currículo e seus alunos, vistos como espectadores ou leitores, tem “muito em comum tanto como construtos teóricos quanto como participantes reais no processo de atribuição de sentido” (p.56-57). Tanto os filmes quanto os textos educacionais (livros didáticos, currículos, vídeos, softwares) são construídos com base em pressuposições a respeito de quem são seus públicos em termos de raça, gênero, status social, ideologia, sexualidade, etc. O cinema e a educação atuam diretamente na dinâmica do desejo e da fantasia, produzindo conhecimentos e ordenando as identidades sociais, mediante um complexo processo de projeção de luzes e sombras sobre o social, a consciência, a cognição e o sentimento.

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. E-mail para contato: rozario_azevedo@hotmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – Centro de Educação – UFPE.

Nesse sentido, acreditamos que os educadores podem aprender um modo sugestivo de problematizar criticamente a educação ao se debruçarem sobre as imagens do cinema. A linguagem cinematográfica permite que abordemos o aspecto produtivo de nossas percepções sobre a realidade, fazendo com que as discussões sobre conhecimento e aprendizagem extrapolem, inclusive, as chamadas abordagens do “currículo oculto”, haja vista que já “não estamos mais fazendo perguntas que já anteciparam suas próprias e corretas respostas, tais como ‘o conhecimento de *quem* é ensinado e a *quem* beneficia” (Idem, p. 71).

A análise cinematográfica chama a nossa atenção, como educadores, para os dilemas da subjetividade implicadas nas teorias e práticas pedagógicas. A pretensão, portanto, não é advogar a defesa de uma suposta “pedagogia do cinema”. Recorremos ao cinema apenas para evidenciar que o processo de formação humana é mais complexo do que nos fazem crer a maioria dos discursos pedagógicos atualmente vigentes. Mais especificamente, a pretensão maior desse trabalho de conclusão de curso consiste em analisar as concepções e os usos do cinema por parte dos docentes, mapeando o papel (sentido) que essas concepções e usos jogam na construção do conhecimento escolar.

Para isso, buscamos durante a realização das entrevistas e de algumas prazerosas conversas com os docentes, perceber qual a concepção de cinema que construíram e como refletem sua formação em função da utilização da linguagem cinematográfica nos espaços pedagógicos.

O interesse pela temática surgiu inicialmente dos questionamentos aos saberes necessários à docência. Questionamentos realizados nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica. A partir daí o interesse ampliou-se para uma reflexão sobre o apelo das imagens veiculadas pelos meios de comunicação. Leituras sobre a indústria cultural e sobre o papel da arte na formação do educador levaram-me a problematizar a construção do conhecimento individual e coletivo nas práticas pedagógicas. O que nos conduziu para o entendimento de que a educação escolar constrói identidades.

Surgiu, assim, esse estudo que objetiva contribuir com uma reflexão crítica sobre o uso da linguagem cinematográfica, percebendo os vários conceitos que o cinema abriga, no contexto escolar, com recorte para a linguagem artística e veículo reprodutor de ideologias que influenciam ou contribuem na construção do conhecimento bem como colabora com a construção de identidades.

Os dados analisados indicaram uma subutilização da linguagem cinematográfica no contexto escolar. O cinema, quase sempre, foi reduzido a simples aparato técnico ocultando-se o modo como as imagens que veicula se entrelaçam com nossas práticas docentes. A didatização e a escolarização da linguagem cinematográfica fazem com que o uso do cinema seja, na maioria das vezes, reduzido ao conceito de recurso audiovisual, deixe assim de adentrar as várias janelas contidas como a própria arte, a cultura, a estética, a sociedade e até mesmo a contextualização econômica e política que o cinema abriga e veicula.

O artigo está organizado da seguinte forma. Inicialmente realizamos uma discussão sobre o uso do cinema nos espaços pedagógicos. Abordamos a relação pessoal do docente com a linguagem cinematográfica, apontando os usos que se fazem nas suas salas de aula. Em seguida, discutimos diretamente os dados da pesquisa realizada com os professores. Nesse momento, apresentamos uma espécie de descrição sumária da relação pessoal dos docentes com o cinema, abordando questões como a frequência com que os docentes assistem às produções de cinema em salas de exibição e em suas casas; os gêneros escolhidos para estes dois espaços e o que buscam quando optam por cada um deles. Discutimos também o conceito de cinema que os docentes revelam no uso que fazem dessa linguagem, ou seja, como a concepção do que pode ser cinema nos diz de como ele é apresentado aos educandos, focando principalmente, os conceitos de entretenimento ou de “fantasioso e fictício”. Por fim, discutimos o uso da linguagem cinematográfica em interface com a formação e a proposta curricular do curso de pedagogia e a prática pedagógica dos professores.

O CINEMA NO ESPAÇO PEDAGÓGICO: ARTE E FRUIÇÃO, APRENDIZADO E LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE.

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava de frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de tanta beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! ”.

(Eduardo Galeano. A função da arte / 1
in: O livro dos abraços)

Desde a sua primeira exibição (o registro de saída dos operários da Fábrica, no subsolo do Grand Café Paris), em 1895, aos nossos dias, o cinema evoluiu, assumiu novas formas, difundiu ideologias, influenciou idéias. Nas últimas décadas, o cinema vem recriando a realidade, na ficção, e dialogando com os fatos e personagens do presente. O cinema configura-se, hoje, como uma “máquina de contar histórias”, como afirma Bernardet (2004). Mas, mesmo na ficção, o cinema nos aproxima da realidade. Ele nos ajuda a perceber e a interpelar a própria noção de realidade. Não casualmente, “o cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela” (Idem, p. 12). Ilusão, ficção ou documento, o cinema se impõe na cultura contemporânea e nos leva a reflexão do que chamamos de “real”.

Um exemplo disso pôde ser observado na manhã de 11 de setembro de 2001, quando a mídia divulgou o impensável: o *World Trade Center* esfacelando-se com o choque de dois aviões seqüestrados por terroristas. O espetáculo de violência foi vislumbrado com perplexidade. No entanto, o que mais impressionou foi o fato de que o terror manifesto parecia menos um fato da realidade e mais um fenômeno ficcional. A própria mídia ressaltou que, para muitas pessoas, a tragédia assistida parecia um filme (Freitas, 2005). Ao superar a ficção a experiência do dia 11 de setembro exibiu as novas bases da arena política global. Uma transição profunda, e, ainda, em larga medida, não refletida, em suas conseqüências pedagógicas, pelos educadores³. Nesse contexto, é importante lembrar que durante um longo período da história das nossas sociedades, a realidade foi concebida como um mundo de coisas e de representações de coisas (Foucault, 1999).

De fato, as representações sempre estiveram presentes, desde as inscrições rupestres, subvertendo a percepção humana do mundo e fundamentando uma concepção de subjetividade que conhece o mundo a partir de si mesmo, ou seja, em função de sua própria auto-consciência. Mas segundo Freitas (2005), a modernidade estabeleceu a subjetividade como verdade primeira, consolidando o paradigma mentalista da razão. A razão moderna foi concebida como uma espécie de espelho em que se refletem a realidade do mundo, fazendo com que a natureza do

³ Como ressaltava Danilo Streck (2003), o atentado de 11 de setembro de 2001 evidenciou, entre outras coisas, que a ordem mundial está em recomposição, alterando o próprio legado do Iluminismo e, conseqüentemente, exigindo um novo contrato pedagógico.

conhecimento seja atrelada ao modo pelo qual o sujeito é capaz de construir representações sobre o que está fora da mente.

Assim, na modernidade, o homem tornou-se sujeito, no sentido daquele que subjaz, daquele que é fundamento do real. Não obstante,

“A radicalização dos ideais modernos forneceu relevo uma nova antropologia que, ao sugerir um novo ‘modo de ser sujeito’, ancora-se não mais nos pontos fixos da essência e do fenômeno, julgados pelas estruturas *a priori* da razão, mas no acontecimento histórico. A consciência da historicidade passou a afetar, simultaneamente, o mundo das coisas e as sociedades dos homens, autorizando um novo modelo de racionalidade que busca no ‘devir’ o sentido de uma experiência aberta e lacunar” (Freitas, 2005, p. 14).

A compreensão da historicidade de nossa subjetividade fez com que a própria distinção entre aparência e realidade deixasse de fazer sentido, desencadeando uma crise generalizada das narrativas modernas de produção e legitimação do conhecimento (Lyotard, 1993). Alguns autores, mais radicais (como Jean Baudrillard), chegam a defender que o próprio mundo não passaria de uma interpretação, uma espécie de simulação imagética. Entretanto, não é nossa intenção, nos limites desse trabalho, tomar partido nessa discussão. O que pretendemos evidenciar é a prevalência de uma cultura imagética, uma cultura em que as identidades e os próprios fenômenos sociais são crescentemente mediados pelas imagens. Isso significa que os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão são feitos *para* alguém (Ellsworth, 2001, p. 13).

Modos de Endereçamento, Processos de Subjetivação e Prática Pedagógica

Segundo a professora de Currículo, da Universidade de Wisconsin-Madison, Elizabeth Ellsworth, um conceito-chave para abordar a educação, em nossa sociedade imagética, deriva da Teoria do Cinema. Trata-se da noção de modo de endereçamento. Um conceito de enorme peso teórico e político nos estudos de cinema e crítica de mídia que pode ser sintetizado na seguinte questão: “quem este filme pensa que você é?” (Ellsworth, 2001, p. 11). Esse tipo de questionamento dirige-se para a relação entre o social e o individual, envolvendo problemas como:

“Qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador; a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor; uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e uma identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem? Em outras palavras, qual é a relação entre o lado de ‘fora’ da sociedade e o lado de ‘dentro’ da psique humana” (Idem, p. 12).

Assim, a noção de modo de endereçamento embora voltado para as questões específicas da linguagem cinematográfica, lida com os grandes problemas que atravessam os estudos da sociologia, da antropologia, da história e da educação. O conceito busca apreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador. Pressupõe-se que é possível “ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam” (Ibidem, p. 12). Haveria algo no texto do próprio filme que, de alguma maneira, age sobre o espectador (imaginado ou real). Esse algo é, na verdade, um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual, “entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele” (p. 13).

Os filmes são realizados, portanto, com base em pressupostos conscientes ou não sobre quem são os públicos, o que eles querem, o que os faz rir ou chorar, o que eles temem e, principalmente, o que eles pensam que são, seja em relação a si mesmos, seja em relação aos outros e ao contexto social e cultural.

“Os filmes visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos. Alguns filmes, como *Jurassic Park*, por exemplo, são produzidos com o desejo de atrair o maior público de massa possível. Outros como *Go Fish*, por exemplo, são produzidos para apelar a pessoas que vão a festivais alternativos e são feitos com a esperança de serem exibidos em cinemas voltados para um público intelectualizado e sofisticado, freqüentado por pessoas que seguem orientações alternativas em termos ideológicos, sexuais, raciais e políticos” (Ibidem, p. 14).

O conceito de modo de endereçamento desvela o fato de que para que um filme “funcione” para um determinado público, para que ele faça sentido, para que ele possibilite que um espectador sorria, torça por um personagem e sinta-se feliz ao final, é preciso que o público específico entre em uma relação particular com o sistema de imagens do filme. Esse sistema de imagens, por sua vez, está situado no interior de relações de poder, de construções sociais de gênero e raça.

Nos termos de Stuart Hall (2005), o sistema de imagens que articula a linguagem cinematográfica só funciona mediante uma “política de identidade” (p. 45). O filme procura atingir uma espécie de “fechamento” da identidade. Embora isso

não seja algo simples, pois entre a redação do roteiro e a exibição existe uma distância que pode ser econômica, social, geográfica, política. A identidade muda de acordo com a forma como o próprio sujeito é representado no filme, uma vez que o processo de identificação não é automático. As identidades são contraditórias e as contradições atuam tanto na sociedade quanto na interioridade dos sujeitos.

“Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – pode alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política (...). De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identidades rivais e deslocantes” (Idem, p. 21).

Por isso, um dos grandes desafios para que um determinado filme “pegue” (Ellsworth, 2001), é fazer com que os espectadores estejam no lugar para o qual o filme está sintonizado. Eles precisam estar sintonizados com a “estrutura de relações que compõem o sistema de olhares, de desejos, de expectativas, de tramas narrativas e de gratificações que compõem a experiência de ir ao cinema” (p. 15). Eles têm de assumir as posições de sujeito que lhes são oferecidas, mesmo que seja na imaginação. Os rastros dessa estrutura não são visíveis. Não se trata de “um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo - das relações entre o filme e seus espectadores” (Idem, p. 17). O modo de endereçamento constitui, assim, uma prática pedagógica.

“O endereço de um filme educacional dirigido à estudante, por exemplo, convida-a não apenas à atividade da construção do conhecimento, mas também à construção do conhecimento a partir de um ponto de vista social e político particular. Isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, conhecimento e o poder” (Ibidem, p. 19).

Nessa perspectiva, a forma como experimentamos o modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos. O que significa que o modo de endereçamento do filme pode “errar o alvo” (Ibidem, p. 20). Seja qual for o modo de endereçamento ele implica uma negociação ativa com o espectador. A posição que um espectador assume perante um filme, em particular, e perante a linguagem cinematográfica, em geral, envolve uma dinâmica social, relações de poder e processos de aprendizagem complexos.

Uma vez que o modo de endereçamento constitui-se como um processo social de aprendizagem, podem os docentes fazer uma diferença em termos de poder, conhecimento e desejo não apenas por aquilo que eles ensinam, mas também pela forma como eles “endereçam” seus alunos? Em outras palavras, os usos que os docentes fazem do cinema, em sala de aula, pode contribuir para uma reflexão crítica sobre como os próprios alunos são subjetivados pelo currículo e pela pedagogia?

Obviamente, não pretendemos oferecer uma resposta a essas questões, até porque “trata-se de questões ainda não resolvidas nos estudos sobre cinema. E de questões que sequer são feitas na educação” (Ibidem, p. 41). Nossa pretensão é bem mais simples. Desejamos evidenciar que cinema também é um assunto para as reflexões do campo educativo, defendendo uma aprendizagem pelo cinema que extrapola a visão comum do uso que é feito do cinema na escola, em que este é reduzido ao “passar filme”, seja para “entreter” seja para “transmitir” determinados conteúdos. Buscamos, então, abordar os usos do cinema no espaço pedagógico, enquanto forma de problematizar a construção do conhecimento coletivo.

A Linguagem Cinematográfica e a Construção do Conhecimento Coletiva nas Escolas

Para isso, buscamos na literatura algumas das concepções do cinema; a caracterização da formação e prática do docente para utilização da linguagem cinematográfica, bem como esta pode contribuir, dentro do espaço pedagógico, para construir conhecimento. Encontramos duas concepções de cinema para dialogar com os dados que foram levantados durante o trabalho de investigação. A primeira concepção afirma o seguinte:

“O cinema é, antes de mais nada, uma arte, um espetáculo artístico. É também uma linguagem estética, poética e musical __ como uma sintaxe e um estilo; é uma escrita figurativa e ainda uma leitura, um meio de comunicar parâmetros, veicular idéias e exprimir sentimentos. Uma forma de expressão tão ampla quanto as outras linguagens (literatura, teatro, etc.) bastante elaborada e específica. (Betton, 1987, p. 05).

A linguagem cinematográfica percebida como arte, segundo Teixeira (2003) e Fischer (2006), traz consigo a experiência da fruição das capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e estético-morais. É uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. O cinema participa do mundo não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Em contraponto a essa compreensão do cinema enquanto elemento de fruição, Benjamin (1996) e Mattelart (2005) vêem no cinema, fundamentalmente, um veículo da indústria cultural e em consequência disto, um condutor de ideologias e percepções específicas sobre a cultura forjadas em resposta ao processo de modernização capitalista. Assim,

“Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através de seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. (...) veio então o cinema, que faz explodir esse universo carcerário com dinamite dos seus décimos de segundo, permite-nos empreender viagens aventurosas entre as ruínas arremessadas à distância” (Benjamin, 1994. p: 189).

É nessa perspectiva de possibilidade de produção de conhecimento e estratégia de massificação cultural e ideológica que o cinema disputa seu lugar no campo pedagógico. Nos estudos de Morais (2002) e Monteiro (2006), o chamado “cinema educativo” surge, por exemplo, como um misto de recurso de desenvolvimento didático-tecnológico e veículo reproduzidor e massificante de ideologia⁴.

Com esse viés, McLuhan (*apud* Kellner, 1995, p. 126) argumentava que um alfabetismo crítico em relação à mídia é um dom natural possuído pelos habitantes da cultura pós-moderna. Posição que não é compartilhada pelos autores críticos da indústria cultural. De acordo com Coelho (1980), Chauí (2006), Brito (1995) e Kellner (1995), consumimos vorazmente os produtos da indústria cultural, repletos de mensagens de um determinado sistema econômico e político. O consumo do

⁴ A Lei 378/37, assinada por Getúlio Vargas e o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, implantou no país, o Instituto Nacional de Cinema Educativo: “Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de Educação popular em geral. Lei 378/37, Art. 40. Seção III – Dos serviços relativos a Educação – item 2 – Instituições de educação escolar).

cinema, sem uma reflexão sobre o que está sendo absorvido, apenas reforçaria conceitos, pré-conceitos e ideologias condicionadas.

O consumo dos bens da indústria cultural valorizaria uma visão de mundo hollywoodianas como, por exemplo, a que apresentou, durante décadas, os conflitos culturais simples espetáculos em que se desvela de forma subserviente e “amistosa” a colonização dos índios, a guerra, a destruição ecológica em filmes configurados pela idéia de “*happy ending*”. A ausência de um olhar crítico para estas produções impede-nos tanto de subverter a proposta das produções da indústria cultural como introjeta a refutação de textos fílmicos de cunho mais politizados e críticos. O que tem impactos, inclusive, na forma como os educadores lidam com essas produções.

Para Duarte (2002) e Teixeira (2003), ocorre uma “didatização” da linguagem cinematográfica dentro do espaço pedagógico ou, ainda, esta é percebida como fonte de puro entretenimento. Dessa maneira, o diálogo sobre formação docente para o contato com a linguagem (quer seja artística, quer seja produto da indústria cultural), é essencial para o desenvolvimento de aprendizagens que contribuam para uma construção crítica do conhecimento no âmbito escolar.

Dentre outros autores, Kellner (1995) e Brito (1995) discutem a importância de ler criticamente os textos fílmicos, por alunos e docentes. Kellner (1995) propõe que “métodos críticos de leitura têm sido desenvolvidos em vários domínios e o ensino de um alfabetismo crítico em relação à mídia deverá se tornar parte central de um currículo educacional progressista” (p. 126). Em concordância e de maneira aprofundada, Brito (1995), desde os estudos da semiótica, mostra a importância de entendermos a significação cinematográfica, como uma “semântica do mundo”, analisando os modos como as coisas se revestem de sentido, como esses sentidos são interpretados por nós e pelo filme.

Nesse sentido, o uso do cinema na escola pressupõe algo que caminhe não só para uma análise do texto fílmico, mas inclua a competência para “ver” além das imagens e do texto. Trata-se de problematizar os próprios modos de endereçamento cristalizados nas diferentes imagens e discursos veiculados pelo cinema. Com isso, o cinema pode ser problematizado como uma espécie de “currículo em ação”, construindo conhecimentos e interpelando identidades.

As teorias contemporâneas do currículo, as teorias críticas e pós-críticas apresentam ferramentas analíticas essenciais para uma abordagem reflexiva do cinema dentro do espaço pedagógico. Segundo Carvalho (2005), Veiga-Neto (2004),

Silva (2004), as seleções de conteúdos, as propostas curriculares constroem identidades e subjetividades através de conceitos, construtos e discursos legitimados na esfera do poder. Logo, é também através dos conteúdos e propostas contidas na linguagem cinematográfica e da orientação dada ao uso desta que os educandos e os educadores podem construir forma de resistência e se afirmarem como produtores de saberes e práticas alternativas.

A linguagem cinematográfica pode, assim, contribuir para questionar as representações construídas, em uma determinada configuração sócio-histórica. Mas, para isso o cinema precisa ser desnaturalizado, ou seja, ele precisa deixar de ser abordado como um elemento neutro no espaço pedagógico, preparando o docente para o uso desta linguagem e para a construção do conhecimento a partir da mesma. Nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (2005), fundamentos como a Arte, por exemplo, são contemplados como forma de garantir certa preparação para o contato com determinadas linguagens:

“O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a: - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, *Artes*, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente, de crianças; - relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (CNE, 2005. Grifos nossos).

Mas as diretrizes podem cair no vazio caso não se leve em consideração a própria dimensão política inerente ao processo de construção do conhecimento. É preciso avançar para uma compreensão não individualista desse processo. Tomando por base a Filosofia Freireana e as discussões realizadas pelo Instituto da Filosofia da Libertação (IFIL), o conhecimento tem uma dimensão inerentemente coletiva, abrigando algumas características como a horizontalidade, a participação/colaboração, a problematização, o diálogo, bem como a descentralização da produção do conhecimento e caráter provisório deste.

O cinema, por forjar ou retratar realidades e por ser também elemento de fruição, contribui amplamente na construção do conhecimento coletivo. Ao expormos educandos ao contato com textos fílmicos e ao socializarmos os conhecimentos já previamente construídos e unidos aos que estão se formando a partir do contato com o filme, a finalidade é interconectar os diversos saberes de forma

descentralizada, onde as contribuições trazidas pelas diversas áreas específicas são importantes, sem se sobreporem.

“Justamente por isso, todas as pessoas buscam contribuir quando buscam conjugar os seus saberes com os dos demais, estando abertas a flexionar sua compreensão sensibilidade e intervenção sobre o mundo coletivo em que todos nós estamos enredados por múltiplos fluxos de informação, valores e elementos materiais, sem os quais não existiríamos como pessoas. Contribuímos quando aprendemos de maneira ativa e dialógica, problematizando as mediações apresentadas, desvendando conexões de saberes diversos bem como quando compartilhamos os acúmulos provisórios que temos, contribuindo com síntese e análises ao avanço da elaboração coletiva que deve ultrapassá-las. Neste sentido, como afirma Paulo Freire, é fundamental que não estejamos dogmática ou demasiadamente certos de nossas certezas pois, se assim o for, não há disponibilidade para aprender e apreender com o outro que nos diz sua palavra (...). Trata-se igualmente da dialética em que o aprender e o apreender, problematizar e construir em conjunto, preza pelas diversas formas de expressões culturais não-seriais, que escapem a digitalização binária peculiar às redes eletrônicas, e que expressem sentidos próprios às diversas pessoas, sociedades e culturas” (IFIL, 2005).

Para Freire (1996 e 1992) e Romão (2002), a descentralização da produção do conhecimento da figura do professor, do estímulo à tomada de autonomia e da conscientização mútua devem ser pautadas pelo diálogo.

Nesse sentido, o cinema como fonte de exploração pedagógica e de formação docente nos suscita uma reflexão mais ampla sobre o fazer pedagógico não apenas em sua dimensão cognitiva, mas ética e política. Só assim o cinema poderá se constituir em uma ferramenta pedagógica, cujo uso não subestime as potencialidades dos próprios sujeitos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa metodologia de pesquisa ancorou-se na análise reflexiva das concepções e uso do cinema nos espaços pedagógicos, por parte dos docentes, bem como no contato com esta linguagem durante seu processo de formação. Nossos sujeitos foram docentes das escolas públicas municipais Dr. José Queiroz (em Jaboatão) e Edite Braga (na cidade de Recife). Os critérios para a seleção dos sujeitos foram os de que estes deveriam ter sua formação em Pedagogia ou estarem em processo de conclusão. A escolha das escolas em municípios diferenciados deu-se pelas características de suas formações continuadas.

No município do Recife, constatamos que a formação continuada, nos últimos anos, tem possibilitado um contato maior com as diversas linguagens que atravessam e constituem o cotidiano escolar. O município de Jaboatão, por sua vez, basicamente tem focalizado a formação continuada dos professores nos processos de produção de escrita e leitura.

Inicialmente, planejamos entrevistar cinco docentes de cada uma das escolas. No entanto, em decorrência do período de realização do nosso trabalho de conclusão de curso coincidir com um período de recesso escolar foi possível a realização de apenas oito das dez entrevistas previstas, sendo cinco docentes da Escola Edite Braga e três docentes na Escola Dr. José Queiroz.

Optamos por realizar entrevistas por ser esta uma técnica de pesquisa que nos permite uma maior possibilidade de retomada dos assuntos discutidos juntamente com os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas, depois transcritas e categorizadas de acordo com as categorias centrais da investigação: concepções e usos do cinema. No corpo da análise, denominamos o campo da seguinte maneira: “Escola A” e Escola B”. Os docentes foram identificados como “Docente 1”, “Docente 2” e assim sucessivamente, até o oitavo docente pesquisado.

Para a coleta dos dados e as análises dessas entrevistas, recorreremos ao diálogo com a literatura. Esta metodologia possibilitou-nos confrontar o uso que os docentes fazem do cinema nos espaços pedagógicos. Acreditamos que os dados analisados propiciaram uma primeira aproximação às nossas questões bem como suscitaram outros questionamentos, enriquecendo as proposições iniciais do estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Rememorando a “grande tela”: relações pessoais dos docentes com o cinema

Nesse momento buscaremos caracterizar os elementos centrais dos dados coletados no decorrer de nossa pesquisa ⁵. Inicialmente vamos abordar o contato pessoal dos docentes com o cinema. A idéia é apreender em que medida essa

⁵ Para uma visão completa do roteiro de entrevista utilizado para a coleta dos dados, bem como o perfil dos entrevistados, consultar os anexos no final do artigo.

relação pessoal com a linguagem cinematográfica relaciona-se com a sua ação pedagógica quando do uso dessa linguagem.

Assim, ao questionar *Como foi a primeira vez que você entrou em uma sala de cinema? Lembra qual foi o primeiro filme? Como foi sua reação?*, pudemos constatar que a maioria dos docentes construíram uma relação de afetividade e, diríamos mesmo, de encantamento com o cinema. Ao relatar suas experiências, eles trouxeram à tona memórias de quando assistiram ao primeiro filme, recordando as pessoas que as acompanharam nesse momento. Mas, um dado que nos chamou bastante atenção foi o fato de algumas das primeiras experiências dos docentes com o cinema ter sido promovida pela escola em que esses estudavam.

“Minha primeira experiência com o cinema foi quando tinha um cinema na igreja de minha cidade. Várias escolas freqüentavam e eu fui com a escola, eu era 3ª série e a professora levou a gente... fui ver os Trapalhões e o Gordo e o Magro e isso ficou muito gravado na minha mente.” (Docente 2)

Apenas duas professoras afirmaram não gostar de ir ao cinema. Uma delas alegou possuir outras “preferências de entretenimento”. Enquanto a segunda professora afirmou não ter “simpatia” com a linguagem cinematográfica. Questionada sobre as possíveis razões para essa não simpatia, ela esclareceu que, provavelmente, isso se deve ao pouco contato vivido durante a infância e a adolescência.

“Na semana da criança locaram um data show aqui na escola e colocaram uma tela. Eles adoraram, amaram mesmo. Era só no que eles falavam. Teve uma apresentação de fantoche também (...) Isso é importante porque eles desenvolvem esse gosto. Eu acho que não fui muito trabalhada nesse sentido não. Quando era pequena, sabe? É por isso que não gosto e acho que isso me prejudica.” (Docente 8)

Entretanto, mesmo as professoras que afirmaram uma identificação positiva com a linguagem cinematográfica revelaram uma baixa freqüência às salas de cinema. Das seis (06) professoras que disseram “gostar muito” de cinema, apenas uma (01) freqüenta as salas de maneira contínua e duas (02) freqüentam regularmente (ver Quadros abaixo). A principal alegação foi falta de tempo: “Eu adoro cinema, gosto demais, demais! Tenho ido pouco a não ser nas férias. Trabalho os três turnos, vivo correndo”. (Docente 3)

Quadro I – Relação com cinema

Relação com o Cinema	No. de Docentes
Gostam Muito	06
Não Gostam	02

Quadro II – Frequência às salas de cinema

Frequência às salas de cinema	No. de Docentes
Frequentemente	01
Regularmente	02
Raramente	04
Não frequenta	01

Essa informação nos parece relevante na medida em que nos permitiu levantar algumas hipóteses a respeito do uso dessa linguagem em sala de aula. A nossa impressão é que, juntamente, com a questão da formação docente, a falta de contato dos professores com o cinema pode ser um indicador relevante para entendermos o uso que eles farão do cinema em sua prática pedagógica.

De qualquer modo, é importante ressaltar que uso que esses professores fazem do cinema, nos espaços pedagógicos, mantém uma relação direta com o “grau de afetividade”, ou seja, com a presença de memórias positivas sobre o contato com a linguagem cinematográfica. Parece claro que quanto mais “envolvidos” com a linguagem, mais os professores concebem o cinema a partir de uma multiplicidade de sentido, realizando diferentes explorações em suas salas de aula. A própria busca por usar cada vez mais textos filmicos aliados à uma formação mais voltada para esta prática, nos revela como a identificação permeia a ação de exibir tais textos nas aulas: “Eu adoro cinema, gosto demais, demais! (...) Comecei a discutir na EJA alguns artistas como Mozart. Busquei o filme “Amadeus” mas também estudei mais um pouco o filme antes de exibir, mesmo já tendo visto”. (Docente 3)

Assim, é possível identificar como o envolvimento com o cinema contribui para a construção de concepções específicas que, por sua vez, implicam usos específicos dessa linguagem. Segundo Lauro (1998), a escola tem priorizado o uso do cinema e dos recursos audiovisuais, em geral, como simples instrumentos para transmitir informações. Raramente, compreende-se que essas linguagens constituem meios de expressão específicos que necessitam ser, convenientemente,

ensinados e aprendidos, do mesmo modo como se ensina e se aprende a ler um romance, por exemplo.

No que se refere aos professores entrevistados as concepções dominantes estiveram ancoradas nas idéias de ficção/fantasia, entretenimento e arte. A noção de arte aparece, quase sempre, associada ao conceito de belo. Percebemos uma certa abstração (idealização) como se a denominação “arte” servisse para explicar algo inexplicável. O mais interessante, porém, é que todos os professores que compreendem o cinema como arte, explicam essa concepção através de noções como entretenimento e diversão.

“A primeira vez que fui, foi com amigos. Fui assistir “*Dio come ti amo*” e um amigo dormiu no meu ombro o filme inteiro que babou! Meu deus, como se vai ao cinema e dorme?! Foi meu primeiro contato e atualmente é minha principal diversão. É o que mais faço pra me divertir: ir ao cinema. Vou ao cinema mesmo a procura de diversão.” (Docente 6)

“Geralmente vou ao cinema pra descontrair mesmo. Geralmente eu vou em busca de filmes que eu possa dar muita risada e esquecer das coisas e me envolver de forma gostosa, pra me divertir.” (Docente 3)

Quadro III – Conceito de cinema

CONCEITO	Nº DE VEZES CITADAS
Arte/Entretenimento	8
Educação/aprendizagem	3
Ficção/fantasia	6
Representação do real	2

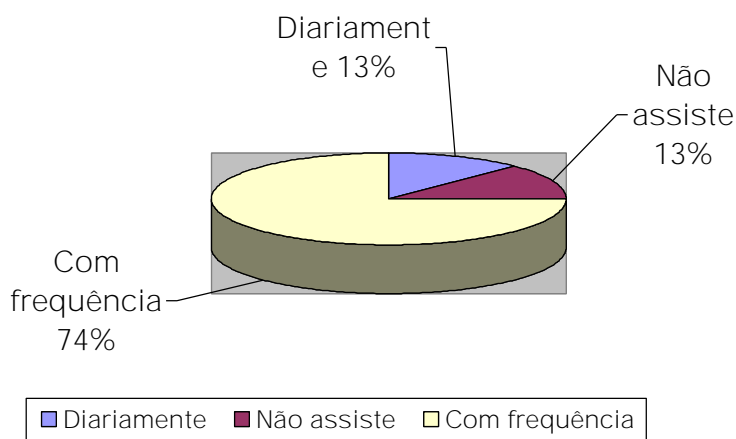
Os professores que concebem o cinema como uma forma de “educação”, associam essa idéia com a noção de aprendizagem, ou seja, já encontramos aqui uma representação que nos alerta sobre a receptividade do que está sendo visto no cinema como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, deixando implícita a compreensão de que o cinema seria um recurso didático: “O cinema hoje, além de arte, é educativo também. Faço uso do cinema e sempre que vejo um filme interessante, eu procuro levar para a sala de aula. Já tenho um dia reservado na semana, na sala de vídeo para fazer essa atividade.” (Docente 5)

A análise dessa conceituação pelos sujeitos pesquisados aponta como vem sendo usada a linguagem cinematográfica nos espaços pedagógicos. A percepção do cinema apenas como recurso didático nos impede de entendermos que o cinema não se constitui apenas como técnica ou como uma estratégia de inovação

tecnológica na educação e no ensino, uma vez que “sob a ótica dos estudos culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação está vinculado com relações de poder.” (Silva, 1999. p. 139). Essa relação tornou-se mais clara quando discutimos a forma como os docentes assistem às produções cinematográficas em casa e nas salas de exibição.

A idéia era mapear os objetivos de assistirem as produções em cada um destes espaços, o que buscam quando assistem textos fílmicos em cada um desses espaços, as formas de acesso e os gêneros. No que se refere ao acesso em casa, o índice de freqüência revelou-se alto. Um contingente de 74% dos professores afirmou assistir a filmes com freqüência e 13% afirmaram vê-los diariamente: “Assisto em casa todos os dias. Como sempre durmo tarde preparando aula, corrigindo tarefa, fico na sala, em frente a tv.” (Docente 2).

Gráfico 1: Freqüência do acesso a filmes em casa



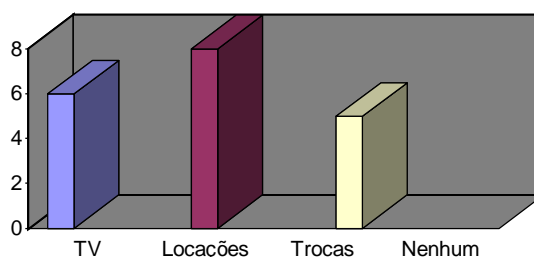
No que se refere ao acesso a filmes em salas de exibição, como vimos, a freqüência revelou-se irregular: “Vou quase todo fim de semana, principalmente nas férias. Agora, tenho ido pouco, há mais de um mês que não vou... as atividades do fim de ano não deixam” (Docente 1). Mais uma vez, as respostas ressaltam a questão do tempo, ou melhor, da sua falta e seu entrelaçamento com as próprias condições de exercício da atividade pedagógica: “Trabalho os três turnos... mesmo gostando muito, quase não tenho tempo de ir ao cinema.” (Docente 3).

Além disso, outro fator apresentado pelos professores foi a dificuldade de acesso, seja pelos valores dos ingressos ou pela distância ou ausência das salas de

exibição em sua comunidade. Talvez, isso nos ajude a entender porque a principal forma de acesso aos filmes seja a TV comercial e as locações (ver gráfico 2). Entretanto, apenas uma (01) das docentes afirmou selecionar o que é visto na TV e o tipo de filme que ela adquire por empréstimo nas locadoras, bem como nas trocas entre amigos e família.

“Em casa, gosto de prestar atenção às chamadas para os filmes, as vinhetas para ver se o que vou ver realmente presta, se não vou perder tempo. Gosto também de assistir para aprender, para conhecer. Quando loco ou pego com amigos, me baseio também nas sugestões, nos comentários. Gosto de saber o que estou vendo.” (Docente 2)

Gráfico 2: Forma de acesso às produções vistas em casa



Essa ausência de critérios no acesso aos filmes é sintomática, pois revela os principais objetivos desse acesso (ver quadro IV). Assistir “textos fílmicos”, tanto em casa quanto no cinema, assume a função de “desestressar”: “No cinema? Vou para ver comédia, pra me divertir não que um filme histórico não seja bom... Eu me identifico mais com comédia. Vou ao cinema para desopilar, “desestressar” (Docente 4). Essas afirmações mostram-nos o cinema apenas na forma de arte docilizada e fonte de diversão, fornecida pela indústria cultural.

Quadro IV – Objetivos ao assistir textos fílmicos

OBJETIVOS	EM CASA	NO CINEMA
Entretenimento	6	6
Aprendizagem	2	2

Sugestivamente, quando o acesso está ligado à aprendizagem, ver um filme tem o objetivo de “estudar para dar uma aula” ou realizar um trabalho de formação.

“Tem momentos que você precisa fazer recorrer aos filmes por algum seminário que você vai dar, uma aula para preparar ou uma formação que você vai fazer. Então você tem que recorrer a filmes que realmente lhe tragam embasamento teórico.” (Docente 4).

O que tem repercussões, inclusive, nos gêneros mais assistidos (ver quadro V). Dessa maneira, mesmo visto como fonte de aprendizagem, a finalidade desse uso não garante uma exploração adequada fazendo com que o docente não faça uma análise crítica do que está sendo visto.

Quadro V – Gêneros mais assistidos

GENERO	EM CASA	NO CINEMA
Aventura/Comédia	3	2
Drama/Romance	7	4
Policia/Suspense	3	1
Documentário	1	-
Ficção	2	1
Infantil	2	1

Constata-se o que Chauí (2006), Carmo (2006) e Matellart (2005) nos dizem sobre os padrões de consumo dos bens culturais em nossa sociedade, quase sempre, travestidos de uma figura inofensiva de entretenimento. Obstruiu-se, assim, a idéia de que o cinema é, antes de tudo, “uma linguagem estética, poética e musical com uma sintaxe e um estilo; é uma escrita figurativa e ainda uma leitura, um meio de comunicar parâmetros, veicular idéias e exprimir sentimentos” (Betton, 1987. p:7). Nesse sentido, vamos verificar agora de que forma de acessar os textos fílmicos contribuem para consolidar determinadas práticas pedagógicas.

Cinema para desestressar, cinema para estudar: as concepções revelando a prática pedagógica

As concepções e os usos indicados acima precisam ser abordados em uma perspectiva ampliada, sobretudo em sua interface com as questões pedagógicas. Nessa direção, constatamos que as concepções carregam para o campo

pedagógico as idéias de entretenimento e diversão. Das oito (08) professoras entrevistadas, todas afirmaram usar a linguagem cinematográfica em suas salas de aula, mesmo as docentes que afirmam não gostar e não ter envolvimento com a linguagem fazem uso da linguagem no espaço pedagógico.

Desse modo, nosso olhar voltou-se para a organização dessas atividades com textos fílmicos e seus propósitos. Uma primeira resposta foi fornecida nesses termos: “acho importante as crianças poderem ter acesso a tais recursos” (Docente 06), apesar dela mesma não ter nenhuma outra relação com o cinema que não o de exibir os textos em suas aulas. Outra professora fez uma reflexão interessante sobre isso:

“Acho importante esse contato (com o cinema) para quem gosta e para quem não gosta, para estimular. (...) Acho que se assistisse mais, isso seria importante e muito bom para mim. (...) é importante desenvolver esse gosto, eu acho que não fui muito trabalhada nesse sentido na escola, talvez seja por isso que não goste muito e isso me prejudica” (Docente 08).

Essas observações chamaram-nos a atenção para as implicações da formação, uma vez que, na perspectiva da própria professora, o uso limitado que ela faz do cinema está relacionado à maneira como essa linguagem foi trabalhada na escola. Em outras palavras, como nos alerta Giroux (1999) fazer uso de um instrumento que não faz sentido para si mesmo desvela a padronização do conhecimento escolar. A ausência de um crítico-reflexivo nos espaços escolares acaba por repercutir na própria formação profissional dos professores, produzindo um fazer pedagógico instrumentalizador da ação docente que se realiza através de meios, formas e didáticas com as quais não há proximidade crítica. Essa posição parece ser confirmada pelas próprias professoras:

“Não temos contato com essas linguagens. Tenho esse desejo de que a gente possa trabalhar com isso. Porque se não sei para mim, se não sei fazer para mim, eu não sei fazer para os outros” (Docente 02).

Nesse sentido, foi unânime a compreensão que o uso da linguagem cinematográfica se faz, sobretudo, a partir de um interesse do próprio docente, uma vez que eles não vêem um apoio sistemático na sua formação profissional, tornando esse uso uma aprendizagem desprovida de sentido.

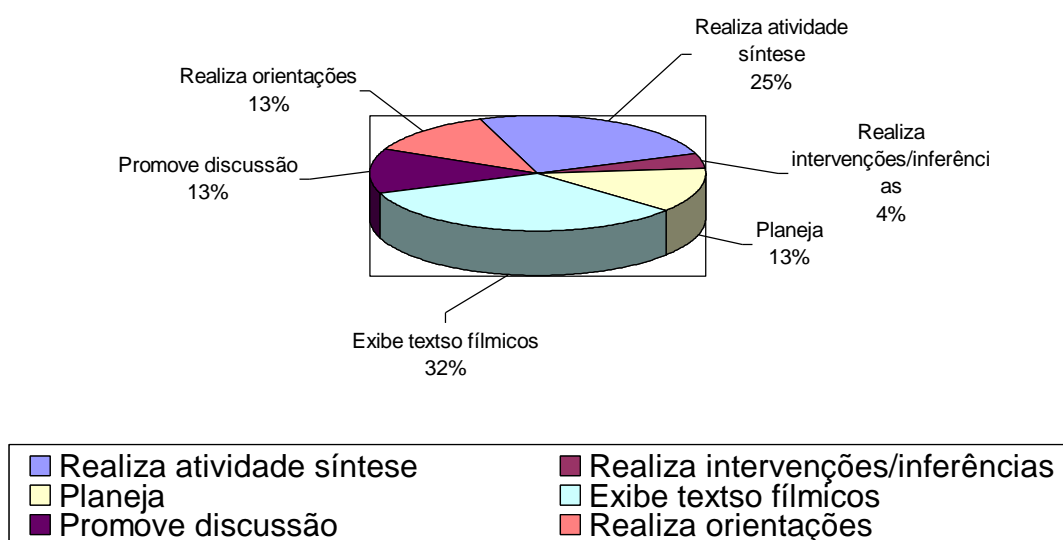
Essa dificuldade manifesta-se também na organização das atividades com textos fílmicos (ver Gráfico 3). 25% dos docentes entrevistados organizam as

atividades com os textos fílmicos voltadas para a síntese de conteúdos específicos. Assim, após a exibição não são realizadas interpretações ou discussões sobre as temáticas abordadas. Apenas duas (02) docentes afirmaram que realizam as exibições sem o intuito de ter uma produção final, mas para o que chamou de “ver para relaxar”, enxergando-se a possibilidade de “ver por prazer”, ou seja, sem a obrigação de uma produção final. Com isso, elas acreditam que também dessa maneira é possível construir conhecimento e aprender:

“Eu fazia sempre uma redação ou algo assim. Eu deixei de fazer sempre isso por que estudando eu descobri que tanto ler como ver com alguém sempre cobrando essas atividades, a criança perde o prazer de ler e ver. Era tão forte isso que no começo, quando comecei a exibir só pela questão lúdica e do prazer, quando acabava, eles diziam automaticamente: “tia, o que é que é pra fazer agora?!” Aí é tão ruim... eu digo agora que nós vamos só ver e que se alguém quiser se expressar, pode ficar a vontade” (Docente 02).

Nesse caso, o cinema contribuiria para a fruição, para o lúdico e o imaginário. Por isso, as professoras também defendem que, como a escrita literária pressupõe um tempo de aprendizagem, faz-se necessário uma apropriação, por parte de professores e alunos, da linguagem do cinema e de outras linguagens audiovisuais.

Gráfico 3 – Organização das atividades com textos fílmicos



O uso pedagógico do cinema e as implicações para a formação docente e a construção de conhecimento

Os dados coletados nos indicaram, portanto, que o cinema dentro dos espaços pedagógicos vem sendo subutilizado, ou seja, ele não é explorado em suas diversas representações. Com isso, deixa de ser percebido de maneira crítica pelos docentes, fazendo com que haja uma prática fragmentada, particularmente no que toca à construção do conhecimento. Obviamente, não se trata de culpabilizar os docentes por essa situação, mas de evidenciar as próprias condições atualmente disponíveis para o tratamento dessa linguagem em nossas escolas.

Quadro VI – Recursos disponíveis nas escolas para uso de textos filmícos

RECURSOS	AFIRMAÇÕES DAS DOCENTES
TV	8
DVD	8
Vídeo cassete	1
Som	5
Computador	1
Sala de vídeo	1
Acervo de filmes	1

Nessa direção, apresentamos inicialmente uma tabela com os recursos disponíveis nas escolas investigadas (ver quadro VI). Apesar da presença dos equipamentos, apenas uma (01) das docentes da escola B disse possuir recursos adequados; todos os demais julgaram como inadequados os recursos disponíveis. Questionados sobre essa inadequação, três (03) docentes ligaram essas condições à questão da necessidade de uma formação específica para o uso dos equipamentos. Para eles, as condições materiais não são suficientes para um planejamento adequado por parte dos professores: “É porque assim... o recurso nunca é suficiente, né? A gente sempre tá precisando. Eu acredito que se tivéssemos outras coisas além de TV e DVD apenas...” (Docente 8) e “A escola possui alguns recursos, mas sempre preciso levar meu aparelho de DVD pois sempre o equipamento da escola está ocupado. Sem contar que a sala não é confortável para eles assistirem.” (Docente 2). As outras cinco (05) professoras

ligaram as condições para uma boa aula apenas às questões materiais como ambiente e equipamentos.

A análise dessa segunda posição é importante, pois como nos lembra Silva (2004), levar para dentro da escola produtos culturais, como a tv, o cinema e a literatura, sem questionamento e sem um posicionamento que contribua para que o educando subverta as visões hegemônicas que são subjacentes a esses produtos é uma atitude perigosa posto que a escola é uma das principais responsáveis por “esculpir” identidades e subjetividades. Mesmo quando o uso desses elementos não tem o objetivo explícito de “ensinar”, os produtos culturais carregam seus próprios “currículos” e levam para os estudantes ideários políticos e metas educativas.

“Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais.” (p.140).

Nessa mesma direção, aponta Foucault (1987 e 1996) para as intencionalidades ocultas, uma vez que toda linguagem é um elemento de ordem prática; o discurso é uma prática, ele constrói os objetos, as coisas que nomeia; constrói a nós mesmos como sujeitos específicos, o tempo todo.

Por essa razão, o que as professoras entrevistadas denominaram de construção do conhecimento, na maioria das vezes, tomou a forma de uma interpretação literal, ou seja, o filme, enquanto texto é abordado como uma cópia da realidade que está sendo vista/representada. Não é de estranhar, então, que a maioria das entrevistadas tenha afirmado fazer uso do cinema apenas como um meio, um recurso didático. Nesse caso, a “aula ideal” está atrelada aos recursos técnicos em si mesmos. Apenas duas (02) professoras apresentaram uma perspectiva diferenciada:

“Da forma como venho tentando explorar o cinema eu acho que hoje, meus alunos vêem o cinema de uma forma diferente. Já não é mais só divertido, o novo. Eles fazem questão de filmes de maior conteúdo e mais expressividade. Já não querem estar na sala de vídeo por estar apenas. Eles compreendem esses filmes e o que desenvolvemos vai além dos filmes. Eles percebem essa prática como algo parte da escola e não a parte da escola” (Docente 08).

Percebemos, então, que esta subutilização da linguagem cinematográfica revela-nos a dificuldade da própria formação para o uso desse elemento no âmbito pedagógico. Não queremos dizer aqui que a responsabilidade de fazer aprender sobre linguagem artística, mídia, recursos audiovisuais e instâncias culturais seja apenas do curso de formação em Pedagogia. Queremos, no entanto, ressaltar a ausência desse debate dentro dos cursos de formação inicial e continuada. Os currículos oficiais têm reproduzido essa ausência e só muito recentemente esse debate vem recebendo uma atenção por parte dos formuladores de políticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia/Conselho Nacional de Educação (2005), por exemplo, apontou a necessidade de uma formação específica no campo da arte. As Diretrizes também enfatizam a importância, para os pedagogos, de relacionar as linguagens dos meios de comunicação com os processos didáticos e pedagógicos, como forma de produzir aprendizagens significativas que contemplem as dimensões: cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Mas esse ainda é um debate recente e não incorporado concretamente nas práticas de formação docente. Daí uma das professoras afirmar que a formação na graduação não a preparou para que esta pudesse fazer uso de textos fílmicos para construir conhecimento, uma vez que, como ela afirma, o contato com essa linguagem se deu apenas através da exibição que os professores promoviam para “ilustrar” alguns conteúdos trabalhados nas disciplinas (Docente 06). Todas as outras docentes confirmam essa realidade, evidenciando que o contato com a linguagem cinematográfica, na graduação, se realizou na condição de espectadoras.

“A gente não recebeu nenhuma formação específica ou voltada para essa questão. O que alguns professores fazem é trabalhar alguns filmes só que eles usam apenas para chamar a atenção para determinados conteúdos que estão sendo trabalhados, é mais como um apoio didático.” (Docente 5)

“O que os professores da graduação fazem é passar filmes pra gente assistir e depois pedir relatório ou perguntar o que a gente entendeu. Em nenhum momento eles dizem como você pode usar um filme adequadamente ou dão alguma orientação de como você não pode fazer.” (Docente 7)

Na formação continuada, mesmo com a diversificação das temáticas oferecida pela rede da Escola B, as docentes afirmaram que, ainda que recebessem formação voltada para arte e outras linguagens visuais, esta dá-se apenas como uma sensibilização ou é inviável de ser posta em prática em decorrência de uma

carga horária insuficiente para uma maior apropriação para uma prática efetiva do que foi explorado durante a formação: “Eu nem lembro de nunca ter feito nada específico na graduação, não. A prefeitura já ofereceu algo parecido nas capacitações. São sempre tão superficiais... tão rápidas.” (Docente 4).

Na Escola A, a situação revelou-se ainda mais grave, uma vez que a formação continuada apresenta vários limites. As docentes comentaram que mesmo com sugestões à Secretaria de Educação, essas necessidades não foram atendidas e uma forma encontrada foi a de forma independente e com verbas captadas por iniciativa própria e outras como o PDDE (Programa dinheiro direto na escola) dessa forma, a comunidade escolar decidiu investir em outras formações.

Por tudo isso, constatamos que o uso pedagógico do cinema ainda se constitui como uma utopia, no sentido de uma ausência efetiva de lugar nas nossas escolas e na nossa própria formação profissional. Os dados indicaram uma dissociação entre o uso da linguagem cinematográfica e as demandas de que esse uso contribua para a construção de conhecimentos nas escolas. Queremos ressaltar, ainda, que a finalidade dessa investigação não foi a de propor novas metodologias ou até mesmo sugestões para disciplinas nos cursos de Pedagogia e para a formação continuada dos professores. A intenção, mais ampla, foi a de contribuir para a garantia de um debate mais aprofundado sobre a exploração pedagógica das linguagens visuais, seja enquanto arte e seja como produto da indústria cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(…) O grande público hoje em dia simplesmente vai ao cinema. Viciaram-no de tal modo, e por tanto tempo, em maus espetáculos – e por outro lado ir ao cinema tornou-se para ele uma tal cachaça – o que a coisa toda acabou dando um nó. Hollywood cospe nesse nó diariamente, para deixa-lo cada vez mais duro de desatar, que é como lhe convém”.

(Trecho do texto “Tela em branco” crônica de Vinicius de Moraes ao Jornal Última Hora em 12 de junho de 1951).

Estas últimas páginas não são necessariamente o fim deste estudo mas sim um desejo de explorar de forma mais aprofundada, a formação docente. A dinâmica

do fazer pedagógico requer curiosidade e questionar a si e à realidade constantemente.

Escolhemos abordar nesse estudo o cinema não apenas pela preocupação com o modo como este vem sendo usado nos espaços pedagógicos, mas também pelo que os docentes percebem dessa linguagem, como a estão explorando, como esta metodologia que vem sendo aplicada às suas práticas e a própria concepção nos revela a formação.

Percebemos no decorrer de nossa pesquisa que o que havíamos levantado como hipótese no projeto da pesquisa confirmou-se por várias colocações nas respostas dadas à nossa entrevista. A subutilização da linguagem cinematográfica decorre também, além de outros fatores, da ausência desse debate na formação tanto no nível da graduação quanto na formação continuada.

Não queremos culpar tais instâncias formativas; ao contrário, desejamos contribuir com este estudo, com as discussões que vêm sendo travadas no campo da formação docente mesmo que este seja ainda recente e não esteja incorporado de forma efetiva nas práticas de formação.

Acreditamos que nosso estudo possa contribuir ainda também para novas formas de enxergar a prática pedagógica como nos apontou em nossos diversos diálogos com a literatura, Giroux e Teixeira; propondo tal prática numa perspectiva crítica, reflexiva, problematizadora e questionadora, que traga para o cotidiano reflexões como as dos estudos culturais e curriculares como aborda Silva.

Ressaltamos algumas contribuições importantes nessa pesquisa para a prática docente. Perceber e explorar o uso do cinema articulado aos diversos sentidos que ele abriga como nos propões Teixeira e Lauro principalmente, como a arte, a fruição, a expressão e a possibilidade de enxergar além do texto fílmico. Também de em práticas cotidianas, o docente ser capaz de realizar um exercício mais elaborado e crítico de compreender as instâncias culturais que chegam constantemente aos seus educandos, seja através da escola seja por outros canais. A possibilidade de reinventar sentidos e transitar entre possibilidades de compreender instâncias culturais é também tarefa que a Educação deve dar conta.

Dessa forma, consideramos que este estudo cumpriu seus objetivos de tentar responder às questões iniciais, possibilitando que tantas outras questões tão pertinentes, não só ligadas à formação docente, mas à Pedagogia, fossem

suscitadas, ampliando, assim, os ganhos, posto que nenhuma investigação de cunho qualitativo encerra-se ao conseguirmos encontrar respostas iniciais.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANTONIO, Lauro (coord). O ensino, o cinema e o audiovisual. Porto: Porto Editora, 1986. Comunicação do 1º Encontro Nacional. “O ensino do audiovisual, o audiovisual no ensino”.

BAUDRILLARD, Jean. *A Troca Simbólica e a Morte*. Tradução por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996. 295p.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Edições 70, 19952. 224p. (Arte e comunicação).

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense: São Paulo, 1994.

BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema?* São Paulo: Brasiliense, 1996.

BETTON, Gerard. *Estética do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRITO, João Batista de. *Imagens Amadas: ensaios de crítica e teoria do cinema*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1995.

CARMO, Leonardo. *Cinema e História. Realidade ficcionada. Diálogo cinema-escola*. Boletins TVE Brasil, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2006.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COUTINHO, Laura Maria. *A construção do estético-cultural de um espaço*. Dialogo cinema-escola. Boletins TVE Brasil, 2006.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

ELLSWORT, Elisabeth. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e TV como experiência crítica e fruição. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13, 2006: Recife, PE). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social / Ensino Nacional de Didática e Prática de Ensino, organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva... Recife: ENDIP, 2006.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Alexandre S. Contribuições para uma sociologia crítica da formação humana. Um estudo das redes associacionistas da sociedade civil. Recife, UFPE, 2005. (tese de doutoramento).

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIROUX, Henry. A escola crítica e a política cultural. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo Disney. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre : Artmed, 1997.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IFIL. Instituto de filosofia da Libertação. Metodologia de Produção de conhecimento em Rede: Sistematizações do grupo de discussão sobre educação e construção do conhecimento. Curitiba, 2005.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, Tomaz Tadeu Silva. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Veiga & VEIGA, Cynthia. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- LYOTARD, Jean-François. *A condição Pós-moderna*. 6. ed. Tradução por Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MATTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MENDES, Marcos de Souza. *O mundo através das lentes*. Diálogo cinema-escola. Boletins TVE Brasil, 2006.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasil: 2005.
- MONTEIRO, Marialva. *Cinema e escola: a vocação educativa dos filmes*. Dialogo cinema-escola. Boletins TVE Brasil, 2006.
- MORAIS, Cláudio Jorge Gomes. *O cinema educativo em Pernambuco durante a intervenção de Agamenon Magalhães (1937-1945)*. Tese Mestrado, UFPE: 2002.
- MORROW, Raymond Allen e TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e Educação: uma crítica às teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/instituto Paulo Freire, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____ *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T.T. (org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autentica, 2001
- STRECK, Danilo. *Educação para um novo Contrato Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

Docente:

Escola:

Série que leciona:

Formado em Pedagogia: () sim () não

Ano de conclusão:

Caso não tenha concluído, em que período se encontra?

CONCEPÇÃO DE CINEMA

1. Como foi a primeira vez que você entrou em uma sala de cinema? Lembra qual foi o primeiro filme? Como foi sua reação?
2. Como você definiria cinema, como você diria o que é cinema?
3. Com que frequência você vai ao cinema?
4. Com que frequência você assiste a produções de cinema em casa?
5. Quando você assiste filmes em casa, como tem o acesso às produções:

- () programação de canais de TV
- () vídeo-locadoras
- () empréstimos/trocas com amigos e/ou parentes

6. Que gênero você costuma assistir no cinema e que gênero você costuma assistir em casa?
7. O que busca ao assistir filmes no cinema e filmes em casa?

CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO

8. Você faz uso do cinema em sala de aula e nos demais espaços pedagógicos?

() sim () não

9. Como você organiza suas atividades? Quais os procedimentos antes, durante e depois da exibição de um filme em sala de aula?
10. A escola possui recursos que possibilitam a exibição de filmes? Em caso afirmativo, cite quais.
11. Quais seriam as condições as condições ideais para que você pudesse fazer uso de textos filmicos em sala de aula? Como você gostaria de realizar uma aula que envolvesse um determinado filme?
12. Em sua formação de graduado ou graduando e/ou continuada, você recebeu/recebe orientação sobre o uso do cinema como elemento da prática pedagógica? Em caso afirmativo, qual a metodologia aprendida?

ANEXO II - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Escola A – Escola Municipal Dr. José Queiroz (Jaboatão)

Escola B – Escola Municipal Edite Braga (Recife)

Docente 1 - Série: 4^a

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 1993

Docente 2 - Série: educação infantil

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 2005

Docente 3 - Série: 1^a e EJA

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 1987

Docente 4 - Série: 4^a

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 2002

Docente 5 - Série: 4^a

Formação em conclusão

Ano de provável conclusão 2006

Docente 6 - Série: 1^a

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 1993

Docente 7 - Série: grupo 5 (?)

Formação em conclusão

Ano de provável conclusão 2007

Docente 8 - Série: 2^a

Formação em pedagogia

Ano de conclusão 2005