UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Maria do Carmo Souza de Almeida

Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas

São Paulo

2014

Maria do Carmo Souza de Almeida

Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação

Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Maria do Carmo Souza de
Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas / Maria do Carmo Souza de Almeida. -- São Paulo: M. S. Almeida, 2014.
189 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Adilson Citelli
Bibliografia

1. Comunicação 2. Educação 3. Cinema 4. Licenciaturas I. Citelli, Adilson II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Nome: Maria do Carmo Souza de Almeida

Título: ***Prática educomunicativa com o cinema nas Licenciaturas***

Tese de Doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Aprovado em:

Prof.(a) Dr.(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof.(a) Dr.(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof.(a) Dr.(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof.(a) Dr.(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura:_____

Prof.(a) Dr.(a): _____ Instituição: _____

Julgamento: _____Assinatura:_____

Dedicatória

Aos meus pais e primeiros professores, Maria da Glória Souza de Almeida (*in memoriam*) e Carlos Ricardo de Almeida, pelo amor, pela educação e pela oportunidade de conviver com os livros e com o cinema.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, pela confiança, paciência, ensinamentos e orientação cuidadosa.

Aos professores que participaram da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Marcos Napolitano e Profa. Dra. Marília Franco, pelas importantes contribuições.

À Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa, pela orientação e apoio durante o período de realização do PAE.

Aos amigos do grupo de pesquisa da USP, Ana, Eliana, Helena, Lisa, Michel e Rogério, pelo aprendizado, pela ajuda e pelos deliciosos momentos de descontração.

À minha amiga Eveline, pela amizade, pelo incentivo, pelo apoio e pelo carinho.

À Profa. Vera batalha, pela amizade, carinho e por acreditar em mim.

Ao Prof. Johel Abdala, pela amizade e pela revisão cuidadosa.

Aos professores César Augusto Eugênio e Eduardo Carlos Pinto, pela colaboração.

Aos amigos e companheiros de pesquisa e da docência na Unitau.

Aos professores e amigos do Mestrado em Linguística Aplicada da Unitau, por todos os ensinamentos.

À Profa. Dra. Angela Kleiman e aos demais integrantes do grupo de pesquisa "Interação, Linguagem e Letramento do Professor", pela oportunidade e consideração.

Aos meus pais Maria da Glória Souza de Almeida (*in memoriam*) e Carlos Ricardo de Almeida, pelo estímulo constante.

Aos meus irmãos, Glória e Ricardo, pela parceria ao longo de tantos anos.

Ao meu amigo e parceiro, Tom, pela paciência e pela companhia amorosa durante a pesquisa.

Aos meus queridos padrinhos, pelo carinho de sempre.

Aos familiares e primos de “todas as estações”, pela amizade, paciência e afeição constante.

Aos meus amigos de “todas as horas”, Luzimar, Luciete, Felipe, Rachel, Alice, Juliane, Ana, Adriana, Sílvia e Orlando. Vocês me abraçaram quando eu mais precisei.

Aos sujeitos de pesquisa, pela participação e paciência.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, pela ajuda na organização da vida acadêmica.

À Universidade de Taubaté, pela oportunidade de realizar a pesquisa e pela concessão da bolsa de estudos no primeiro ano do doutorado.

À CAPES, pelo apoio financeiro, com a concessão da bolsa de estudos.

“Um cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco” (Ismail Xavier)

Resumo

Pensar a formação docente na contemporaneidade exige atentar para as discussões que perpassam os campos da Comunicação e da Educação. A cultura midiática influencia nossa construção identitária, por isso é essencial que o espaço educativo inclua em seus conteúdos programáticos diferentes formas de abordar os processos educomunicativos, a fim de que estudantes possam compreender as lógicas que os regem em suas relações com a sociedade. O objetivo desta pesquisa foi realizar uma experiência pedagógica com narrativas fílmicas nas Licenciaturas (Pedagogia e Letras) da Universidade de Taubaté. A metodologia utilizada foi a observação-participante. A prática aconteceu no espaço destinado às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Exibimos principalmente filmes que fogem aos padrões tradicionais que os sujeitos participantes da pesquisa conhecem. Depois das exibições, acontecia uma discussão entre professora pesquisadora e alunos, sobre aspectos por eles considerados significativos. Por meio de relatos escritos e de gravações, procurou-se identificar como os estudantes atribuíam sentidos aos filmes vistos. O segundo propósito foi pensar um projeto com filmes que atenda às necessidades do público-alvo pesquisado. Observou-se que uma prática educomunicativa com o cinema/filmes na formação docente das Licenciaturas em questão pode contribuir para ampliar o capital cultural dos discentes, logo, para sua construção identitária pessoal e profissional.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Licenciaturas. cinema.

Abstract

Thinking about teacher formation in the contemporary world requires attaining to discussions that comprise the fields of Communication and Education. Media culture influences our identity construction, therefore, it is essential that the programmed contents in the learning environment contain different strategies of approaching the educommunication processes so that students may understand the logics that govern their relations with society. The aim of this research was to carry a teaching experience with film narratives in the Teaching Colleges of the University of Taubaté (General Pedagogy and Language Pedagogy). Participant observation was the methodology used and the practice happened in the space used for the extracurricular activities of the students (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC). The movies to be shown in the practices were chosen for being different from the types of film narratives that the subjects participating in the research were used to knowing. After the exhibition discussions were carried between the professor and the students about aspects they considered relevant. Through written and recorded reports this research tried to identify how students gave meaning to what they had watched. The second purpose was to think of a project with movies that attended to the demands of this target audience. The educommunication practice with cinema in teacher formation may contribute to broadening the cultural capital of the students researched and may, therefore, add to the construction of their personal and professional identities.

Key Words: Communication, education, pedagogy courses, cinema.

Sumário

Introdução 14

Capítulo I – Configurações da Pesquisa 16

1.1 A trajetória: o início da construção do objeto 16

1.2 O Problema de pesquisa: o objeto empírico 18

1.3As Perguntas de Pesquisa 19

1.4 Os Objetivos 20

1.5 As Hipóteses 20

1.6 A Justificativa 21

Capítulo II – Orientações Teóricas Introdutórias 25

2.1 Considerações inicias 25

2.2 As novas reconfigurações da contemporaneidade e as questões identitárias 26

2.3 As definições de cultura e "cultura da mídia" com as quais o trabalho dialoga 33

2.3.1 Os significados do termo cultura 33

2.3.2 A cultura da mídia 41

Capítulo III – A Comunicação e a Educação 47

3.1 As fronteiras 47

3.2 As aproximações 49

3.3 As reorientações de conceitos 55

3.4 As intersecções 62

3.4.1 A linguagem verbal 62

3.4.2 As outras linguagens 62

3.4.2.1 Os vínculos entre imagem e educação 68

Capítulo IV – O cinema ainda é atual? 77

4.1 A “experiência do cinema” na atualidade 77

4.2 Cinema e educação: possíveis diálogos..... 83

4.2.1 Cinema e educação: A hipótese-cinema de Alain Bergala..... 88

4.2.2 Cinema e educação: algumas experiências..... 97

Capítulo V ─ O Percurso da Pesquisa: Procedimentos Metodológicos..... 110

5.1 Considerações iniciais 110

5.2 A Diretriz: o Modelo Metodológico..... 110

5.3 A Observação: metodologia do trabalho de campo..... 113

5.3.1 O perfil dos alunos do curso de Pedagogia no Brasil 115

5.3.2 O perfil dos alunos do curso de Letras no Brasil..... 119

5.3.2.1 O perfil dos alunos da Unitau (público-alvo da pesquisa): Pedagogia e Letras .. 120

5.4 Organização das ações..... 121

5.5 Técnicas de Coleta..... 123

5.6 Análise Descritiva e Interpretativa 126

5.6.1 A organização dos encontros de 2011 127

5.6.2 O que os diários nos revelaram 128

5.6.2.1 O desconhecimento de características da linguagem audiovisual 129

5.6.2.2 O assunto nos interessa?..... 135

5.6.2.3 A novidade do gênero documentário..... 136

5.6.2.4 A percepção do outro..... 138

5.6.2.5 O filme interessa porque retrata a realidade 140

5.6.3 Os encontros de 2013 141

5.6.3.1 A organização..... 142

5.6.3.2 O que as conversas nos revelam..... 143

5.6.4 Algumas constatações 152

5.7 Narrativas fílmicas nas Licenciaturas: possibilidades..... 155

Considerações Finais 172

Referências 175

Filmografia 188

Introdução

Em fevereiro de 2010, ingressamos no Doutorado em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo ─ em uma área de estudos denominada Interfaces Sociais da Comunicação, na linha de pesquisa Comunicação e Educação, a fim de iniciar pesquisa envolvendo alunos de Licenciaturas e narrativas audiovisuais ─ cinema/filme. Cursamos as disciplinas pertinentes e buscamos subsídios para nossa investigação. Cada disciplina cursada, as muitas atividades acadêmicas das quais participamos e os diálogos com o orientador contribuíram para as transformações no projeto inicial, que foi gradativamente se configurando no trabalho que agora apresentamos.

Existe um forte vínculo entre os jovens e as tecnologias, na contemporaneidade, e essa conexão repercute no processo educativo em todos os níveis. Daí consideramos importante que cursos de formação para a docência sistematizem discussões sobre centralidade dos meios de comunicação e de informação, na configuração do modo de vida atual. Para isso, realizamos, em duas Licenciaturas, Letras e Pedagogia, da Universidade de Taubaté, uma prática educomunicativa com narrativas fílmicas. Investigamos como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as quais não têm muita proximidade e observamos o que veem e como o fazem, isto é, como ressignificam, em seus discursos, os muitos códigos que abarcam a linguagem audiovisual e sobre os quais, ainda hoje, não tiveram muita oportunidade de refletir, na educação formal. Além disso, tivemos a intenção de colher dados que pudessem fornecer subsídios para o estudo de estratégias que possibilitassem pensar um projeto com narrativas fílmicas junto a esses alunos.

Esta pesquisa parte de uma perspectiva interdisciplinar, na interface entre a Comunicação e a Educação, dois campos que compõem universos com dimensões epistemológicas, cognitivas, metodológicas e históricas distintas, mas que possuem a linguagem, aqui entendida em sua dimensão dialógica, como ponto de intersecção. Interessa-nos observar como os sentidos são produzidos e ressignificados nas negociações que se estabelecem entre essas áreas.

No capítulo I, contamos um pouco do caminho trilhado como pesquisadora, até a entrada no doutorado, em 2010, e explicamos o que nos motivou na escolha do objeto. Além

disso, explicitamos o problema, as perguntas de pesquisa, os objetivos, as hipóteses e a justificativa.

No capítulo II, discutimos as relações entre a Comunicação e a Educação e as transformações ocorridas na pós-modernidade, em decorrência, principalmente, dos meios midiáticos. Fazemos também reflexões epistemológicas sobre as relações entre comunicação e cultura na sociedade contemporânea.

Abordamos, no capítulo III, as fronteiras, aproximações e intersecções entre os campos da Comunicação e da Educação. Primeiramente, procuramos delinear uma síntese do percurso dos dois campos, para identificar nexos entre eles. Em seguida, apontamos os desafios que a comunicação impõe à educação, e o que pesquisadores das duas áreas defendem sobre as reconfigurações que se fazem necessárias no processo educativo, na atualidade. Discorremos ainda sobre a importância da linguagem verbal como ponto de interface entre as duas áreas, os vínculos entre imagem e educação, e a necessidade de se refletir, nas Licenciaturas, quanto a um ensino de leitura de perspectiva mais ampla, abarcando também outros códigos.

A “experiência do cinema” na atualidade e as relações do cinema com a educação constituem o foco do Capítulo IV. Apresentamos teóricos que defendem esse vínculo e pesquisas recentes sobre o tema.

No capítulo V, explicamos o modelo metodológico adotado por nós e relatamos todo o percurso da pesquisa. Explicitamos como ocorreu a observação dos fenômenos estudados, apresentamos a descrição e a interpretação dos dados, e delineamos nossas sugestões para a organização de uma prática com narrativas fílmicas junto ao público-alvo da pesquisa.

O trabalho encerra-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Capítulo I – Configurações da Pesquisa

1.1 A trajetória: o início da construção do objeto

Tendo em vista a afirmação de Bachelard (1996, p.77, grifo do autor), de que "[...] a *ciência* constrói seus objetos, que nunca ela os encontra prontos", ou o dizer de Lopes (2005, p.129), retomando Bachelard (1996) e Bourdieu (1999, p.22), de que "[...] os objetos são conquistados, construídos e comprovados", relataremos a trajetória que deu início à construção do objeto desta tese.

Nossa graduação foi em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU), onde também realizamos Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Linguística Aplicada. No entanto, as preocupações que deram origem às investigações em que estamos envolvidas hoje tiveram início com a participação no grupo de pesquisa "Interação, Linguagem e Letramento do Professor". Tal grupo foi iniciado, em 2004, dentro do Projeto Temático "Formação do Professor: processos de retextualização e práticas de letramento"[1]. O projeto envolvia professores e estudantes de diferentes universidades no Brasil,[2] e o objetivo geral da pesquisa era descrever mecanismos textuais e discursivos que permitissem

> [...] inserir alfabetizadores e professores de língua materna em formação e/ou em exercício nas práticas de leitura e produção de escrita de diversas instituições de prestígio, como a acadêmica e a jornalística, levando em conta sua bagagem sociocultural, suas relações com agentes e práticas de letramento não escolar e seu contexto de atuação, visando à constituição de uma identidade e cultura profissional – e, portanto, numa perspectiva contrária a uma concepção meramente instrumental de leitura e produção da escrita. (KLEIMAN, 2002, p.3)[3].

---

[1] (UNICAMP/FAPESP n 2002/09775-0) sob a coordenação geral da Prof. Dra. Ângela Kleiman. Minha participação, na Universidade de Taubaté, foi sob a orientação da prof. Dra. Eveline Mattos Tápias-Oliveira.

[2] Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de Taubaté (UNITAU), Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC- MINAS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

[3] KLEIMAN, Angela. B. (Coord.). *Projeto Temático. Formação do Professor: processos de retextualização e práticas de letramento*. Campinas: IEL/ DLA, 2002.

Naquele momento, o objetivo específico do nosso grupo, Núcleo Taubaté, era trabalhar com a redação acadêmica, a partir de uma perspectiva diferenciada do que vinha sendo feito no 1º ano do curso de Letras em relação ao ensino da Língua Portuguesa[4] e verificar que mudanças efetivas poderiam ser proporcionadas aos sujeitos em relação à vida pessoal e profissional. Até 2005, havia um material de apoio apostilado para o ensino de Língua Portuguesa no 1º ano de Letras, organizado pelo Grupo de Estudos em Língua Portuguesa da Unitau. A professora responsável pelo ensino da matéria naquele ano, juntamente com o grupo de pesquisa, organizou a disciplina de outra forma: por meio de um Projeto Educacional. A finalidade principal desse projeto foi levar os alunos a terem autonomia na escrita acadêmica e a desenvolverem sua voz autoral. Para tanto, realizaram pesquisas sobre temas do interesse deles e, com o apoio do professor, foram responsáveis por gerenciar as ações de todo o processo. O objetivo final envolveu a produção de diferentes gêneros acadêmicos para serem apresentados nos eventos daquela instituição.

A equipe acreditava que poderia contribuir com reflexões sobre as práticas de letramento na formação de professores e em sua construção identitária. Ao longo da pesquisa, havia encontros constantes entre os grupos pesquisadores das diferentes universidades, durante os quais dividíamos nossos resultados parciais. Chamou-nos a atenção o fato de os grupos focarem suas pesquisas sobretudo "no exercício das práticas de leitura e produção escrita acadêmicas". Cabe notar que, no início do projeto, em um dos encontros apresentamos resultados de nossa prática com a leitura de artigos de opinião e textos publicitários junto aos alunos da graduação na Universidade de Taubaté;[5]entretanto, no decorrer do projeto, tendo em vista os interesses do trabalho do nosso grupo, tivemos de optar por outro caminho.

Nossas primeiras questões acerca do campo da Educação e da Comunicação foram surgindo durante o desenvolvimento da pesquisa do Núcleo Taubaté. Embora considerássemos fundamental refletir sobre a leitura e a produção acadêmicas, pensávamos ser igualmente importante investigar a relação entre a formação do professor – Educação – e os meios de Comunicação. No início de 2007, na cidade de São José dos Campos, tomamos contato com a linha de pesquisa em Educomunicação em um seminário, que contou com a

---

[4] Essa pesquisa está relatada em: TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. *et al. Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes*. VÓVIO, Cláudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010; e em TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M.; RENDA, Vera Lúcia B. de S. (Orgs.). *Leitura e Produção Escrita na Graduação*: pesquisa e ensino. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2011.

[5] O artigo foi publicado em *Estudos Linguísticos* / Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Revista Publicada em meio eletrônico (http://www.gel.org.br) a partir de 2005.

presença do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e do Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, e decidimos aprofundar os estudos na Escola de Comunicação e Artes de São Paulo.

Assim, no segundo semestre de 2007, cursamos, como aluna especial, a disciplina *Linguagem, Comunicação e Educação*, conduzida pelo Prof. Dr. Adilson Odair Citelli. Até a entrada na ECA, não tínhamos conhecimento efetivo sobre os teóricos do campo da Comunicação; todavia, procurávamos aproximação com a área, ao trabalhar, nas aulas de língua portuguesa que ministrávamos, com textos retirados da mídia impressa, pois sempre sentimos necessidade de trazer essa discussão para todos os cursos da graduação, sobretudo para as Licenciaturas.

Nosso projeto inicial de pesquisa concretizou-se, portanto, em decorrência principalmente de reflexões feitas a partir das aulas dessa primeira disciplina cursada na ECA e da intenção de realizar uma pesquisa sobre intervenções no espaço educativo, especificamente nos cursos de Licenciatura, mediadas por narrativas audiovisuais. Em 2010, entramos no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM-ECA/USP), na área de Interfaces Sociais da Comunicação e na linha de pesquisa Comunicação e Educação. Sob a orientação do Prof. Adilson Odair Citelli, iniciamos a pesquisa teórica e empírica que culminou nesta tese.

De 2010 até o presente momento, em virtude de maior aproximação com a área ─ por meio de leituras, pesquisas, disciplinas cursadas na ECA, palestras, participação em congressos, elaboração artigos, estudos com o grupo de pesquisa e orientações ─, acreditamos que ocorreu a primeira operação de vigilância epistemológica da pesquisa, ou seja, a ruptura epistemológica (LOPES, 2005). Isso porque o olhar, para o objeto e o projeto inicial, sofreu várias alterações. Assim, gradativamente nos tornamos conscientes das escolhas, das opções e das dificuldades envolvidas na investigação que almejávamos realizar e daquela que conseguimos pôr em prática.

1.2 O Problema de pesquisa: o objeto empírico

A pesquisa insere-se na interface da Comunicação e da Educação, em decorrência do interesse em adentrar os estudos que discutem como se processam os diálogos entre as duas áreas que, embora se inter-relacionem, apresentam movimentos internos distintos (CITELLI,

2004a). Tivemos como foco principal a formação inicial do professor e sua leitura de narrativas fílmicas.

O objeto empírico constitui-se, portanto, de uma prática experimental de intervenção educomunicativa[6] mediada por cinema/filmes[7]nos cursos de formação de professores ─ Pedagogia e Letras ─ da Universidade de Taubaté, com a finalidade de pesquisar e refletir sobre duas frentes. Em uma primeira instância, promovemos um espaço de discussões sobre os filmes exibidos junto aos alunos das Licenciaturas para estimular os "exercícios do ver", conforme apontam Martín-Barbero e Rey (2004) e para observar como os graduandos produziam sentidos a partir do que assistiam. Em um segundo momento, buscamos compreender o processo de recepção desses filmes pelos discentes com o intuito de pensar procedimentos de abordagem de leitura audiovisual para o público-alvo pesquisado. As discussões também tiveram o objetivo de levantar questões relacionadas aos novos modos de ser e estar ─ de professores e alunos ─ suscitadas pela interferência direta dos meios de comunicação e de informação que também são mediadores dessa relação.

1.3As Perguntas de Pesquisa

Foram estas as perguntas de pesquisa:

1. Cabe pensar um trabalho com o cinema na graduação, no século XXI, quando o foco das pesquisas está voltado para as mídias digitais?

2. Como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as quais têm pouco contato? É possível estimular o gosto deles por essas cinematografias?

3. Que habilidades e competências[8] é preciso desenvolver junto ao público-alvo pesquisado, para promoção de exercício reflexivo de leitura audiovisual no espaço educativo?

---

[6] Refletiremos a respeito desse conceito no Quadro Teórico.
[7]Mais adiante, em 4.1, definiremos como utilizamos esses dois conceitos.
[8] Entendemos o conceito de habilidades e competências tal como o proposto por Cruz (2001): "a competência implica, portanto, em operacionalizar conhecimentos, atitudes e valores. É uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade". Já as habilidades são "[...] uma prática de operações

1.4 Os Objetivos

Nossos objetivos de pesquisa conjugavam várias ordens, assim como propõe Lopes (2005, p.139): empírica, teórica e prática. Os objetivos de ordem empírica e prática foram:

● organizar, em dois cursos de Licenciatura ─ Pedagogia e Letras ─ uma prática educomunicativa a fim de observar como os licenciandos assistem a filmes, principalmente, de cinematografias com as quais, em geral, não têm intimidade. Quisemos refletir sobre a recepção dessas linguagens pelos futuros professores.

● contribuir com o levantamento de alguns pontos importantes para pensar a organização de uma prática com narrativas fílmicas para estudantes dessas Licenciaturas. Como futuros docentes, os alunos precisam vivenciar a leitura fílmica para que posteriormente possam incorporá-la às suas aulas.

O objetivo de ordem teórica foi:

● contribuir para a discussão teórica sobre a construção identitária pessoal e profissional do professor, tendo em vista que, na comunicação contemporânea, vivenciamos uma mudança estrutural que provoca "[...] novos modos de percepção e de linguagem e novas sensibilidades e escritas" (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.54). Tudo isso com vistas a colaborar para a formação de um pensamento "pós-abissal", que, no dizer de Santos (2010, p.54) "[...] tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico". Para esse autor, só existirá justiça social global se houver justiça cognitiva global. Urge que o espaço educativo formal reconheça isso.

1.5 As Hipóteses

Partimos do conceito de Lopes (2005, p.140) de que as hipóteses precisam ter sua "origem na problemática teórica", que, por sua vez, é constituída de hipóteses teóricas da pesquisa ─, e do conceito de Bachelard (2010, p. 114) de que "[...] as hipóteses devem ser

---

mentais que, por sua repetição intencional e sistemática e por sua abrangência e natureza instrumental podem ser denominadas habilidades. Em outras palavras, é a prática de determinadas habilidades que constrói a competência" (CRUZ, 2001, p.28).

coordenadas do próprio ponto de vista do instrumento", ou seja, devem ser geradas sob a ótica do objeto de pesquisa. Assim, o "sistema de hipóteses" (LOPES, 2005, p.140) tem o objetivo de conectar teoria e investigação[9].

Como **hipótese central,** entendemos que a criação de um espaço para a exibição e discussão de filmes nas Licenciaturas contribui para a formação identitária pessoal e profissional do professor, na contemporaneidade, pois refletir sobre a recepção da linguagem dos meios de comunicação pelos futuros professores e sobre a possibilidade de uso desses meios nos espaços educativos é fundamental. Trata-se de uma reflexão epistemológica acerca da formação do professor a partir das problemáticas vivenciadas por ele no atual contexto de uma "sociedade de comunicação" (VATTIMO, 1992).

Temos como **hipótese secundária** que a criação de um espaço para debate e reflexão sobre narrativas audiovisuais contribui para mudança de posicionamento do futuro docente em relação ao processo de ensino/aprendizagem de modo que passe a considerar a essencialidade da aprendizagem do sensível, não só pela linguagem verbal, mas também pelas demais linguagens midiáticas.

1.6 A Justificativa

Para justificar a escolha de nosso assunto de pesquisa, interessa-nos destacar quatro pontos. Primeiramente, em virtude das transformações por que passa a sociedade contemporânea (sobre as quais refletimos no quadro teórico), temos, como consequência imediata, profundas modificações nos modos como o saber circula na vida social, em decorrência dos diferentes aparatos tecnológicos disponíveis. Isso significa que "[...] a atual diversidade e difusão do saber constitui, portanto, um dos reptos mais sérios que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educativo", conforme apontam Martín-Barbero e Rey (2004, p.59). Por isso, corroborando esses autores, consideramos essencial pensar, junto aos alunos dos cursos de formação de professores, acerca das indagações que esses novos modos de saber despertam nas gerações atuais.

---

[9]Nossas hipóteses seguem esses preceitos; entretanto, optamos por apresentá-las logo no Capítulo I. As diretrizes acerca do método utilizado para elaborar a pesquisa estão explicitadas no Capítulo V.

O segundo ponto surge da observação de que as pesquisas produzidas na última década e no início desta confirmam a importância da discussão sobre as linguagens midiáticas no espaço educativo. Uma delas, feita com alunos da rede pública estadual e municipal de São Paulo, revela "[...] raramente ter existido algum tipo de articulação entre os tópicos das matérias desenvolvidas e as sugestões derivadas das linguagens institucionalmente não escolares" (CITELLI, 2002, p.18-19). Já outra pesquisa, dessa vez com os professores da rede estadual e municipal de São Paulo, evidencia haver pouca prática pedagógica envolvendo o uso das linguagens imagéticas no ambiente escolar (CITELLI, 2004a, 2004b). Fica claro, nessa pesquisa, que os professores querem fazer uso das tecnologias em suas aulas e trabalhar com as linguagens que não sejam do discurso institucional escolar; no entanto, dizem não saber como fazê-lo. Essa declaração foi ratificada em recentes trabalhos: de Metzker (2010), realizado com alunos de Licenciatura em duas universidades paulistas, uma pública e outra particular; de Mogadouro (2011), que pesquisou como professores usam o cinema em escolas estaduais paulistas; e, de Nagamini (2012), cujo público investigado abrange professores de escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo.

Pesquisas recentes de Citelli (2010a, 2011b) apontam que, embora os professores mais jovens tenham "vínculos naturalizados" com os múltiplos suportes técnicos, a sua formação não lhes proporciona, na graduação, disciplinas que os preparem para entender os processos comunicacionais da contemporaneidade; por consequência, eles não se sentem aptos a levar para o "[...] exercício profissional conceitos, estratégias e práticas de reconhecida importância [...] e que sejam capazes de aproximar comunicação e educação" (CITELLI, 2010a, p.22).

O terceiro ponto demonstra que é importante mencionar o perfil dos licenciandos participantes da pesquisa, moradores do vale do Paraíba, estado de São Paulo, local em que se localiza a universidade na qual fizemos a investigação: são, em sua maioria, egressos de escolas públicas (para detalhes sobre características de letramento, ver TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Temos conhecimento das dificuldades pelas quais passa o ensino público, não só por meio do contato com pesquisadores e pesquisas nesse contexto, mas também por meio de práticas com os alunos das diversas Licenciaturas, sobretudo os que já atuam na rede. Em 2006, ministramos a disciplina Didática Específica I na terceira série do curso de Letras da Unitau e orientamos o estágio supervisionado. Em 2011, fomos responsáveis pela disciplina Português Instrumental, no curso de Pedagogia, e Didática Específica II, na terceira série de Letras. Em 2012 e 2013, ministramos a disciplina Português Instrumental I e II na primeira e

secunda série do curso de Pedagogia. Logo, nossas observações são fundamentadas no contato direto com os alunos desses cursos.

Assim, com os estudos situados e com nossa prática, entendemos que os diversos problemas em relação aos letramentos ─ práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita ─ de gêneros impressos já vêm sendo amplamente pesquisados e discutidos. Todavia, pensamos que, em relação à prática de letramentos multissemióticos ─ conceito que amplia "[...] a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita" (ROJO, 2009, p.107) ─; ou seja, da leitura das linguagens audiovisuais, principalmente em nossa instituição, que não tem tradição de pesquisa nessa área, ainda há muito que ser investigado. Em vista disso, concordamos com Citelli (2004a, p.224), que afirma ser urgente, na sociedade contemporânea, "[...] repensar a formação para o magistério e as Licenciaturas, instâncias últimas responsáveis pela qualificação dos profissionais educadores". Assim, consideramos importante a investigação que nos propusemos fazer.

O quarto ponto refere-se ao que afirma Orozco Gómez (1996) sobre a importância da investigação qualitativa ─ e nossa pesquisa insere-se nessa perspectiva ─ e suas implicações políticas. O autor menciona que, nesse tipo de pesquisa, há o compromisso do pesquisador com seu objeto de estudo, isto é, existe um vínculo forte entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, e isso precisa ser seriamente considerado. Ele aponta ainda que o conhecimento adquirido por meio de uma investigação qualitativa ─ tal qual a que realizamos ─ permite esmiuçar os "processos microssociais", e isso é essencial para uma ampliação da atuação política dos indivíduos envolvidos. Portanto, conhecer um pouco mais sobre como os futuros professores percebem e leem narrativas audiovisuais a que estão expostos, por exemplo, contribui para repensar os currículos da formação docente na atualidade.

Em relação à formação de professores, Bernadete Gatti[10] defende que não é possível pensar um projeto civilizatório sem considerar o atual contexto educacional, uma vez que é "[...] na escola que as crianças e os jovens têm a possibilidade de seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo". Logo, no dizer da professora, a escola é figura central para o desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Por conseguinte, ela afirma que refletir acerca da formação do professor é essencial e constitui uma preocupação mundial, na

---

[10]Palestra sobre "Políticas educacionais e crise nas Licenciaturas", ministrada para o Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Foi realizada no auditório do SENAC em Taubaté, no dia 23 de fevereiro de 2012.

atualidade. Assevera também a necessidade de continuar a investigar a formação inicial, que "[...] ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Nossa pesquisa, de certa forma, procurou dar continuidade aos trabalhos anteriores a respeito do letramento do futuro professor, pensado de uma perspectiva mais ampla: a dos letramentos multissemióticos. Tivemos como foco uma prática de leitura audiovisual─ cinema/filmes ─ em cursos de Licenciatura, com o propósito de compreender o impacto que tal ação pode ter na construção identitária desses futuros docentes. Como formadores de professores, consideramos que refletir sobre as produções de sentidos a partir da recepção e de uso das linguagens dos *media* nas Licenciaturas é tão importante quanto inserir os discentes nas práticas discursivas universitárias.

Capítulo II – Orientações Teóricas Introdutórias

2.1 Considerações iniciais

Cientes de que as referências nos desvelam, ao iniciar a elaboração do projeto de doutorado, ainda como aluna-especial da disciplina *Linguagem, Comunicação e Educação*, ministrada pelo Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, colocávamo-nos, em relação ao nosso objeto, ainda da perspectiva da Linguística, nossa primeira filiação em pesquisa no campo das Ciências Sociais. Conforme já mencionamos, foi após admissão como aluna regular do programa e da participação em diferentes atividades acadêmicas que fomos conhecendo e nos apropriando das linhas teóricas e metodológicas do campo da Comunicação. Com isso, a percepção do objeto empírico foi gradativamente se alterando.

Isso significa que a ruptura epistemológica entre o objeto científico e o objeto real ou concreto (LOPES, 2005, p.121) iniciou-se na trajetória de pesquisa (conforme explicitado no item 1.1) e foi consolidando-se a partir da apropriação progressiva dos diferentes conceitos teóricos referentes ao objeto de investigação. No dizer de Bachelard (1996, 2010) e Bourdieu (1999), a ruptura é a conquista do objeto; isto é, estar ciente de que o conhecimento sobre o objeto pertence ao senso comum, não é especializado. Esse saber vai ser conquistado e construído, pois o objeto científico não é dado; a atenção do pesquisador o constrói à medida que vai inserindo-o em "[...] determinada orientação teórica que lhe provê o quadro de conceitos disponíveis e assim organiza o objeto teórico da pesquisa" (LOPES, 2005, p.139).

A segunda operação de vigilância, interligada à primeira, é a construção do objeto, visto que ele é "[...] produzido ao longo de um processo de objetivação, que é a progressão da formação, da estruturação e do recorte dos fatos até os procedimentos de coleta de dados" (LOPES, 2005, p.122). Nessa mesma linha de pensamento, Bachelard (1996, p.90) assevera que um conceito, objeto, só se torna científico à medida que é acompanhado de uma técnica precisa de realização, pois "[...] o conhecimento a que falta precisão [...] não é científico". Dessa maneira, entendemos que o quadro teórico-metodológico é essencial para o direcionamento da investigação.

Em virtude da fronteira na qual nos posicionamos ─ Comunicação e Educação ─, para a realização da pesquisa utilizamos apoio teórico multidisciplinar. Contudo, queremos ressaltar novamente que nossa perspectiva é da pesquisa em Comunicação, ou seja, não

estamos nesse campo como pesquisadores de outras áreas que têm uma visão instrumental da comunicação como pretexto para resolver problemas de sua disciplina (SODRÉ, 2007).

Julgamos ser importante iniciar o percurso teórico remetendo-nos a conceitos e a autores que nos ajudassem a compreender como, na pós-modernidade, a complexidade do fenômeno comunicativo provocou profundas transformações culturais que afetam diretamente o nosso objeto empírico de pesquisa: a formação inicial do professor e sua relação com o audiovisual – cinema/filmes.

2.2 As novas reconfigurações da contemporaneidade e as questões identitárias

A fim de discutir as relações entre a Comunicação e a Educação, consideramos necessário, primeiro, pensar sobre a centralidade e a influência do sistema comunicativo e suas implicações na organização e na reconfiguração da sociedade atual. É consenso entre estudiosos de várias áreas que a sociedade contemporânea atualiza os modos de ser, de estar e de relacionar-se no tempo e no espaço, sobretudo em decorrência da participação efetiva dos meios midiáticos na vida diária (CITELLI, 2011a; MARTÍN-BARBERO, 2010; CASTELL, 2007, 2010; HALL, 2006; GIDDENS, 1991, 2002; THOMPSON, 2004; IANNI, 1994; HARVEY, 1993).

A respeito dessa relação com os meios, Martín-Barbero (2006, p.54) alerta para o fato de que a comunicação ocupa "[...] um lugar estratégico na configuração dos novos modelos de sociedade", e isso requer reflexão porque repercute na construção identitária dos indivíduos. Segundo o autor, há dois processos que "[...] estão transformando o lugar da cultura em nossas sociedades: a revitalização das identidades e a revolução das tecnicidades". Sobre a primeira, ele afirma que

> [...] os processos de globalização econômica e informacional estão reavivando a questão das identidades culturais ─ étnicas, raciais, locais, regionais ─ até o ponto de convertê-las em dimensão protagônica de muitos dos mais ferozes e complexos conflitos internacionais dos últimos anos, ao mesmo tempo que essas mesmas identidades, mais as de gênero e as de idade, estão reconfigurando a força e o sentido dos laços sociais, e as possibilidades de convivência no nacional e ainda no local (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.54).

Já a revolução das tecnicidades está mais direcionada a "[...] um novo modo de relação entre os processos simbólicos" do que à questão instrumental propriamente dita ─ novas máquinas a cada instante. Assim, "[...] a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas" (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.54). Remete-nos também a novas formas de circulação do saber, o que configura, segundo o autor, uma "[...] das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer" (MARTÍN-BARBERO, 2006, p.56). Isso altera, por exemplo, a maneira como a sociedade percebe o espaço educativo, visto que ele deixa de ser o único local de legitimação do saber, que agora transita por diversos outros canais. Para Martín-Barbero (2006, p.56), essa movimentação do saber de forma diversificada e difusa é o desafio que "[...] o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo", pois os conhecimentos dos jovens, ainda que variados e fragmentados, podem ser, com frequência, mais atualizados que os de seus professores. Interessa-nos pontuar que, ciente dessas transformações, mas ainda sem uma efetiva abertura para elas, o ambiente escolar acaba por se fechar para o diálogo proposto pelo sistema comunicativo. Adiante voltaremos a esse ponto.

Segundo Castells (2007, 2010), as tecnologias da informação e da comunicação são responsáveis por um novo modo de organização das estruturas sociais que surgiu a partir do final do século XX. Embora não tenha substituído o modelo capitalista, esse modo de organização contribuiu para definir traços distintivos na sociedade contemporânea, marcada pela presença e pelo funcionamento de redes interligadas. Para o autor, "[...] redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura" (CASTELLS, 2007, p.565). O autor defende, portanto, que as redes perpassam toda a estrutura social, transformando-a, o que traz implicações para a construção identitária. Por esse motivo, há essencialidade de considerá-las, quando se pretende estudar aspectos da sociedade contemporânea. Castells (2007, p. 41) afirma que, em detrimento desse mundo de intensas mudanças, "[...] a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado". As pessoas estão cada vez mais se organizando, não em torno do que fazem, mas do que são ou pensam que são.

Giddens (2002) também aponta que dentre os múltiplos fatores que provocam alterações nos modos de vida social e também na construção identitária do indivíduo estão a centralidade e a influência dos meios de comunicação, as novas formas de relacionamento com o tempo e o espaço, e o convívio com a dúvida e o risco iminente. Para o autor, o

momento atual caracteriza-se por uma dinamicidade que decorre de três conjuntos de elementos vinculados entre si: a separação de tempo e espaço, o desencaixe das instituições sociais e a ação reflexiva. Ele parte das considerações sobre as transformações ocorridas na passagem do período pré-moderno para o que ele denomina de moderno ─ formas de organização sociais que surgiram na Europa a partir do século XVII e que se espalharam pelo mundo (GIDDENS, 1991, 2002) ─ e defende que "[...] os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes" (GIDDENS, 1991, p. 10).

Em relação à separação de tempo e espaço, o autor refere-se ao contraste entre a percepção de tempo pré-moderno e moderno. Até então, pensar no "quando" era indissociável de pensar no "onde", pois, nas atividades do dia a dia, de certa forma, havia a "presença" das pessoas. A modernidade trouxe uma reconfiguração da ideia de tempo e espaço na medida em que possibilitou às pessoas estarem presentes em um evento mesmo estando ausentes ou distantes. Assim, "[...] as organizações modernas são capazes de conectar o local e o global de formas que seriam impensáveis em sociedades mais tradicionais, e, assim fazendo, afetam rotineiramente a vida de milhões de pessoas" (GIDDENS, 1991, p. 24).

Essa separação entre o tempo e o espaço foi condição primordial para possibilitar o que Giddens (2002, 1991, p.24) denomina de *desencaixe,* isto é, o "deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço". O autor cita dois mecanismos de desencaixe que são essenciais para entendimento das instituições sociais da modernidade: as *fichas simbólicas* e os *sistemas peritos.* Como exemplo das primeiras, ele cita o dinheiro, que "[...] é um meio de distanciamento tempo-espaço", pois "[...] possibilita a realização de transações entre agentes amplamente separados no tempo e no espaço" (GIDDENS, 1991, p. 27). Já os sistemas peritos são definidos por ele como "[...] sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje", e são considerados mecanismos de desencaixe porque "[...] em comum com as fichas simbólicas, eles removem as relações sociais das imediações do contexto" (GIDDENS, 1991, p.30-31). Entendemos que, no dizer de Castells (2010), seria o novo modelo de organização empresarial proporcionado pela internet.

Outra ideia central do pensamento de Giddens (1991), em relação aos fluxos da modernidade, é a nossa capacidade de ação reflexiva. Para ele, "[...] a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e

reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter" (GIDDENS, 1991, p.39). Entretanto, segundo o autor, essa "apropriação reflexiva do conhecimento" pelo ser humano na modernidade, em oposição às ações realizadas simplesmente em decorrência da tradição no período pré-moderno, não nos trouxe mais segurança; ao contrário, a incerteza parece-nos ser o mote da "alta modernidade". O autor defende a tese de que mais conhecimento não se concretizou em mais certezas e controle, mas sim em mais dúvidas. Assim, "[...] nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido 'antigo', em que 'conhecer' é estar certo" (GIDDENS, 1991, p.40). Isso tem implicações para a construção identitária do indivíduo contemporâneo, pois

> [...] à medida que a influência da tradição e do costume definha em nível mundial, a própria base de nossa identidade – nosso senso de individualidade – muda. Em situações mais tradicionais, o senso de identidade é sustentado em grande parte pela estabilidade das posições sociais ocupadas pelos indivíduos na comunidade. Ali onde a tradição declina, e a escolha do estilo de vida prevalece, a individualidade não fica isenta (GIDDENS, 2010, p.57).

Sobre isso, em consonância com Giddens (1991), Heller (1999) define como traumático o processo que derruba velhos estilos de vida e os substitui por novos, e aponta as dificuldades dos indivíduos, na atualidade, em relação às constantes mudanças de ideias, hábitos, crenças, etc. Para a autora, essas dificuldades resultam do fato de a vida contemporânea ser cheia de incertezas, o que traz o risco, ao contrário da vida pré-moderna, em que o "[...] a trajetória do indivíduo era determinada pelas condições que cercavam o seu nascimento" (HELLER, 1999, p.14).

Segundo Giddens (2010, p.44), a atualidade não é mais perigosa que épocas passadas; porém, "[...] o equilíbrio e os perigos de riscos se alteraram". O autor afirma ainda que, enquanto os riscos diminuíram, em algumas áreas da vida, outros tantos, desconhecidos ─ muitos derivados da globalização[11] ─ estão presentes. Ter essa consciência muda nossa

[11] Estamos usando "Globalização" no sentido atribuído por Anthony Giddens em *As Conseqüências da modernidade* (1991) e *Mundo em descontrole* (2010). Giddens (1991, p.60) aponta que a globalização "[...] pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam".

perspectiva de ver os acontecimentos: "[...] viver numa era global significa enfrentar uma diversidade de situações de risco" (GIDDENS, 2010, p.44-45). As muitas mudanças da vida social em decorrência das transformações pelas quais passamos no momento presente trazem múltiplas possibilidades de escolhas ao indivíduo, e isso acarreta a necessidade de uma ação reflexiva por parte dele. Essa ação se faz necessária, pois "[...] as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela. Ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstruir o universo da atividade social à sua volta" (GIDDENS, 2007, p. 19).

O problema da identidade na vida pós-moderna parece dizer "[...] respeito essencialmente à forma de se evitar a fixidez e manter abertas as opções", conforme aponta Bauman (2011, p.113), para quem a "[...] modernidade foi construída em aço e concreto; a pós-modernidade, em plástico biodegradável". O autor aponta que estamos em um momento em que a maior parte do tempo nós nos sentimos deslocados e as nossas identidades "flutuam no ar". Cita que as comunidades virtuais não podem fornecer a ideia de pertencimento que as pessoas buscam na rede. Dessa forma, mantemos nossas identidades em fluxo contínuo, ao procurarmos as "comunidades" em movimento das quais fazemos parte só por um tempo. Assim, "[...] no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam". (BAUMAN, 2005, p. 33). Por isso, em um mundo "líquido-moderno", no dizer de Bauman (2005), as identidades são encarnações da ambivalência; nesse sentido, é essencial saber conviver com a incerteza. Isso significa que as identidades, na época atual, não são uma construção para a vida inteira, ao contrário da época pré-moderna quando eram definidas no nascimento. Para o sociólogo, portanto, a era pós-moderna caracteriza-se justamente pela ideia de constante aperfeiçoamento; ou seja, de sempre ser possível reorganizar-se ou refazer-se. E isso vale para as identidades em contínua construção. Logo,

> [...] a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exibe é a melhor que pode obter e a

---

Giddens (2010, p. 23) declara ainda que "[...] a globalização não é, portanto, um processo singular, mas um conjunto complexo de processos que operam de forma contraditória e antagônica".

> que provavelmente lhe trará maior satisfação (BAUMAN, 2005, p.91-92).

Hall (2007, p.108) também defende que as identidades, na "modernidade tardia", nunca são unificadas, ao contrário, são "[...] cada vez mais fragmentadas e fraturadas; não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos e práticas que podem se cruzar ou ser antagônicas". Por serem construídas dentro do discurso e não fora dele, precisam ser compreendidas "[...] como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas[12] específicas, por estratégias e iniciativas específicas". Não podem, pois, ser pensadas fora dos contextos de que fazem parte.

Orozco Gómez (2006b, p.93), por sua vez, explica que "[...] a erosão das identidades tradicionais é uma consequência do jogo de mediações, entre as quais se destacam a midiática e a tecnológica". Essas identidades, conforme aponta o autor, "[...] vão sendo constituídas de mestiçagens e hibridações sedimentadas em manifestações e representações, sobretudo visuais". Concorda com ele Martín-Barbero (2006, p.61), para quem, se no passado a palavra identidade poderia significar "raízes" e a ideia de unidade, hoje falar de identidade é "[...] falar de migrações e mobilidades, de redes e fluxos, de instantaneidade e fluidez. Segundo o autor,

> [...] a identidade não é, pois, o que é atribuído a alguém pelo fato de estar aglutinado num grupo – como na sociedade de castas – mas, sim, a expressão daquilo que dá sentido e valor à vida do indivíduo. É, ao tornar-se expressiva, que a identidade depende de um sujeito individual ou coletivo, e portanto vive do reconhecimento dos outros: a identidade se constrói no diálogo e no intercâmbio, já que é aí que indivíduos e grupos se sentem desprezados ou reconhecidos pelos demais (MARTÍN-BARBERO, 2006, 65-66).

Para o autor, portanto, as identidades atuais constroem-se pelo reconhecimento dos outros. Sobre isso, Orozco Gómez (2006b, p.93) defende também que, além da fragmentação e volatilidade como características das identidades na contemporaneidade, outro traço distintivo e mais marcante seria a "[...] centralidade no reconhecimento e, consequentemente,

---

[12] Stuart Hall usa formação discursiva no sentido que lhe atribui Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber*: "[...] no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva" (FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1995).

sua cada vez maior dependência dele". Reconhecimento que, segundo o autor, só é possível em virtude da "[...] tecnologia midiática que permite ter visibilidade em telas". Como exemplo, ele aponta que diferentes movimentos sociais lutam pelo direito de terem, na visibilidade das telas, reconhecidas as suas singularidades, assim como a política e os políticos buscam a popularidade que esses meios proporcionam. Enfim, o autor aponta para a nossa cada vez maior dependência tecnológica; porém, assevera que o mais grave é que ela se faz por razões sobretudo mercantilistas.

Citelli (2011a, p.62) ressalta que, apesar de a comunicação ter se transformado "[...] em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos e dos impactos materiais" e, em decorrência desse conjunto de sistemas e processos, profundas transformações sociais estarem cingindo a vida das pessoas na atualidade, ela ainda está afastada dos cursos de Licenciatura. Entretanto, tanto teóricos da comunicação quanto da educação defendem que já passa da hora dos cursos de formação repensarem seus "modelos formadores", tornando-os mais condizentes com o que requisitam as novas lógicas contemporâneas (CITELLI, 2006, 2011a; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Para melhor refletir sobre como funcionam esses sistemas e processos, ou ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2006), Fígaro (2011, p.91) ressalta que os estudos de recepção têm papel essencial, em virtude de fugirem daquela visão tradicional, mas ainda presente na atualidade, de que comunicação é transmissão de informação, e de proporem "[...] uma abordagem diferenciada dos meios de comunicação, vendo-os no processo de interação social". É possível, por conseguinte, pensar o papel desses meios na vida da sociedade contemporânea e, acrescentaríamos, no caso específico de nossa pesquisa, na relação com a educação e na formação de professores. O que realmente queremos ressaltar é como esse quadro apontado pelos diferentes autores acerca do modo de vida atual afeta diretamente a construção identitária e, portanto, também os nossos sujeitos de pesquisa: os estudantes das Licenciaturas.

Antes de finalizarmos, julgamos importante ressaltar que a atualidade, ou contemporaneidade, também recebe várias denominações, dentre elas, a de Pós-modernidade. Esse conceito é denominado por diferentes termos: "modernidade tardia", "modernidade líquida", "sociedade da informação" etc. De acordo com Lyotard (1988), a Pós-modernidade Steve início por volta de 1950, em virtude das muitas transformações pelas quais as sociedades passaram ─ na organização sociopolítica e na produção simbólica, provocadas

sobretudo pelas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, podemos definir Pós-modernidade como o

> [...] período histórico que sucede à Segunda Guerra Mundial quando, em consequência das mudanças geopolíticas e das invenções tecnológicas, especialmente a comunicação por rede de computadores, o mundo desenvolve novo paradigma societário, envolvendo a formação dos Estados Nacionais e a produção industrial. Assistimos, em consequência, à hegemonia do mercado sobre a ação de outras instâncias sociais como as relações políticas, e uma produção industrial orientada para a demanda. Essas mudanças aliadas a outras, como a perda da hegemonia europeia no mundo, levaram ao abandono de preceitos básicos que caracterizavam a Modernidade, tais como a crença no progresso e na solidez das instituições sociais (COSTA, 2010, p.65).

Para outros autores, o período pós-moderno inicia-se um pouco mais tarde, com a globalização, a partir de 1990. Já segundo Giddens (1991, p. 9), o mais adequado é pensarmos que, "[...] em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes". Como trazemos referencial teórico multidisciplinar, entendemos ser necessário fazer essas considerações acerca dos termos utilizados pelos vários autores para designar as mudanças pelas quais passa a cultura na contemporaneidade.

2.3 As definições de cultura e "cultura da mídia" com as quais o trabalho dialoga

2.3.1 Os significados do termo cultura

Cristina Costa (2010), em *Sociologia: questões da atualidade*, aborda significados da palavra cultura, de onde partimos para delinear as definições com as quais dialogamos neste trabalho. A palavra origina-se do latim *cultus*, cujos significados reportam à religião e ao cultivo da terra. Mais tarde, derivando desses sentidos, o termo passou a denominar os resultados conseguidos por meio de esforço e de determinação. Nos séculos XVII e XVIII, durante o iluminismo, passou a designar "[...] o conjunto de princípios, conhecimentos e saberes que os homens são capazes de acumular" (COSTA, 2010, p.17). Esse sentido acabou

por dar origem à ideia de cultura associada aos ideais da burguesia, de distinção e esnobismo, ou seja, culto era o homem que tinha oportunidade de aprimorar os estudos.

Mais tarde, no século XVIII, com o surgimento dos estados nacionais europeus, surge a ideia de cultura nacional: "[...] cultura passava a ser um conjunto de tradições e hábitos em torno dos quais os súditos de uma nação convergiam e com os quais se identificavam" (COSTA, 2010, p.17). Desse modo, em decorrência da expansão europeia e do contato com outros povos e seus diferentes costumes, estudar a cultura passou a ser o centro das atenções das Ciências Sociais, com duplo olhar: para o interior de um mesmo grupo e para a diferença entre dois ou mais grupos. Muitos são, por conseguinte, os significados que a noção abrange.

A fim de tentar delimitar o conceito, examinamos agora a visão de teóricos que, a partir de diferentes perspectivas e disciplinas, dedicam-se ao assunto, ou melhor, discutem o termo. Todos são unânimes em afirmar que cultura é uma palavra bastante difícil de ser definida.

Zygmunt Bauman (2012), em *Ensaios sobre o conceito de cultura*[13], pontua que sua intenção, quando da produção do livro, quase trinta anos antes, foi instaurar uma reflexão acerca de uma ideia que, por ser entendida como um aspecto da vida social, dentre tantas outras, deveria ser estudada e apreendida. Ele inicia a tarefa com uma retrospectiva histórica do conceito e ressalta que, por ocasião da primeira edição, havia decidido decifrar as incompatibilidades de uso do termo classificando três contextos discursivos nos quais ele era usado com significados distintos que apresentavam pontos comuns e divergentes. O autor defende que, na atualidade, essa divisão ainda é essencial para se pensar a noção, mas adverte que sua intenção agora não é mais de eliminar as ambivalências que a ideia de cultura encerra.

O primeiro universo discursivo enfatiza a cultura em sua noção hierárquica, ou seja, as pessoas são classificadas de acordo com seu nível cultural. Na construção dessa noção, está pressuposto que a cultura, herdada ou adquirida, é "[...] uma parte separável do ser humano"; isto é, seria uma propriedade que poderia ser "[...] adquirida, dissipada, manipulada, transformada, moldada e adaptada". Logo, existiria uma "[...] natureza ideal do ser humano, e a cultura significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal" (BAUMAN, 2012, p. 90-91). O segundo significado de cultura, denominado "conceito diferencial", é usado para designar as diferenças visíveis entre comunidades. O terceiro

[13] Referimo-nos à edição publicada no Brasil em 2012, que é a tradução da 2ª edição, publicada em 1999 na Inglaterra ─ uma reedição do livro publicado originalmente em 1975.

sentido, decorrente do segundo, é o que o sociólogo intitula de genérico, pois evidencia uma preocupação em distinguir o que é ser humano. Vejamos como Bauman (2012) sintetiza as três concepções:

> [...] se a noção hierárquica de cultura coloca em evidência a oposição entre formas de cultura "requintadas" e "grosseiras", assim como a ponte educacional entre elas; se a noção diferencial de cultura é ao mesmo tempo um produto e um sustentáculo da preocupação com as oposições incontáveis e infinitamente multiplicáveis entre os modos de vida dos vários grupos humanos – a noção genérica é construída em torno da dicotomia mundo humano-mundo natural; ou melhor, da antiga e respeitável questão da filosofia social européia ─ a distinção entre "*actushominis*" (o que acontece ao homem) e "*actushumani*" (o que o homem faz). O conceito genérico tem a ver com os atributos que unem a espécie humana ao distingui-la de tudo o mais. Em outras palavras, o conceito genérico de cultura tem a ver com as fronteiras do homem e do humano (BAUMAN, 2012, p.130-131).

Desse prisma, cultura é, portanto, um atributo essencialmente humano. Seria uma capacidade do homem de produzir continuamente novas estruturas para o mundo. Estruturas entendidas como "limitação de possibilidades", ou seja, uma tentativa de diminuir a desordem. No dizer do sociólogo, a ideia de cultura, como tende a ser percebida na atualidade, carrega uma ambivalência, e é tanto elemento de desordem quanto de ordem. Ela produz mudança, alteração, novidade, a partir da tentativa de organização. Nesse sentido,

> [...] "dominar uma cultura" significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa "cultura" é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não à sua sistematicidade – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas ("normas") e a eliminação de outras ("desviantes") (BAUMAN, 2012, p.43, grifos do autor).

Essa oscilação entre mudança e permanência acontece em virtude das constantes alterações pelas quais a sociedade passa. Isso significa que

> [...] devemos pensar na cultura, portanto, como um conjunto não homogêneo e, muitas vezes, não harmonioso de tendências que conflitam pela sua hegemonia no todo da sociedade. Assim, por mais que certos padrões culturais vigentes gozem de certa unanimidade, há no interior da sociedade

> forças conflitantes e antagônicas que expressam essa fissura e dissidência, embora inúmeros recursos sejam usados para garantir a integração da sociedade (COSTA, 2010, p.24).

Essas forças em conflito fazem parte do cotidiano do homem que não existe independentemente da cultura, de acordo com a perspectiva antropológica de Clifford Geertz (2008), em *A Interpretação das culturas*. Ele defende que a cultura não é acrescentada à vida do homem, pois no processo de humanização nosso sistema nervoso central, o neocórtex, cresceu em interação com a cultura; isto é, "[...] ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes." (GEERTZ, 2008, p.35). Isso significa que, de acordo com a antropologia moderna, a cultura, ao contrário de ser vista como complexos de padrões concretos, tais como costumes e tradições, deve ser percebida como "mecanismos de controle" com a função de dirigir o comportamento do homem que precisa dessa direção. Dessa maneira,

> [...] não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 2008, p.33).

Logo, o homem é extremamente dependente dos símbolos e sistemas simbólicos que são decisivos para a sua própria sobrevivência, ou seja, as suas experiências precisam de explicação (GEERTZ, 2013). De uma perspectiva semiótica, Geertz (2008, p.9), por conseguinte, entende que a "[...] cultura consiste em estrutura de significados socialmente estabelecidos". Isso denota que, para compreendermos a cultura de determinada comunidade, por exemplo, precisaríamos assimilar, de acordo com a perspectiva local, a "teia de significados" que dela emergem. Para o antropólogo:

> [...] como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008, p. 10).

Vista dessa perspectiva, cultura não é "[...]um conjunto de coisas – romances, quadros ou programas de TV – é um processo, um conjunto de práticas" (HALL, 1997, p.2, tradução nossa). São as trocas de significados entre os membros de uma sociedade. Assim, quando duas pessoas fazem parte da mesma cultura, podemos dizer que interpretam o mundo pelos mesmos caminhos e que podem se entender em suas formas de expressão de pensamentos e sentimentos. Assim, a cultura depende de como seus participantes interpretam de forma significativa o que está acontecendo ao seu redor e dão sentido ao mundo de formas muito semelhantes. No entanto, isso não quer dizer que os significados são sempre compreendidos da mesma forma; ao contrário, há grande diversidade de significados sobre qualquer tópico e mais de um caminho para interpretar ou representar esse tópico em qualquer cultura (HALL, 1997).

Desse modo, Stuart Hall (1997, p.2), em seu artigo, *The work of representation*, defende que, para compreender a noção de cultura, precisamos recorrer à ideia de representação que é central em sua produção. Logo, se podemos entender a cultura como "um compartilhamento de significados"; eles só podem ser partilhados por meio da linguagem "[...] o meio pelo qual nós damos sentido às coisas e onde os significados são produzidos e trocados". A linguagem opera, portanto, como um sistema de representações, isto é, como signos e símbolos ─ sons, palavras, imagens, notas musicais e outros ─ que representam outras pessoas, objetos, ideias, sentimentos, conceitos. No dizer do autor, "[...] a linguagem é uma mídia por meio da qual pensamentos, idéias e sentimentos são representados na cultura" (HALL, 1997, p.2, tradução nossa).

A relação intrínseca entre cultura e linguagem pode ser percebida, segundo Costa (2010), ao observarmos que, onde existe diferença de linguagem, existe diferença de cultura. Ela afirma também que a linguagem permite

> [...] ao ser humano distanciar-se de sua contingência – do "aqui/agora" que a experiência imediata propõe. É ela que nos projeta para o futuro, permitindo-nos organizar nossas metas e objetivos, assim como sistematiza o passado, sob a forma de memória. Dessa forma, o simbolismo e a linguagem tornaram o homem um ser histórico, sempre em trânsito entre passado e futuro, um ser não determinado pelos condicionamentos naturais do presente e da herança genética (COSTA, 2010, p.13).

A autora ressalta que, no processo de humanização, o qual diferenciou o ser humano dos demais animais,

> o simbolismo e a linguagem foram ferramentas importantes. Foram eles que possibilitaram renomear o mundo e atribuir ao meio circundante novos significados, idéias, conceitos e conteúdos. Cada palavra, gesto ou som significava uma coisa, uma ideia, um sentimento ou um valor novo que deveria ser compartilhado por todos, mesmo que em oposição aos impulsos herdados da espécie. Surgia, assim, a cultura humana, esse conjunto artificial (no sentido de que não se origina na natureza) de preceitos que os grupos humanos elegeram como sendo os mais adequados para sua vida em comum (COSTA, 2010, p.11).

Em síntese, os significados são produzidos nas relações sociais, nas diferentes mídias e nos diferentes momentos ou práticas do nosso circuito cultural, na construção da identidade e da diferença, na produção e no consumo e na regulação da conduta social. Entretanto, em todas essas circunstâncias e em todas as instituições sociais, é por meio da linguagem que o significado é construído, e é também a linguagem que o faz circular. Portanto, as linguagens ─ verbal, imagética, visual, etc ─ são sistemas de representação justamente porque usam algum elemento ─ sons, palavras, imagens, cores, roupas, gestos, etc. ─ para significar ou representar o que queremos dizer. Os significados não estão neles mesmos, visto que são somente "veículos ou *media"* que os carregam, porque operam com símbolos que representam os sentidos que desejamos comunicar. São signos. Logo, é por meio da cultura e da linguagem que os significados são construídos e partilhados. (HALL, 1997, p.4).

Outro autor que se debruçou sobre as definições do termo é Raymond Williams (2000, p.10-11) que, em seu livro *Cultura*, dentre as várias acepções do termo destaca:

> [...] (i) *um estado mental desenvolvido* ─ como em "pessoas de cultura", "pessoa culta", passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* ─ como em interesses culturais, "atividades culturais", até (iii) *os meios desses processos* ─ como em cultura considerada como "as artes" e "o trabalho intelectual do homem" (WILLIAMS, 2000, p. 11, grifos do autor).

Ele reconhece que esses significados de senso mais comum coexistem com a definição antropológica e sociológica de cultura como "[...] 'modo de vida global' de determinado povo ou de algum outro grupo social" (WILLIAMS, 2000, p.11). Em seguida, o crítico destaca que fica mais fácil refletir sobre o termo a partir da observação de posições "precursoras de convergência de interesses". Cita duas: a idealista e a materialista: a primeira enfatiza "o *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades 'especificamente culturais' – uma certa

linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual"; a segunda destaca "[...] uma *ordem social global* no seio de uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais" (WILLIAMS, 2000, p.11-12, grifos do autor).

O teórico aponta que o mérito dessas posições, em detrimento de outras, foi relacionar as atividades culturais com outras áreas da vida social. Na segunda metade do século XX, essas duas visões eram dominantes nos estudos da sociologia da cultura; porém, acrescentaram-se a elas outras tendências. Por exemplo, o pensamento de que as práticas culturais não "[...] procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição" (WILLIAMS, 2000, p.12) e a percepção da cultura como "[...] o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada" (WILLIAMS, 2000, p. 13, grifos do autor). Portanto, no dizer do crítico,

> [...] há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como "modo de vida global" distinto, dentro do qual percebe-se hoje, um sistema de significações" bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum , de cultura como "atividades artísticas e intelectuais" , embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as práticas significativas" ─ desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade ─ que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 2000, p13).

Diante das definições e discussões sobre cultura expostas acima, recorremos novamente a Costa (2010, p.65), que, a nosso ver, sintetiza com precisão o que podemos entender por cultura na contemporaneidade. Para a autora, reforçando o pensamento de Bauman (2012), "[...] a cultura está, portanto, intrinsecamente relacionada com nossa humanidade". Pode ser definida como

> [...] a produção coletiva de formas de ser que possibilitam a sobrevivência diante dos desafios impostos pela existência e que desenvolvem características que nos distinguem como seres humanos.[...]. A cultura se traduz por hábitos, costumes, comportamentos externos e observáveis, assim como pela formação de subjetividades correspondentes que permitem que

> tais comportamentos, além de possuírem funções práticas e materiais, sejam a afirmação de visões de mundo, envolvendo emoções, crenças, valores e memória. Isso se traduz pela identificação de aspectos materiais e imateriais da cultura. [...]. As culturas são totalidades complexas, compostas por unidades em oposição e conflito que podem ser entendidas como subculturas, cuja dinâmica interfere na caracterização das totalidades mais abrangentes que as contém, sejam elas culturas nacionais ou a cultura globalizada, própria da contemporaneidade. Finalmente, sustentamos que a cultura, na atualidade, passa por desafios imperiosos decorrentes das características históricas da época contemporânea, também conhecida como pós-modernidade (COSTA, 2010, p.65).

Percebemos, pois, que nesta pós-modernidade, ou "tardomodernidade", a cultura escapa a toda compartimentalização e "irriga a vida social por inteiro" (MARTÍN-BARBERO, 2008, p.14). Em virtude da centralidade dos meios de comunicação operando em todas as direções na organização da vida em sociedade, podemos dizer, em consonância com Kellner (2001), que existe um vínculo ente cultura e meios de comunicação constituindo uma "cultura da mídia". Isso significa que não deveríamos fazer uma distinção ente cultura e comunicação, visto que a definição hodierna de cultura está estreitamente ligada à comunicação. No dizer do autor, "[...] não há comunicação sem cultura e não há cultura sem comunicação" (KELLNER, 2001, p.52).

Em seu artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (2002) discute por que o conceito de cultura, a partir da segunda metade do século XX, ou pós-modernidade, tornou-se central na vida contemporânea e por que tem função essencial na estrutura e organização da sociedade. Embora a cultura sempre tenha sido foco de estudos e discussões, para ele, desde esse período vem ocorrendo uma "revolução cultural":

> [...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores (HALL, 1997b, p.2).

Essa revolução é provocada pela mídia ou "por novos 'sistemas nervosos' que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em

estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários" (HALL, 1997, p.2). Segundo o teórico, portanto, essas revoluções culturais de perspectiva global provocam impacto no modo de vida local, ou seja, atingem também a vida cotidiana das pessoas. Isso acontece porque a mídia, ao mesmo tempo em que realiza a crítica do modo de vida contemporâneo, também é o principal meio responsável pela divulgação das crenças e imagens dessas sociedades.

Ainda que as grandes empresas de comunicação difundam "[...] um conjunto de produtos estandardizados, utilizando tecnologias ocidentais padronizadas, apagando as particularidades e diferenças locais e produzindo, em seu lugar, uma 'cultura mundial' homogeneizada, ocidentalizada", essa homogeneização cultural, ainda que exista, não ocorre de forma simples, linear, uniforme. A cultura global precisa da diferença para sobreviver, ainda que para transformá-la em produto mercadológico (HALL, 2002, p.3). O autor sustenta ainda que a cultura

> [...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como caráter deste movimento, bem como sua vida interior. (HALL, 2002, p.6).

Essas ideias são essenciais para entendermos os movimentos que constituem o que é denominado hoje de "cultura da mídia".

2.3.2A cultura da mídia

O que hoje é conhecido como "cultura da mídia" inicialmente recebeu a designação de "cultura de massa" [14]. Tem sua origem remota lá em Johann Gutenberg, em 1450, quando da invenção da prensa de tipos metálicos e móveis, que possibilitou, segundo Costa (2010, p.57), a "[...] reprodução ilimitada de um texto, mediante um processo de copiagem automática de

[14] Importa mencionar que temos ciência do longo, lento e complexo processo da passagem da cultura popular para a cultura de massa, conforme aborda Barbero (2008).

um mesmo original, destinado a um público amplo e irrestrito"; foi o pilar da constituição do que viria a ser denominado, mais tarde, por Adorno e Horkheimar (1987), de indústria cultural, um modo pelo qual os produtos culturais são transformados em mercadoria. Para os autores,

> [...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. (ADORNO; HORKHEIMER, 1987, p.114).

Já em 1944, Adorno e Horkheimer alertavam sobre a "racionalidade técnica" refletir o poderio que os mais fortes economicamente, dentre eles os grandes conglomerados de comunicação, exercem na sociedade e, dessa forma impondo, em caráter massivo, seus produtos aos mais diversos pontos do planeta. Assim, segundo os autores, "[...] não somente os tipos das canções de sucesso, os astros de novela ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência" (ADORNO; HORKHEIMER, 1987, p. 117).

As "massas" eram formadas pelas multidões que, nos séculos XVIII e XIX, migraram para as cidades. Um contingente com hábitos diferentes dos burgueses, que passou a consumir os produtos da indústria cultural: primeiro a imprensa, em seguida o rádio, depois o cinema, e, mais tarde, a televisão. Logo, "cultura de massa" remete a um grupo indiferenciado de pessoas em relação ao sexo, religião, idade etc., ao qual a indústria cultural atinge "[...] promovendo a homogeneização dos hábitos e comportamentos e apagando as fronteiras culturais" (COSTA, 2010, p.76). Além desses motivos ─ homogeneização e apagamento de fronteiras ─, a cultura de massa é criticada também porque está atrelada aos interesses capitalistas das empresas de comunicação, que acabam por estimular e impor os mesmos produtos a todos os públicos indiscriminadamente. Convém lembrar o que delineia Thompson (2011) sobre a ideia de a comunicação de massa não significar simplesmente quantidade de indivíduos receptores, mas sim indicar que os "[...] produtos estão disponíveis em princípio para uma grande pluralidade de destinatários" (THOMPSON, 2011, p.51).

Devemos ter em mente, portanto, que as mídias analógicas são, em essência, comunicação massiva, pela sua "produção em escala industrial" e por seus produtos

destinarem-se a um conjunto indiscriminado de pessoas. Por outro lado, Costa (2013, p.163) alerta que, "[...] se falar em mídia é referir-se à comunicação de massa, é um erro julgar que essa produção generalizada seja toda ela homogênea e que os meios de comunicação estejam promovendo uma indiferenciação na sociedade". Na atualidade, vários estudiosos da comunicação concordam com a autora e defendem que, entre o que propagam os meios e o que chega à recepção, há as mediações (BARBERO, 2006; OROZCO, 2005); por conseguinte, a relação entre o emissor e o receptor não é direta e nem transparente.

Cumpre-nos agora explicitar as definições que utilizamos de mídia e cultura da mídia. Por mídia, podemos entender um "[...] conjunto heterogêneo e diversificado de diferentes veículos de comunicação que se organizam como um sistema pelo qual informações, as mais diferentes e controversas possíveis, transitam" (COSTA, 2013, p.164). Já para definir o que é a cultura da mídia, recorremos ao livro de Douglas Kellner (2001), intitulado *A cultura da mídia*. Nesse texto, o filósofo norte-americano discute a influência da cultura da mídia e dos produtos da indústria cultural que fornecem modelos à sociedade atual, a partir dos quais as pessoas constroem seus conceitos de classe, gênero, etc. Isso significa que essa cultura contribui para a permanência de certas formas de ver o mundo e para a disseminação de certos valores:

> [...] as narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria identidades pela quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (KELLNER, 2001, p.9).

É uma cultura em que há o predomínio da imagem que explora os sentidos auditivos e visuais. É industrial, organizada pelos moldes da produção em massa e direcionada para as massas. É comercial, pois visa ao lucro e seus produtos culturais são mercadorias. É *high-tech*, uma vez que se utiliza de tecnologias cada dia mais avançadas ─ pode ser denominada de "[...] tecnocultura que mescla cultura e tecnologia em novas formas e configurações, produzindo novos tipos de sociedade em que mídia e tecnologia se tornam princípios organizadores" (KELLNER, 2001, p.10). O filósofo afirma ainda que o termo cultura da mídia

> [...] tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, a cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústria da mídia)". Assim, evitam-se os termos ideológicos e volta-se a atenção para "o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida (KELLNER, 2001, p.52).

Dessa forma, essa cultura midiática, para Kellner (2001), acaba por não ser percebida como uma "pedagogia cultural", que nos ensina modos de comportamento. Ela diz o que precisamos ter, sinaliza como devem ser nossas emoções e sentimentos, orienta em que ou em quem devemos acreditar, mostra quais devem ser nossos desejos e do que devemos ter medo. O autor defende que é necessário aprender a lidar com essa cultura por meio da aprendizagem de uma leitura crítica[15], pois, dessa forma, estaremos mais aptos a resistir à manipulação da mídia e teremos mais autonomia diante dela. Além disso, teremos mais "[...] poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura" (KELLNER, 2001, p.10).

Uma educação condizente com as questões da atualidade não pode prescindir, portanto, de incluir os estudos a respeito da mídia, pois, para nos informarmos e nos instruirmos precisamos considerar o conteúdo propagado pelos meios de comunicação (COSTA, 2013). Assim, reiteramos que o espaço educativo formal, em todos os níveis, especialmente nas Licenciaturas, exige atentar para essa cultura midiática, sobretudo a audiovisual, visto que a impressa, conforme já dissemos, parece-nos que vem sendo discutida com mais frequência.

Outro ponto que interessa mencionar acerca da necessidade de estreitar vínculos entre Educação e Comunicação tem a ver com a imagem. Com o advento da fotografia e do cinema, e mais tarde da televisão, ampliou-se o público da indústria cultural, ou da cultura da mídia, para aqueles que ficavam à margem dos produtos impressos, por não saberem ler e escrever:

> [...] assim, a fotografia e depois o cinema e a televisão fazem emergir a *cultura da imagem*, aposentando quinhentos anos de hegemonia da palavra

---

[15] O leitor crítico, de acordo com Kleiman (2006, p.2), é aquele capaz de "[...] fazer apreciações e comparações avaliativas em relação aos objetivos e as intenções expressas no texto"; ou seja, ele tem como prática avaliar os diferentes gêneros discursivos com os quais entra em contato. O leitor crítico "[...] não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu: essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo" (KLEIMAN, 2007, p.1-2).

> escrita. As imagens assumem um estatuto de presença, de intimidade e de identidade, povoando os sonhos e criando uma nova cosmogonia, repleta de mitos compartilhados pelas mais diferentes sociedades unidas por laços globais. (COSTA, 2010, p.62).

Assim, a imagem espalha-se simultaneamente nas diferentes mídias. É claro que isso também ocorre com os gêneros escritos, com as notícias, por exemplo. Porém, o impacto gerado pelas imagens é muito maior, visto que elas permitem uma comunicação mais rápida. Ao contrário da linguagem verbal, podem ter um alcance mais imediato, ao romper a barreira imposta entre as sociedades pelas diferentes línguas (COSTA, 2010), ou até mesmo pelas variantes linguísticas de uma nação tão extensa como a brasileira.

Em relação às mídias analógicas, interessa pontuar ainda hoje sua ampla abrangência na "era das mídias digitais". Isso ocorre em virtude da familiaridade com o público, do fato de serem mais apreensíveis pelos sentidos, e devido à produção em escala industrial. Por conseguinte, configuram-se como comunicação massiva, pois abarcam um grande público heterogêneo. Já as mais recentes mídias digitais não são "[...] mídia de massa – cada usuário, ao manipular seu computador, o utiliza de acordo com sua necessidades e motivações, sem se processar o contágio típico das mídias analógicas" (COSTA, 2013, p. 178). Cumpre mencionar também o alerta que Sodré (2012) faz, de que as novas tecnologias digitais não abalam as analógicas; ao contrário, potencializam-nas.

Logo, se no século XIX ainda houve o predomínio de uma cultura centrada na linguagem verbal, isto é, no texto escrito, ao longo do século XX a cultura do audiovisual foi ganhando destaque, porém sempre em segundo plano. Alguns fatores propiciaram uma atenção mais cuidadosa às imagens, dentre eles os trabalhos de Sigmund Freud ─ acerca do inconsciente e dos sonhos ─, os estudos antropológicos sobre povos ágrafos e a semiótica (COSTA, 2010). No final do século passado e no início deste, houve intensificação das pesquisas e projetos que envolvem as relações entre audiovisual e educação, no entanto parece que ainda estamos longe de conceder ao signo imagético a merecida importância. Isso significa que a

> [...] educação tem de rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita, como forma de produção e controle do conhecimento; outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens

> e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais (COSTA, 2013, p. 23).

Assim, efetuamos essa discussão sobre cultura e cultura da mídia porque, no dizer de Muniz Sodré (2012), estamos em um período de "mutação cultural" e isso requer uma "reinvenção" das formas de educar. Entretanto, ele explica que "[...] se a mutação cultural se oferece como uma evidência em seus aspectos de enorme acessibilidade dos conteúdos do saber e de conexão da diversidade cultural, não é nada evidente o alcance irradiador dessas transformações sobre a essência da educação em sentido estrito" (SODRÉ, 2013, p.13-14). O autor, embora ressalte que não se pode pensar um projeto educacional sem estar sintonizado com "[...] as exigências postas pela tecnologização do mundo e com as injunções do mercado global" (SODRÉ, 2012, p.14), defende que devemos fugir do pensamento "monoculturalista de verdade universal" ─ oriundo dos países do Hemisfério Norte ─, a fim de pensar uma educação mais humanizadora que abarque e considere as mais diversas formas de saber. O pesquisador assevera também que "[...] as tecnologias da comunicação e da informação não podem ser doravante dissociadas de qualquer discurso a que se venha atribuir um estatuto pedagógico", visto que "[...] a comunicação, em toda a abrangência conceitual da palavra, está no cerne da educação que vem". (SODRÉ, 2012, p.14).

Desse modo, considerando que nosso objeto de pesquisa situa-se nas fronteiras dos campos da Comunicação e da Educação, no próximo capítulo, exploramos aspectos dessa interface. Entendemos que, por meio do cinema, podemos incluir, nos cursos de formação para docência, o debate acerca de qual seria o ponto de equilíbrio entre o indivíduo e as tecnologias que o circundam. Em outras palavras: como pensar essa integração de uma perspectiva mais humanizadora, tal como pontua Sodré (2012). Além disso, os filmes, como documentos e discursos que são, representam, questionam e também legitimam a cultura que os produzem, daí a importância essencial de estudá-los.

Capítulo III – A Comunicação e a Educação

3.1 As fronteiras

A Comunicação e a Educação são campos de conhecimento com longa data de existência, história e inúmeras experiências. Citelli (2004a), buscando repensar o discurso pedagógico em sala de aula frente à relevância que os *media* adquirem na contemporaneidade, traça um quadro síntese dos dois campos. Retomamos resumidamente aspectos-chave desse percurso a fim de identificar pontos de conexão entre as duas áreas de conhecimento. Primeiramente, o autor esboça algumas nuances teórico-metodológicas dos estudos da Comunicação, com o objetivo de definir sua situação na atualidade. Ele explica que, desde 1930, as pesquisas em comunicação têm sido feitas, ora centradas no emissor, ora na mensagem, ora no receptor, tendo como base teorias e metodologias diferenciadas. Pontua ainda que, no final dos anos 60, o receptor passa a receber mais atenção e que essa mudança ocorre também na Educação. Assim, na sala de aula, o foco desloca-se para o aluno. Já na teoria literária, o papel do leitor é revisto em um processo que até então tendia a considerar, ora o autor, ora o próprio texto como centros produtores de sentido. Em relação a essas tensões ─ de que o sentido das mensagens seria orientado ou pelo emissor ou pelo receptor, ou ainda, que "brotaria" da mensagem ─, Citelli (2004a) posiciona-se contrário a perspectivas teóricas que endossam essa polarização e defende que

> [...] qualquer reflexão sobre o campo das comunicações pressupõe articular várias frentes que se integram num *continuum* onde a dominância pode estar ora na análise dos conteúdos de um programa, ora nas perguntas acerca das implicações destes conteúdos nos destinatários, ora na verificação da lógica organizacional que formula as linhas editoriais estabelecendo grades de programação, definindo objetivos estratégicos, exercitando, enfim, procedimentos racionalizadores próprios das práticas empresariais (CITELLI, 2004a, p. 15-16).

Para o autor, portanto, no processo comunicacional, os sentidos não estão estandardizados em pontos específicos, mas construídos em interação ─ ou perspectiva "dialógica" ─ no sentido bakhtiniano do termo. Ou ainda, no dizer de Wittgenstein (1999, p.30), retomado por Citelli (2004a; 2008), são produzidos nos "jogos de linguagem", isto é,

nos “usos” que fazemos da linguagem em determinados contextos. Assim, os “[...] signos, postos no ‘entre’ (o lá e o cá), serão animados não só por experiências de um sujeito, mas por cadeias históricas e coletivas, que nele vão deixando suas marcas à maneira dos icebergs redesenhados ao longo da trajetória marinha” (CITELLI, 2004a, p.57). O autor, aqui, está chamado nossa atenção para o aspecto social do signo, tal como Hall (1997), mencionado no capítulo II. Ou seja,

> [...] os sentidos não estão feitos, fazem-se nos deslocamentos, em contextos e situações, temporalidade e espacialidade, tencionando postos, pressupostos, subentendidos, inferências, relativizando a força dos emissores, requisitando e modalizando a presença dos receptores ─ aqui seria melhor considerá-los interlocutores ou co-enunciadores (CITELLI, 2009, p.10).

Adiante retomamos esse ponto, por ele ser central em nossa pesquisa cuja ênfase recai em como alunos de Licenciatura produzem sentidos em suas leituras audiovisuais. Julgarmos que “[...] a comunicação, afora os aspectos empresariais ou técnico-industriais, é, fundamentalmente, linguagem sob diferentes configurações de códigos e signos” (CITELLI, 2008, p.14).

Voltando-se para a Educação, Citelli (2004a, p.84) afirma que os modelos escolares com os quais convivemos “[...] estão constituídos em torno de três eixos básicos: hierarquia, coerção e exclusão” e que, de certa forma, o modelo educacional dominante ainda hoje está centrado no acúmulo de conhecimentos. Entendemos que a hierarquia dos conteúdos é pautada, sobretudo, pelos instrumentos de parametrização, os quais direcionam a produção dos materiais didáticos. Cabe lembrar aqui que os mesmos livros didáticos, por exemplo, atendem a realidades muito distintas e que constituem, às vezes, a referência primeira, ou até única, para o professor. Se, na sala de aula, professor e aluno não encontram espaço para discutir aspectos que dizem respeito às suas realidades de vida e culturas, a escola acaba também por ser excludente e coercitiva. Em oposição a esse modelo, Citelli assevera que

> [...] a escola deve ser um espaço de trabalho onde ocorre a passagem do lugar-comum para o conhecimento elaborado, num movimento que visa fazer da matéria empírica conceito. E que, igualmente, ensina o sujeito a reconhecer-se no processo de transformação, transformando-se. Por isso, a necessidade de o aluno ser reconhecido como sujeito com linguagem que

> exercita um discurso central para a efetivação do ato pedagógico (CITELLI, 2004a, p.111).

Para o exercício da possibilidade de o aluno tornar-se sujeito de seu discurso, Theodor Adorno e Helmutt Becker, em uma entrevista à rádio de Frankfurt, em 1969, já apontavam que o espaço educativo deveria levar o indivíduo à emancipação, ou seja, a uma autonomia de pensamento. (ADORNO, 1995). Naquele momento, os autores já atentavam para uma mudança de perspectiva que até hoje não parece se efetivar de fato nos ambientes de ensino formal: "[...] o destaque para a centralidade da participação dos sujeitos na aprendizagem" (TÁPIAS-OLIVEIRA *et al*, 2010, p. 218). Isso, para nós, significa que o caminho para o exercício da autonomia passa pelo direito de todos os envolvidos no processo ─ professores e alunos ─ ter escolhas e ter voz no espaço educativo. No entanto, para escolher, opinar, decidir, participar, posicionar-se, isto é, para ser emancipado e autônomo, é preciso desenvolver a "capacidade de discernir". Portanto, na atualidade, essa seria a principal tarefa da escola, segundo Adilson Citelli, para quem "[...] ativar o conceito de discernimento é mais importante do que a preocupação com conteúdos disciplinares" (SARTORI; GIRALDI; LIZ, 2011, p. 198). Pensamos que, se ensinar o aluno a aprender a discernir é uma das tarefas da escola na atualidade, essa deve ser também tarefa das Licenciaturas.

Dessa forma, concordamos com autores que são contundentes ao afirmar que o modelo de escola, de ensino e, portanto, também da formação que ainda predomina nos cursos de preparação para a docência não pode ser sustentado na contemporaneidade, em decorrência das novas questões que a centralidade dos meios de comunicação impõe à sociedade atual (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; IMBERNÓN, 2006; CITELLI, 2006; SOARES, 2011; SODRÉ, 2012). Em vista disso, pensamos que aproximar as relações entre os campos da Comunicação e da Educação pode contribuir para um diálogo possível entre educadores e comunicadores a fim de produzir novas formas de educação ou uma comunicação mais adequada aos interesses da comunidade[16].

3.2 As aproximações

[16] Entrevista que Adilson Odair Citelli concedeu a Ederson Granetto na UNIFESP TV. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4iy37lmWdu4>. Acesso em: 15 abr. 2011.

Refletir acerca das relações entre educação e comunicação é prioritário, pois possibilita considerar com atenção a relação intrínseca entre a mídia e a cultura contemporânea. Os meios de comunicação, ao lado da família e da escola, também são agências de sociabilização, ou matrizes de cultura (MARTÍN-BARBERO, 2008; SETTON, 2010). Contribuem, portanto, na construção da cidadania. Daí ser essencial conhecê-los para, assim, conseguirmos perscrutar esse mundo que nos entregam editado (BACCEGA, 1994, 2011). Assim, segundo Baccega (2011, p.32), as relações entre comunicação e educação têm, principalmente, "[...] o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado".

Esse novo campo nos impõe vários desafios e Baccega (2011, p. 33) elenca dez. O primeiro seria à configuração de um espaço teórico "[...] capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes". Para tanto, a autora defende ser necessário, então, que se reconheçam os meios de comunicação "como outro lugar do saber". Assevera ainda que é no "[...] espaço que se constitui entre as agências de socialização que os sentidos são ressemantizados". A base do campo, de acordo com a pesquisadora, seria o estudo dessa intersecção, a fim de pensarmos criticamente a realidade a partir de um cotejo das diversas informações oriundas das várias agências, para, assim, podermos analisar como se dá a reconfiguração dos sentidos. Baccega (2011, p.33) defende que "[...] são os meios de comunicação que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos ver as cenas escolhidas e compreender esses temas". No dizer da autora, a sociedade, portanto, está imersa em uma realidade perpassada pela presença constante dos meios de comunicação que

> [...] mostram às pessoas os fatos tal qual foram editados, tal qual os redesenharam. O fato, até chegar ao rádio, à televisão, ao jornal ou ao ciberespaço, à fala do vizinho ou ao comentário dos alunos, passou por uma série de mediações – instituições ou pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos, que editam o mundo oferecendo-nos apenas pedaços, fragmentos de realidade que os mediadores consideram podermos conhecer. E sempre a partir do ponto de vista do narrado. Aponta sempre para uma realidade fugaz, fluida, líquida, que não dura mais que três dias na mídia (BACCEGA, 2009, p. 16).

Martín- Barbero (2008, 2010) e Setton (2010) também sustentam que o entendimento da realidade que nos circunda acaba por nos ser fornecido de empréstimo pelos meios de comunicação. Logo, como matrizes de cultura que são, podem determinar o que entrará ou

não nas discussões do momento, propagar sentidos, produzir significados, enfim, até direcionar nossa forma de perceber, sentir e interpretar o mundo. Setton (2010, p.19) ─ compreendendo a cultura como "[...] um conjunto de condições sociais de produção dos sentidos e valores que ajudam na reprodução das relações entre os grupos, que auxiliam na transformação e na criação de novos e outros sentidos e valores" ─ defende, em conformidade com Kellner (2001), que é preciso atentar para a cultura das mídias, a fim de que possamos perceber como são feitas as relações de sentido propostas por elas.

O segundo desafio é pensar a tecnologia em sua abrangência, pois ela perpassa todos os indivíduos. É necessário observar o lugar que ela ocupa na "[...] formação dos alunos, dos cidadãos, da sociedade contemporânea nos vários âmbitos" (BACCEGA, 2011, p.34). O debate não pode ser ingênuo, isto é, em torno da questão meramente instrumental – usar ou não aparelhos tecnológicos em sala de aula. Aliás, sobre isso, Adilson Citelli, em entrevista concedida a Sartori, Giraldi e Liz (2011), também considera que a discussão não pode se dar mais no âmbito do uso ou não das tecnologias em sala de aula. Ele nos remete a Heidegger (2006), que já defendia que a "questão da técnica" era de outra ordem que não a instrumental, ou seja, tem a ver com o quanto nós já estamos imbricados na e com a técnica e com as mudanças culturais que a centralidade dos *media* na contemporaneidade nos impõe. A cibercultura, ou a cultura da contemporaneidade, é, para Setton (2010, p.90), "[...] a relação nova que se estabelece entre a técnica e a vida social".

Um dos questionamentos recentes de Sodré (2012, p.159) é a respeito da medida adequada de relacionamento do homem com a tecnologia. Ele indaga também sobre o que acontece quando a cultura e o próprio meio ambiente são progressivamente produzidos pela tecnologia passando a exigir um núcleo de identidade sem separação radical entre o homem e a técnica. A fim de refletir sobre isso, o sociólogo parte do pressuposto de que a cultura e o meio ambiente estão entrelaçados ao desenvolvimento do espaço urbano na modernidade. A organização da vida social pós-moderna incorpora uma ordem impactada pela tecnologia. Para ele, as redes não são novidades, pois elas já estavam presentes na organização das cidades modernas. O novo consiste na lógica reticular que abarca "[...] as relações sociais e os sistemas de produção e das trocas de qualquer espécie" (SODRÉ, 2012, p.166).

Desse modo, o pesquisador afirma que a reorganização das cidades em redes (CASTELLS, 2007, 2010) na atualidade nos remete ao velho panóptico de Jeremy Bentham descrito por Foucault (1977) em seu livro *Vigiar e Punir*. No entanto, não há só um vigia controlando todos os demais, e sim cada indivíduo torna-se o vigilante dos outros, visto

estarmos rodeados de diferentes aparatos tecnológicos, tais como gravadores, câmeras de segurança, etc. Sodré (2012) ainda menciona que também podemos falar de um *panóptico invertido*, isto é, " [...] a vigilância não mais consiste no olhar controlador de outro, mas no olhar do próprio controlado, que é social e tecnologicamente dirigido para as telas e os monitores, através dos quais se espelham as simulações do real, os modelos de mundo a serem consumidos" (SODRÉ, 2012, p.167).

Essa inversão iniciou-se na segunda metade do século passado em detrimento do "[...] alargamento da esfera pública pela televisão aberta e generalista" (SODRÉ, 2012, p.167). O autor acrescenta que, no final da metade do século XX, na passagem do paradigma industrial (tecnologia de motores) para o paradigma informacional (tecnologia eletrônica), "[...] o espaço público passou a ser progressivamente absorvido pela indústria de conteúdos culturais como conexão apenas remota com o sistema educacional" (SODRÉ, 2012, p.170). Apesar de a indústria cinematográfica ter exercido uma função educadora ao longo do século passado, a televisão despontou como ícone do espaço público, e agora, na atualidade, com a internet, configura-se a nova lógica da interatividade e das redes (SODRÉ, 2012).

O terceiro desafio, atrelado ao primeiro, é mostrar

> [...] a comunicação e a educação como o lugar onde os sentidos se formam e se desviam, emergem e submergem: a sociedade com seus comportamentos culturais, levando-se, em conta, principalmente, a pluralidade de sujeitos – a diversidade de identidade que habita cada um de nós (BACCEGA, 2011, p.35).

Colocando de outro modo, cumpre reconhecer, em consonância com Citelli (2009), que a escola, os *media* e o cotidiano formam um complexo amálgama onde as particularidades de cada um complementam-se enquanto se conflitam. Por isso é essencial que a construção desse campo, como objeto científico, considere que as realidades construídas e divulgadas pelos meios fazem parte da nossa formação identitária (BACCEGA, 2011). Em virtude de os meios possuírem esse poder de influência, ainda que saibamos que a recepção não acontece de forma passiva, pensamos que as reflexões sobre os conteúdos midiáticos deveriam ser sistemáticas no espaço educativo, sobretudo nos cursos de formação para a docência. Só para

citarmos um exemplo[17], poderíamos pensar sobre um conjunto de matérias veiculadas pela mídia brasileira em maio de 2011 que ficou conhecido como “a polêmica do livro didático”. De um lado, houve uma divulgação, na internet e em jornais impressos e televisionados de grande circulação e audiência, que o Ministério da Educação e Cultura havia distribuído um livro que “ensinava a falar errado”. De outro, o meio acadêmico, nos espaços midiáticos possíveis, mas de audiência reduzida, contradisse a mídia afirmando que a notícia era falaciosa. Questões como essas propiciariam excelentes oportunidades para discussões a respeito de como os sentidos são produzidos e reconfigurados.

O quarto desafio implica reconhecer que a Comunicação é um campo de pesquisa transdisciplinar; portanto, precisa ser pensado a partir dessa complexidade. Vários autores corroboram com essa ideia, dentre eles, podemos citar Martín-Barbero (2009, p.156) o qual ressalta que os estudos da comunicação mobilizam vários conhecimentos e seria impossível a uma disciplina só estudar todos, aliás, o autor assevera que “[...] a comunicação é um campo de conhecimento e jamais foi uma disciplina”. Sobre isso, podemos nos remeter também a Morin (2000, 2011) acerca do paradigma complexo, o qual abarca necessariamente um modo multidimensional de pensar a realidade.

O quinto desafio seria perceber que nossa realidade é sempre mediada e mediatizada. Para a autora, é tarefa da interface entre a comunicação e a educação educar para a leitura e a interpretação desse “mundo editado” que os meios nos trazem. Logo, ela defende ─ assim como vários autores já citados neste trabalho ─ a importância de uma institucionalização adequada dos estudos de mídia na sua conjugação com a educação, a fim de que se promova uma leitura mais crítica, menos de senso comum.

A respeito da “Educação para os Meios”, Buckingham (2012) discorre sobre três pontos que consideramos muito pertinentes para nossa pesquisa. O primeiro refere-se ao fato ─ também defendido por Costa (2013) e Sodré (2012) ─ de que a chegada das mídias digitais não significa o abandono da educação para os meios analógicos. O segundo aspecto abordado é a ideia, sustentada pelo autor, de que apesar de os jovens, na atualidade, terem proximidade com as mídias e a oportunidade de participar de uma comunicação criativa por meio de uma vasta diversidade de aparatos técnicos, não significa que essas ações prescindam de reflexão,

---

[17] Apresentamos trabalho a respeito desse assunto no 60º seminário do GEL que ocorreu de julho de 2012 na USP. O título da comunicação foi *A polêmica dos livros didáticos: uma reflexão sobre a reconfiguração dos sentidos.*

análise crítica ou de conhecimentos que eles ainda não possuam. Sobre isso, Buckingham afirma que

> [...] precisamos capacitar os jovens a se tornarem participantes ativos na cultura de mídia; porém, não basta apenas participação ou criatividade por si próprias. É preciso, também, que sejam participantes críticos, desenvolvendo um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais da mídia – entendimento esse que não resulta automaticamente da produção criativa (BUCKINGHAM, 2012, p.53).

Outro ponto importante que o autor recupera de uma discussão de Jenkins *et al* (2006) é sobre a função da escola na contemporaneidade. Ela tem o papel essencial de nivelar as "desigualdades de participação", ou seja, amenizar o acesso desigual às oportunidades oferecidas aos jovens relacionadas aos diferentes conhecimentos essenciais aos quais eles têm direito.

Como sexto desafio, Baccega aponta que a sociedade na atualidade requer um olhar para o campo cultural de forma mais abrangente, isto é, mais inclusiva, conforme discutimos no capítulo II. Dessa forma, a cultura comportaria tanto as artes ditas mais tradicionais como também os bens simbólicos produzidos na indústria cultural. O sétimo desafio é o reconhecimento das novas concepções de tempo e espaço, conforme já pontuamos, e de como isso nos afeta. Somos atropelados por novas informações a cada instante, visto que um acontecimento do outro lado do mundo nos alcança em segundos; entretanto, nosso tempo "real" para processar essas informações continua o mesmo. É essencial, pois, o desenvolvimento de competências e habilidades para o devido processamento das informações com rapidez e o estabelecimento das conexões entre elas. Daí a afirmação de Baccega (2011, p.37) da essencialidade das Ciências Sociais "para a formação dos sujeitos conscientes e críticos". No dizer de Citelli, seria o educar para a "capacidade de discernir" (SARTORI; GIRALDI; LIZ, 2011). O oitavo desafio relaciona-se ao fato já mencionado sobre a necessidade de nos prepararmos para a compreensão do mundo que nos chega "editado". Assim, para a autora,

> [...] editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer determinado ponto de vista. Esse mundo que a edição constrói reconfigura-se no receptor, como seu universo cultural e dinâmica próprios. Ou seja: ele é, aí também reeditado (BACCEGA, 2011, p.38).

Dessa forma, a autora defende que esse é o desafio mais importante no campo comunicação/educação, uma vez que o mundo ao qual temos acesso é editado. Logo, caberia ao campo criar "[...] condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para, ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar da construção de uma nova variável histórica". (BACCEGA, 2011, p.38).

O nono desafio, que retoma a questão da interdisciplinaridade, é o estabelecimento de um diálogo entre os saberes. Entender a diferença entre a informação fragmentada e o conhecimento da totalidade de um fenômeno para analisá-lo. Conforme já mencionamos, o campo da Comunicação necessita da junção das várias ciências sociais para a análise e a reflexão acerca dos diferentes fenômenos sociais. Atrelado a isso está o décimo desafio o qual seria a capacidade de perceber que comunicação e cultura são inseparáveis e que as práticas midiáticas nos envolvem e colaboram para a construção de nossa identidade. Isso significa perceber que os meios de comunicação na atualidade são um novo espaço do saber e que a interface entre a comunicação e a educação pode justamente ser um espaço de reflexão para pensarmos uma comunicação e uma educação que colaborem para a formação de um ser mais humano, solidário, responsável, participativo, crítico e ético. É preciso então uma revisão nos modos de pensar a educação formal.

3.3 As reorientações de conceitos

Cremos ser necessário atentar para o fato de que, se o professor quiser trabalhar com os meios de comunicação, terá de perceber que isso requer uma mudança que, em síntese, é cultural, visto que "novos fenômenos epistemológicos estão implicados no uso desses meios" (OROZCO GÓMEZ, 2006a, p.376). Será necessário, por conseguinte, abandonar a ideia de educação por meio da imitação via memorização, repetição ou cópias de modelos, para pensar uma educação que permita ao aluno ser seu próprio guia, aprendendo a aprender por meio da exploração, do ensaio e erro até chegar a uma descoberta. Essa forma de aprendizagem é uma lógica própria das tecnologias contemporâneas (OROZCO GÓMEZ, 2010). Assim, as práticas educativas escolares na atualidade, segundo Citelli, precisam de outra configuração para acompanhar as mudanças do conceito de conhecimento que, durante muito tempo, significou saber enciclopédico ou acúmulo de dados; porém, passou a ser entendido como

> [...] a maior capacidade de significar, de buscar sentido das situações, de formular e responder desafios impostos pelos projetos científico-políticos, pelas variadas demandas humanas, pelos imperativos tecnológicos. Desta maneira, operar o conhecimento diz respeito ao domínio de linguagens, da construção de políticas, da capacidade de promover a gestão de sistemas e processos em diferentes áreas (CITELLI, 2001, p.64-65).

Dessa maneira, o autor defende que essas novas formas de produção, circulação e apreensão do saber demandam uma mudança de atitudes de quem trabalha com a educação, tais como: usar diferentes linguagens no ambiente escolar; educar para a comunicação ─ ou alfabetização midiática ─, conforme define Meyrowitz (2001); e desvendar como as mensagens funcionam, ou seja, como as informações são geradas, nos meios, e disponibilizadas socialmente.

Fazendo uma abordagem da perspectiva da Educação, Penteado (2001; 2002) alerta que pensar a intersecção entre a comunicação e a educação também requer considerar mudança de postura do professor; ou seja, não significa só levar as tecnologias para a sala de aula. Uma postura que privilegie a interação, o debate, o diálogo, a reflexão, o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos. Todavia, sabemos também que essa mudança não se faz de repente, é um processo demorado. Afinal, o aluno que entra, hoje, por exemplo, em um curso de Licenciatura, ainda é fruto de uma educação, muitas vezes, entendida como "[...] transferência de conhecimento", isto é, fruto de uma educação "bancária" no dizer de Freire (1996). Uma mudança de posicionamento desse discente em relação ao processo de ensino/aprendizagem terá mais oportunidade de ser efetiva se ele tiver oportunidade de vivenciar, na graduação, o que Penteado (2002, p.13) denomina de metodologia comunicacional de ensino. Em outras palavras, ter a oportunidade de participar de "[...] uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação". Assim, as tecnologias poderão, segundo a autora, exercer algum poder transformador; contudo, para isso ser possível, é necessário reconhecer o aluno como agente do processo. Para Penteado,

> [...] trata-se de considerar o "outro aluno" como alguém portador de objetivos, posicionamentos, conteúdos e/ou experiências referentes aos temas focalizados, capaz de se comprometer com determinados procedimentos de ensino e não com outros e de constatar avanços e identificar dificuldades vividas num processo de ensino/aprendizagem partilhado (PENTEADO, 2002, p.19).

Fígaro (2011) também atenta para o fato de que há uma mística em torno das tecnologias como se por si mesmas pudessem desencadear um processo educativo, isto é, como se não fizessem parte de um contexto político, ideológico, econômico e cultural do conjunto social. Ou seja, como se essas máquinas fossem programadas à margem dos discursos que envolvem a sua própria produção. Portanto, é fundamental que nem endeusemos as máquinas, nem as endemoniemos. No dizer da autora, é necessário "[...] retomar os conceitos de relações sociais, de cultura e de sujeito" (FÍGARO, 2011, p.94). Dessa forma, a autora defende que "[...] para fazer a crítica é necessário desvendar, desconstruir, mostrar como essas linguagens são construídas, dar a conhecer, tornar a informação conhecimento". Ressalta ainda que é preciso experienciar, isto é, pensar a comunicação como um processo de inter-relação a fim de que se possa compreender o que se passa na atualidade para que se possa atuar ou transformar a realidade. Isso significa compreender os meios através das mediações. Concorda com ela Baccega (1994, p.8), para quem, conforme vimos, é essencial observar como funcionam os meios porque são eles que nos dão a conhecer o mundo a partir da edição que fazem desse mundo, isto é, os fatos, tais como os recebemos, foram "redesenhados" e passaram por milhares de filtros até chegarem a nós.

Retomando o conceito de mediações de Martín-Barbero (2008), Orozco Gómez (2006b) afirma que, dentro do jogo complexo de mediações que formam as interações comunicativas dos atores sociais, as mediações institucionais tais como a escola, por exemplo, perderam, na contemporaneidade, a força que tinham na definição e orientações das produções de sentido em detrimento das mediações tecnológicas. Essas últimas acabam por provocar uma mudança nas mediações cognoscitivas, como a própria capacidade de percepção do ser humano, em função das

> [...] possibilidades tecnológicas de transmissão e consumo de informação e principalmente de imagens. Com a tecnologia audiovisual e a convergência tecnológica entre o digital e o televisivo, a percepção adquire dimensões insólitas, que inclusive transtornam o próprio sistema nervoso e as habilidades visomotoras. Desde o caso dos efeitos de epilepsia em crianças que no Japão viram programas Pokémon em 1997, até o paroxismo que envolve a visão em telas líquidas ou em telas de três dimensões, a percepção está no centro das transformações presentes e futuras, no âmbito da comunicação, cada vez mais estimulada pela mediação tecnológica. (OROZCO GÓMEZ, 2006b, p. 89).

Além desse “desordenamento”, no dizer do autor, há outro também sério que é a “autolegitimação” da imagem, sobretudo, da imagem em movimento. Sobre essa autolegitimação da imagem, há vários autores, dentre eles Saliba (2007, p.90), que corroboram a importância de discutirmos criticamente as imagens que nos rodeiam e que, de certa forma, já estão canonizadas. Ele aponta para essa necessidade a fim de identificarmos como essas imagens se configuram no mundo atual tendo em vista que elas provocam “um efeito de real”. Assim, para o autor, aquilo que é imagem, representação, sem um olhar crítico, muitas vezes, é tomado como realidade.

É importante ressaltar, entretanto, que não estamos diante do trânsito de um paradigma da literalidade para o paradigma da imagem. Não é isso. A relação não é de exclusão, mas de interação e, sobretudo, de complementaridade, conforme aponta Joly (1996), para quem

> [...] quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam umas às outras. Correndo um risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras. (JOLY, 1996, p.133).

Assim, tanto as mídias mais antigas, tais como a televisão ou o cinema juntam-se às tecnologias digitais mais recentes e formam um complexo ecossistema comunicativo sobre o qual se requer considerações tanto no campo da Comunicação quanto no da Educação. Entretanto, conforme já pontuamos no capítulo anterior, o fato de chegar, por exemplo, uma nova tecnologia não significa a suplantação da anterior por vários motivos. Primeiro, porque os aspectos envolvidos em relação às tecnologias não são só relacionados à questão instrumental; segundo, porque as pessoas precisam de tempo para a aprendizagem e a apropriação, visto que a cada nova tecnologia são requeridas diferentes habilidades e percepções por parte dos usuários; terceiro porque diferentes tecnologias atendem às diferentes necessidades dos usuários os quais também gostam de diversificar, isto é, assistem à televisão, mas também estão conectados às inovações cibernéticas (OROZCO GÓMEZ, 2006b, p. 84).

Orozco Gómez (2006b, p.86) assevera ainda que precisamos observar que a “[...] rapidez do desenvolvimento tecnológico não acompanha sua assimilação cultural, nem perceptiva, nem tampouco política, mas, sim, mercadológica”. Por isso, de acordo com o

autor, há os “destempos” entre os processos comunicativos e a sociedade em geral. Um deles, que nos interessa mencionar aqui, é o “destempo” entre os ecossistemas comunicativos e a escola ou sistemas educativos. Isso ocorre porque as mudanças tecnológicas trazem transformações consideráveis nas práticas sociais que geram, ou seja, “[...]‘a mediação tecnológica’ impacta claramente de variadas formas tudo aquilo que toca” (OROZCO GÓMEZ, 2006b, p. 87). Esse impacto concorre com outros em diferentes situações e cenários, segundo o autor, mas consideramos que precisa ser devidamente observado quando se trata de pensar, por exemplo, a relação comunicação/educação.

No início da última década do século passado, Orozco Gómez (1997) já apontava para os desafios impostos pela presença crescente dos meios de comunicação na organização social da vida contemporânea. Segundo o autor, são seis desafios. O primeiro diz respeito à grande quantidade de informações que os meios colocam em circulação convertidas em produtos culturais e bens de consumo. O segundo tem a ver com os vários formatos das mensagens os quais surgem em decorrência “do uso de diferentes linguagens e combinações de signos e códigos com recursos tecnológicos” que se modernizam a cada momento. Esse ponto é muito sério, porque, no dizer do autor, “estamos atualmente assistindo ao desenvolvimento de elementos e combinações semióticas novas e distintivas que começam a ser os sistemas linguísticos do futuro e que se diferenciam dos anteriores a partir da *lógica de suas articulações*” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 58, grifo do autor). O autor adverte ainda, embasado em outros pesquisadores, que a lógica que articula escrita e oralidade está dando lugar “a uma lógica videotecnológica, na qual a racionalidade deixa espaço a uma caprichosa justaposição de signos de diversos tipos e procedências (visuais, auditivos) com a finalidade de espetáculo” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p.58). Outro desafio relacionado ao da lógica do espetáculo é a quantidade de

> *[...] recursos* técnicos informáticos, didáticos, econômicos e de distribuição que os MCM têm e utilizam para alavancar suas redes e suas empresas”. Estes recursos indicam a capacidade de reprodução e distribuição de suas mensagens, assim como a capacidade de *inovação***.** Têm que ver, também, com a capacidade de *fidelidade* e *rapidez* com a qual as novas tecnologias de informação, em especial a TV e seus derivados, podem reproduzir a realidade. Capacidade de simulação, de recreação e de reprodução dos quais se utilizam, sobretudo, com foco na lógica mercantil (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 58, grifo do autor).

O autor aponta ainda os desafios da preferência, da eficácia e da relevância. Orozco Gómez (1997) afirma que as crianças mexicanas passam muitas horas em frente da televisão,[18] e, de certa forma, as possibilidades técnicas e linguísticas dos meios, segundo ele, têm se revelado mais eficientes em atingir as crianças do que os materiais didáticos da escola pública, por exemplo. Além disso, as crianças estão obtendo conhecimentos da televisão que parecem ser mais úteis para a vida cotidiana delas do que os aprendidos na escola, independente de serem ou não conteúdos considerados adequados a elas, por isso o autor adverte ser necessário que os educadores assumam seu lugar de "agentes mediadores" entre os meios de comunicação e os estudantes. Entretanto, para isso, ele ressalta que os educadores precisam deixar de lado alguns estereótipos em relação à televisão. O primeiro é a ideia de que a televisão é uma "caixa idiota"; o segundo é a crença na escola como única instituição legítima de educação; e o terceiro é o pensamento de que "educação deve ser coisa séria", portanto, o aspecto lúdico poderia tornar "os processos pedagógicos frouxos/soltos e ineficientes" (OROZCO GÓMEZ, 1997, p.64).

Embora as mídias analógicas tenham ainda forte presença na vida das crianças brasileiras ─ principalmente a televisão─ a despeito da influência das mídias digitais, em artigo mais recente, Orozco Gómez (2010, p.268) assevera que os desafios agora são outros. A convergência tecnológica que atualmente multiplica os formatos, linguagens e estéticas em diferentes mídias e a interatividade possível entre elas e as audiências ─ fenômeno que autor denomina "condição comunicacional"─ abre novos cenários e opções educativas que, por sua vez contribuem para facilitar outros modos de produção, trocas e criação comunicativa com suas audiências. O desafio agora é entender como a passagem do ser "[...] audiência receptora, ainda que não passiva, para audiências produtoras, ainda que não necessariamente criativas ou críticas" pode contribuir para "[...]os modos de conhecer, aprender e produzir conhecimento" (OROZCO GÓMEZ, 2010, p. 269). Entretanto, o autor afirma que a crença de que a televisão e outras mídias só divertem e os conhecimentos adquiridos por meio delas não se constituem em aprendizagens ainda precisa ser superada (OROZCO GÓMEZ, 2010).

---

[18]No texto, os dados referem-se às crianças mexicanas; mas é possível constatar que, no Brasil, ocorre fenômeno semelhante. Crianças brasileiras passam 3,7 horas por dia vendo televisão segundo pesquisa feita com 1.164 mães com filhos de 1 a 10 anos pela *Sophia Mind* (empresa de pesquisa e inteligência de mercado) em fevereiro de 2011. Disponível em: http://www.sophiamind.com/pesquisas/criancas-passam-37-horas-por-dia-assistindo-televisao.

Acreditamos que, para uma inovação das formas de educar, condizentes com as reconfigurações da contemporaneidade, precisará haver um novo conceito de profissionalização do professor, isto é, uma mudança "cultural da profissão" (IMBERNÓN (2006, p. 19). Em conformidade com esse pensamento, está o de Soares (2011, p.19), para quem "[...] a sociedade não se deu conta da necessidade de formar os educadores para dominar as linguagens produzidas socialmente na construção da cultura contemporânea". Importa notar que esse autor não está se referindo à ideia "oficineira" de como operar equipamentos, mas sim à formação de um professor educomunicador que saiba conviver com esse universo da comunicação atual e com as mudanças de ordem cultural que esse novo contexto provoca. Portanto, Soares (2011), assim como Penteado (2001, 2002), defende uma prática de comunicação dialógica e participativa, entre professores e alunos, no espaço escolar, a fim que isso possa contribuir para a formação da autonomia desses alunos.

Em suas mais recentes pesquisas, Citelli (2011b) pontua que, embora alunos e professores em seus universos particulares ─ em casa ou na escola ─, estejam cada vez mais próximos dos aparatos tecnológicos, as discussões permanecem distantes do ambiente de ensino. Parece haver uma naturalização dos professores em relação aos usos dos aparatos tecnológicos; porém, o autor pondera que ainda é preciso investigar se isso se reflete na prática do futuro docente, ou seja, se é efetivamente uma preocupação dele. Citelli (2011a) questiona, portanto, se estariam os professores

> [...] ressignificando em sala de aula os temas, problemas, propostas de linguagens, contornos estéticos, etc., postos em circulação pelas culturas midiáticas, mas segundo uma perspectiva educacional e pedagogicamente equacionada aos ditames da escola, aos propósitos que devem reger a construção de uma cidadania transformadora, crítica e competente para enfrentar os desafios que esperam os discentes? (CITELLI, 2009 apud CITELLI 2011a, p.73).[19]

Conforme aponta a última pesquisa de Citelli (2011b, p. 16) com jovens professores, essa maior proximidade dos docentes com aparelhos tecnológicos e abertura deles às aproximações do espaço educativo com os meios não significa que "os professores promovam práticas didático-pedagógicas diferentes daquelas tradicionalmente em vigência nas salas de aula". Isso, por conseguinte, revela, segundo o autor, que as Licenciaturas ainda estão muito

[19] Fizemos essa citação indireta, porque o texto original é um Relatório de Pesquisa de posse do autor.

distantes de contemplar uma formação que seja condizente com as transformações do século XXI.

3.4 As intersecções

3.4.1 A linguagem verbal

Nossa pesquisa situa-se na interface entre a comunicação e a educação. Por esse motivo, para melhor compreendermos as conexões entre as duas áreas, queremos pontuar o conceito de "trânsitos discursivos multidisciplinares", de Adilson Citelli (2012)[20], e a importância da linguagem verbal como ponto de intersecção entre os dois campos.

Para pensar a relação entre as mídias e a escola, Citelli (2012) parte da ideia de trânsitos, pois esses dois universos, continuamente conectados, executam movimentos de retroalimentação entre si. Todavia, eles têm temporalidades diferentes, logo, níveis de relação igualmente diferenciados. Por exemplo, o movimento das mídias ─ frenético e fragmentado ─ para o espaço educativo é mais rápido do que o inverso, em virtude de o tempo da escola ser mais lento. A escola precisa de mais tempo para cogitar os discursos que por ela circulam; talvez, por isso o faça com mais profundidade, de forma mais sistematizada.

O conceito de discurso utilizado por Citelli (2012) remete às ordens discursivas ou formas de constituição de poderes, isto é, aos "mecanismos de controle" ou "princípios de coerção" que Michel Foucault (2007) afirma perpassar todas as instituições, pois determinada ordem de sentido predomina sobre outras, em alguns momentos. Assim, segundo esse princípio foucaultiano, não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, ou melhor, "[...] qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2007, p. 9), ou ainda, "[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (FOUCAULT, 2007, p.37).

---

[20]Esse conceito foi discutido por Adilson Citelli em Mesa Redonda intitulada *Comunicação e culturas de consumo: novos desafios para a educação*, que ocorreu no dia 16 de outubro, no II Congresso Internacional em Comunicação e Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing ─ Comunicon 2012.

Com o termo multidimensional, Citelli (2012) contempla três aspectos presentes na escola: a) dinâmicas expressivas diversas, ou seja, diferentes signos circulam pela escola ─ linguagem verbal, sonora, visual, audiovisual, etc; b) variados dispositivos tecnológicos ─ embora a criança esteja presente na escola, ela está acompanhada de diferentes meios: telefone celular, *notebooks*, *tablets*, etc.; c) muitas possibilidades de produção, pois o aluno pode expressar-se de forma plural. Por fim, o pesquisador lembra que "[...] a indústria cultural faz parte do discurso institucional escolar", uma vez que é ela quem produz, todos os anos, os milhões de exemplares de livros didáticos utilizados pelos alunos. Destarte, dentre os diferentes códigos presentes nesses livros e nos discursos que transitam entre a comunicação e a educação está a linguagem verbal.

A linguagem verbal é o ponto de intersecção entre esses dois campos teóricos porque tem "[...] extrema força conceitual, simbólica, e argumentativa do signo verbal" (CITELLI, 2006, p.19). Considerando também a importância da linguagem verbal, Gardner (1994) afirma que devemos atentar para os seguintes aspectos da linguagem: o caráter retórico, ou seja, a capacidade que temos de usá-la para convencer outros indivíduos sobre um fato qualquer; o potencial mnemônico, que nos auxilia quando precisamos memorizar regras, por exemplo; e, a capacidade que a linguagem tem de explicar ela mesma e os outros signos. Citelli (2006) destaca que essa "reversibilidade" só o signo verbal a tem. Assim, ressaltamos que a materialidade com a qual trabalhamos na presente pesquisa para compreender a totalidade dos fenômenos observados vem dos "trânsitos discursivos multidimensionais", ou, dito de outro modo, de como os discursos dos sujeitos participantes nos possibilitam revelar os "fluxos de influência" entre mídia e escola.

Neste trabalho, assumimos, portanto, o conceito bakhtiniano de discurso, ou seja, a língua é entendida em "[...] sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística" (Bakhtin, 2005, p.181). Desse modo, ela "[...] vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN, 1995, p.124). De acordo com a teoria dialógica do discurso, portanto, a "[...] indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos" (BRAIT, 2006, p.10) é inerente ao próprio discurso. Logo, independentemente da forma como a linguagem é empregada ─ no dia a dia, no mundo acadêmico, nas belas artes ─ ela está sempre "impregnada de relações dialógicas". Isso significa que "[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam" (BAKTHIN, 2005, p.183). Por conseguinte, segundo o princípio dialógico bakhtiniano, todo e

qualquer enunciado "[...] será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata" (BAKHTIN, 1995, p. 112). O autor também afirma que todo enunciado pertence a uma cadeia de outros enunciados já proferidos, ou seja, está "[...] sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores", e sempre demanda uma compreensão responsiva ativa. Assim,

> [...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 1995, p.123).

Em suma, essa cadeia na qual o enunciado se encontra implica "[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros" (BAKHTIN, 2003, p.275). Dessa forma, compreendemos os enunciados no seu movimento dialógico, em função da existência (real ou virtual) do interlocutor, visto que "[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 1995, p. 95). Por isso, no dizer do autor, os enunciados existem "[...] quando reagimos àquelas palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida".

Partindo desse pressuposto discursivo, entendemos que

> [...] a linguagem verbal é prática social, mediação, sistema simbólico, possibilidade de ação, ancorada em procedimentos interlocutivos e dialógicos que facultam a construção dos sentidos e seus efeitos, respeitados os diferentes níveis, planos e trânsitos contextuais, cuja realização ocorre segundo fluxos comunicativos presentes na geração/produção, circulação e recepção de mensagens (CITELLI, 2006, p. 32).

Dessa maneira, "[...] o discurso não pode ser analisado como um objeto verbal autônomo, mas [...] como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política" (DIJK, 2008, p.12). Cumpre notar que entender o discurso como prática social tem implicações. Compete compreendê-lo como um modo de ação, visto que por meio dele os indivíduos podem agir sobre o mundo e uns sobre os outros.

Significa perceber também que há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, isto é, ele colabora para a construção de todas as dimensões da estrutura social e essas mesmas estruturas o moldam e o restringem. Logo, o discurso contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas, e de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001). A respeito disso, Citelli (2006, p. 31) afirma que os discursos, inclusive, geram significações que, embora "[...] não tenham vínculos imediatos com os fatos e acontecimentos" acabam por ter consequências sobre eles e até determinam seu itinerário.

Para nós, considerar o discurso como prática social aliado à dialogia bakhtiniana significa entender que essa teoria abarca um modo de ver o mundo que nos cerca bem como as relações com as várias linguagens. É dessa forma, portanto, que também apreendemos os demais códigos sígnicos midiáticos. No dizer de Bakhtin (1995, p.31), "[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico", ou melhor, o objeto físico acaba por se converter em signo ideológico "que sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, outra realidade" (BAKHTIN, 1995, p.31).. Isso denota que a existência de um signo não pode ser percebida só como parte de uma dada realidade, pois ele também pode ser percebido em "espelhamento", reflexo, entendimento de maneira similar, ou, ao contrário, pode haver a refração, múltiplas leituras (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.70).

Atrelado ao conceito de linguagem verbal e de discurso está o de letramento, na perspectiva de Street (1984), retomado por Kleiman (1995, p.21), para quem "[...] as práticas de letramento são socialmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida". De acordo com essa perspectiva, o espaço escolar deve ensinar leitura para que os usuários da língua saibam "[...] como funcionam os textos nas diversas práticas sociais" (KLEIMAN, 2002, p.31). É necessário, portanto, trazer para o contexto escolar as práticas sociais de leitura e escrita dos diversos textos midiáticos que circulam na sociedade. Para Street,

> [...]quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2007, p.470).

O autor ressalta que, independentemente dos modos com usamos a leitura e a escrita, eles estão intrinsecamente "[...] associados a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar" (STREET, 2007, p.466). Entendemos que esse posicionamento do autor pode ser estendido para pensar as práticas socais que hoje incluem, não só os usos da leitura e da escrita, mas também outras linguagens, ou seja, as que requerem domínios de letramentos multissemióticos.

A noção de "letramentos multissemióticos" (ROJO, 2009), ou "multimidiáticos" (LEMKE, 2010), amplia a ideia de letramento para incluir também outras semioses, além da escrita: imagem, cores, sons, etc. Para Rojo (2009, p.107), a visão tradicional de letramento, "da letra/livro", não é mais adequada para pensar as inúmeras práticas de letramento importantes para "agir na vida contemporânea". Com isso concorda Lemke (2010) que defende que as crianças estão envolvidas desde muito cedo com diferentes letramentos multimidiáticos, mas a escola acaba por focar na escrita e deixa, por exemplo, de ensinar-lhes a integrar desenhos e diagramas aos seus textos, a fim de lhes mostrar as inúmeras possibilidades de significados que podem surgir dessas hibridizações. É importante ressaltar que os significados de gêneros discursivos midiáticos (filmes, novelas, propagandas, etc.) constituídos por várias linguagens (imagética, sonora, verbal) emergem da junção dessas linguagens ─ isso em um contexto discursivo/dialógico com o leitor.

Desse modo, em relação à leitura dos textos audiovisuais, ainda parece haver uma grande lacuna no espaço escolar, principalmente nas Licenciaturas. A presença das tecnologias de forma contundente na sociedade atual requisita novas estratégias para reorientar métodos e práticas didático-pedagógicas, na educação formal, para trabalhar com a leitura e/ou produção de imagens (CITELLI, 2006).

3.4.2 As outras linguagens

Presumimos que urge pensar o ensino de leitura em dimensão mais abrangente que, de acordo com Martín-Barbero (1996), considere os novos modos de ler exigidos em função das mudanças pelas quais o mundo passa. Ler hoje envolve uma heterogeneidade de gêneros audiovisuais, musicais, orais, etc. Para o autor, é essencial que o espaço educativo atente para isso, a fim de que não haja um hiato cada vez maior entre o que é amplamente propagado nos meios de comunicação e o conteúdo escolar. Diante da atração que as novas tecnologias

exercem, é preciso criar oportunidades para os jovens apropriarem-se crítica e criativamente dos conteúdos veiculados por elas.

Também entendendo que o conceito de ler precisa ser redimensionado, Meyrowitz (2001) aponta que existem três tipos de alfabetização midiática associados aos diferentes conceitos da palavra mídia. A primeira, atrelada à ideia de que os meios midiáticos são condutores de mensagens, seria a competência para compreender as mensagens transmitidas pelos diferentes meios. As habilidades que envolvem essa competência incluem

> [...] estar capacitado a decodificar e decifrar a intenção manifesta da mensagem; explorar as mensagens latentes intencionais ou não; estar consciente de diferentes gêneros de conteúdos; estar consciente das forças culturais, institucionais e comerciais que tendem a levar certos tipos de mensagens enquanto outras são evitadas; e entender que diferentes indivíduos e grupos tendem a "ler os mesmos "textos" diferentemente. (MEYROWITZ, 2001, p. 89).

A segunda alfabetização abarca a "gramática dos mídia", ou seja, perceber que cada veículo desenvolve a sua própria linguagem. Uma alfabetização entendida dessa forma destaca as variáveis que cada meio pode manipular a fim de priorizar a produção de um sentido ou outro. Para isso, há a necessidade de compreender as especificidades operacionais de cada veículo. Por exemplo, a mídia impressa pode alterar a fonte, o formato da página, a cor da fonte, tamanho das colunas, diagramação do texto, etc. Já a mídia audiovisual pode utilizar diferentes movimentos de câmera, técnicas de edição, etc. A terceira remete compreender por que "[...] certo tipo de interação pode funcionar diferentemente dependendo da forma de comunicação" (MEYROWITZ, 2001, p. 95), isto é, seria necessário observar as características fixas de cada meio em sua influência tanto no plano micro ─ interação individual ─ como no macro ─ sociedade em sua totalidade. Nesse caso, o autor exemplifica dizendo que a venda de um produto pode ser alterada dependendo da forma de comunicação que for utilizada.

Atentar para a "gramática dos meios", no dizer de Meyrowitz (2001), pode sim contribuir para que os futuros professores possam "[...] apreender as múltiplas dimensões discursivas postas em movimento pela comunicação contemporânea" (CITELLI, 2010b, p.82) e compreender que o modelo pedagógico de ensino de leitura vigente ainda dominado pela ideia de linearidade e unicidade já não é mais possível em uma sociedade totalmente

dinamizada pela centralidade dos processos comunicacionais (MARTÍN-BARBERO, 1996). Por exemplo, na atualidade, os materiais didáticos de todos os níveis educacionais ─ ensino básico, médio e superior ─ em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), priorizam o ensino da leitura sob a perspectiva dos gêneros do discurso, o que significa, portanto, abarcar diferentes conteúdos midiáticos ao introduzirem nos livros e nas apostilas artigos, editoriais, propagandas, tiras, quadrinhos, etc. Sabemos que, embora haja autores cujos materiais didáticos abordem, muito bem, essa perspectiva teórica ─ inclusive atentos ao que Kleiman (2002b) ressalta sobre o fato de os diferentes gêneros midiáticos escolarizam-se ao serem levados para a esfera escolar ─, não parece haver uma preocupação mais sistemática com "as variáveis gramaticais" inerentes aos diferentes meios, sobretudo audiovisuais, ainda que estejamos vivenciando um momento em que "[...] ocorre uma redefinição do sensório, das vivências culturais, das aprendizagens, das habilidades para se trabalhar com os novos sistemas de codificação" (CITELLI, 2010b, p.82-83).

O que queremos pontuar refere-se ao que já afirmava Walter Benjamim (1994) sobre como as linguagens da comunicação em transformação requisitariam um novo modo de percepção. Retomando essa perspectiva de Walter Benjamim, Orozco Gómez (1997), Martín-Barbero (1996, 2006, 2010), Martín-Barbero e Rey (2004) reforçam que essas mudanças trazidas pela presença constante dos meios na sociedade contemporânea requerem a apreensão de habilidades e de competências exigidas pelos novos "modos de ver"; e, além disso, solicitam também que as culturas oral e audiovisual nos ambientes educativos tenham a mesma ênfase dada à cultura letrada. Isso pode ser feito a partir do exercício de leitura com qualquer gênero midiático. Nesta pesquisa, nós estamos propondo o uso de filmes.

Consideramos que leitura fílmica na formação docente pode contribuir para "a educação do olhar", das sensibilidades e da ética a partir, por exemplo, de exercícios de leitura audiovisual que abarquem a exploração dos sons, movimentos, diálogos e cores ou também as narrativas que fogem a estrutura convencional (FISCHER, 2009, p.94). Pode, colaborar, portanto, para repensarmos o lugar "do mundo dos sons e das imagens", conforme aponta Martín-Barbero (2006, p.57).

3.4.2.1Os vínculos entre imagem e educação

Para discutir ideias acerca das relações entre imagem e a escola, trazemos as vozes de professoras que estudam e pesquisam sobre o tema; logo, podem contribuir para nossas discussões.

A palavra imagem pode ter diferentes acepções, conforme menciona Cristina Costa em seu livro *Educação, imagem e mídias*:

> [...] na atualidade designa diferentes fenômenos e objetos. Pode referir-se à percepção visual que temos do mundo, sendo a imagem de um objeto ou paisagem. Mas pode referir-se ao processo interno de abstração humana, referindo-se à imagem pensamento que construímos desse objeto ou paisagem. Também é o nome com o qual designamos as imagens que construímos a partir de nossa experiência com o mundo ─ são os desenhos, as fotos, os filmes, ou seja, imagens artificialmente construídas, com ou sem auxílio de equipamentos tecnológicos. Finalmente, fala-se também em imagem como sendo a reputação social de uma pessoa ou instituição. (COSTA, 2010, p.134).

Dessa forma, a autora aponta que, ao nos reportarmos às imagens, é necessário que o façamos designando o processo cognitivo ao qual nos referimos. Ela denomina o dois primeiros de "imagem/visão" e "imagem/pensamento". Já as imagens que geramos para a comunicação com os demais e que podem ser divididas em dois grupos, a pesquisadora define como "imagem/texto". O primeiro abrange as pinturas, desenhos, esculturas, etc. São as criadas com auxílio de "[...] instrumentos que apenas facilitam ou potencializam a expressão do autor"; podemos denominá-las de "tradicionais". O segundo é composto pelas "imagens técnicas", as quais são produzidas "principalmente com o uso de equipamentos que interferem de forma significativa no seu processo de produção"; tais como a fotografia, o cinema, a televisão, e as imagens digitais. (COSTA, 2013, p.30-32).

Costa (2013, p.34) defende que "[...] as linguagens visuais são mais universais do que as verbais e as sonoras"; ou seja, podemos nos aproximar do sentido de uma imagem, mesmo sem o conhecimento do contexto de produção dela. Por exemplo, um dos filmes vistos pelos nossos sujeitos de pesquisa foi *5X Favela - Agora Por Nós Mesmos*. Ainda que não conheçam um pouco da história do cinema nacional, e, em particular, da produção desse filme, os alunos são capazes de compreender, em linhas gerais, o conteúdo das cinco narrativas que compõem a obra. Entretanto, pensando da perspectiva dialógica bakhtiniana, entendemos que o espectador sempre terá uma melhor fruição se tiver conhecimento das condições de produção da obra e de outras informações do contexto. Segundo Costa (2013, p. 34-35), ainda que

> [...] a leitura da imagem dependa de informações que lhe são externas, as interpretações que ela possibilita são processadas de forma natural e espontânea e nos direcionam, ainda que de forma distante, para o âmago da obra. Isso porque nosso cérebro foi desenvolvido para processar informações visuais organizando-as em modelos que reconstroem internamente a realidade, dando-lhes sentido. (COSTA, 2013, 34-35).

Com isso, a autora quer dizer que a capacidade que temos de ver desenvolve-se de uma maneira mais natural, ou seja, não é preciso grandes esforços para isso. Porém, ela nos alerta para o fato de que

> [...] justamente porque a capacidade visual se desenvolve de forma natural, alimentamos a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou "leitura" das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente (COSTA, 2013, p.39).

Ela ressalta também que "apesar do imediatismo e da espontaneidade da imagem visual, é a cultura que possibilita uma interpretação mais profunda e apurada da experiência visual"; cultura entendida como "conjunto de significados partilhados por um grupo" e não erudição (COSTA, 2013, p.35).

Jacques Lacan (1998), em *Estádio do Espelho,* releva-nos que, por volta de um ano de idade, a criança já é capaz de reconhecer a si mesma diante de um espelho e perceber-se como separada da mãe. A importância dessa descoberta de Lacan está no fato de que ela evidencia que "a imagem do espelho é uma imagem técnica", artificial que a criança compreende e com a qual se identifica. Ou seja, essa experiência revela-nos a importância desse momento na vida do indivíduo, pois "[...] o estádio do espelho projeta na criança a formação do eu e induz igualmente ao processo cognitivo pelo qual experimentamos o mundo através de um universo de imagens não naturais" e mostra "[...] a importância da imagem no despertar da sensibilidade, da inteligência e da subjetividade" (COSTA, 2013, p. 28-29).

Outra pesquisadora que reflete acerca da relação das imagens na educação é Inés Dussel (2010), cujas investigações contemporâneas têm se voltado para a escola, a formação docente e as culturas digital e visual. Ela questiona o motivo de se pensar em um trabalho

com as imagens na formação do professor e ressalta que, se precisamos indagar, é porque não há clareza quanto à necessidade de pensar as imagens na formação. A fim de delinear respostas, cita dois argumentos que, em geral, são utilizados em favor do uso das imagens. O primeiro relaciona-se ao peso que as imagens adquiriram na cultura contemporânea. Quem defende essa ideia, o faz em função de entender que a educação precisa atentar para essa nova "cultura das imagens" na atualidade. Esse posicionamento é denominado de "argumento cultural". O segundo é a ideia de que as imagens podem motivar os estudantes, ou seja, servir para discutir algum conteúdo. A autora denomina essa posição de " 'argumento didático' porque privilegia o valor da imagem em certa sequência educativa antes que um valor por si mesmo" (DUSSEL, 2010, p.3, tradução nossa).

O mérito desses dois pontos de vista, segundo a autora, é justamente o de reconhecer que, na atualidade, existe um problema no ensino e na formação de professores. Todavia, eles acabam por relegar à imagem "um lugar subordinado e subsidiário do 'conhecimento verdadeiramente valioso' que parece estar além da imagem". Isso merece reflexão, pois o uso da imagem só como ilustração ou como objeto a ser analisado ideologicamente não contribui para um repensar a educação. (DUSSEL, 2010, p.4).

Pensar de uma maneira renovada a presença da imagem na produção da cultura atual implica entender que isso não é só uma questão a qual abarca os "jovens da atualidade", mas sim a sociedade em sua totalidade. Isso significa observar com reserva o termo "nativos digitais" no sentido de considerar que os portadores do "novo" são os jovens. Assim, a pesquisadora pondera que, se olharmos para a questão só sob esse prisma, pode parecer que a diferença é só de gerações e que isso é o mais importante. Há ainda diferenças socioeconômicas, geográficas e culturais a serem observadas. Existe uma lacuna digital entre os jovens que se evidencia em função de diferenças socioeconômicas e capital cultural; ou seja, eles "mostram usos muito distintos e desiguais em relação à linguagem audiovisual e às novas tecnologias" (DUSSEL, 2010, p.5, tradução nossa). Buckingham (2012) e Jenkings et al (2006) também defendem esse argumento, conforme apontamos anteriormente.

Em síntese, Dussel (2010) ressalta que não é fácil definir o lugar da imagem na formação docente; mas pontua que, para enveredarmos pela discussão sobre qual conhecimento produz a imagem, também temos de rever as teorias que afirmam haver "[...] uma equivalência entre ver e saber, e entre imagem e verdade" (DUSSEL, 2010, p.7, tradução nossa). Logo, para ela, as pedagogias ─ as que usam as imagens e as que a temem ─ que

acreditam nessa máxima creem na onipotência da imagem como capazes de produzir um saber inequívoco, ou seja, a ideia de que basta ver a imagem para compreendê-la.

Partindo dessa premissa, Dussel (2010) indaga se, na maior parte do tempo, quando o professor usa a imagem na sala de aula, não estaria tão somente tentando obter a atenção dos alunos em vez de realmente propiciar um momento de aprendizagem com outras linguagens. A fim de refletir sobre esse ponto, ela cita o depoimento de uma aluna do 2º ano da Escola Politécnica de Mendoza, sobre o motivo que a faz gostar de "aprender" com as imagens. Ao ser questionada a respeito de um conteúdo específico trabalhado com imagens em uma aula de biologia, a estudante soube dizer o que "viu", porém, não soube dar uma resposta precisa acerca de qual era o conteúdo exato da imagem que lhe tinham projetado; ou seja, não conseguiu expressar uma conceitualização.

A pesquisadora pondera, então, se não existe uma confusão entre "ver e entender" ou entre "entender e estar atento". A importância da atenção para o aprendizado é essencial, mas há diferença entre "observar" e "entender" algo. Em tese, ela discute que para aprender, é necessário atenção, sem dúvida ─ ainda que também se possa aprender na distração ─, no entanto, isso não significa que "exista uma relação automática entre observar e aprender ou entender" (DUSSEL, 2008, p.8 tradução nossa). Para ela,

> [...] temos de dar contornos mais precisos a esta relação, que já estamos em condições de assinalar como não unívoca nem linear, entre ver e saber. Há várias mediações entre esses atos. Um dos mais importantes tem a ver que não é a imagem em si que nos causa certo efeito, mas a imagem em contexto de culturas visuais, de tecnologias, de formas de relação com essas imagens [...]. Por isso, na educação e, sobretudo, na formação docente, trata-se de trabalhar sobre os regimes visuais, que definem o que é visível e o que é invisível, e também modos e posições de olhar e de ser visto (DUSSEL, 2010, p.8, tradução nossa).

Assim a professora nos alerta para o fato de que uma pedagogia das imagens precisa necessariamente considerar seus contextos específicos. A forma como vemos e percebemos o mundo muda com o tempo, não por causa das tecnologias, mas porque muda a sociedade. Ou, no dizer de Barbero e Rey (2006), mudam as sensibilidades. Se somos espectadores hoje de uma determinada forma, é porque aprendemos a ser assim:

> [...] os regimes visuais, então, são configurações que contém elementos políticos, epistemológicos, estéticos, e que supõem uma pedagogia: tenho de

> ensinar a conhecer, a olhar reflexivamente, a distanciar-se, a converter-se em espectador. Esses regimes também, supostamente, estão mediados pelas tecnologias disponíveis. As tecnologias não são um dado menor em tudo isso (DUSSEL, 2010, p.9, tradução nossa).

Sobre o peso que tem a escola na introdução das imagens na sala de aula, Dussel (2010) afirma que a escola é um lugar onde as atividades têm um propósito, uma sequência e um tempo determinado. A imagem trazida para a escola sofre transformações. Logo, quando só as utilizarmos para exercícios de leitura no ambiente escolar e não estabelecemos as conexões pertinentes, retiramos delas as características que possuem, se vistas em seus ambientes de origem. Assim, o essencial é percebermos que a imagem não é "[...] uma representação icônica solta: é uma prática social que se apoia nessa representação, mas não se esgota nela". (DUSSEL, 2010, p. 6). Ou seja, importa lembrar que há escolarização de qualquer gênero discursivo que entra no espaço educativo ─ as imagens não escapam disso ─ no sentido que Kleiman (2002) e Brait (2012) apontam sobre os gêneros não escolares quando adentram a escola. Nesse caso, essas duas linguistas nos aconselham que "na medida do possível, é importante recuperar elementos da situação social e da contextualização" da obra estudada (KLEIMAN, 2002).

A também professora e pesquisadora Ana Abramowski (2010), em seu artigo "*La escuela y lãs imágenes: variaciones de una vieja relación",* afirma que a situação do espaço educativo formal frente às imagens sempre foi mais para apocalíptica e se propõe a identificar três posições da escola diante da cultura visual no geral. Não são etapas evolutivas, mas distintas ordens que emergiram em diferentes momentos históricos e coexistem na atualidade.

A primeira posição relaciona-se ao receio da escola diante das imagens, ou seja, "quando a escola diz não". A autora questiona de onde provavelmente viria esse medo e recorre à matriz platônica de desconfiança do mundo sensível ─ logo, das imagens ─ para dizer que a pedagogia ocidental se construiu sobre essa lógica de priorizar o inteligível, o racional, e de deixar em segundo plano o que se relaciona ao sensível e ao perceptivo. Sobre isso, Costa (2013, p.36-37) assevera que um dos motivos desse medo provavelmente se dá em virtude da crença de que a linguagem visual é "pouco precisa, ambígua ou excessivamente particular"; portanto, "pouco ligada à racionalidade" e, além disso, "desperta a emoção".

Abramowski (2010) considera que a dificuldade da escola não é só em lidar com as imagens, mas com os temas que podem chegar ao espaço educativo por meio das imagens. Logo, não são só algumas imagens que a escola quer manter distantes, mas determinados

temas que se vinculam a elas. Cita uma atividade de formação em que questionou os docentes sobre a que tipo de imagens a escola resiste. Eles citaram violência e morte; imagens eróticas, sensuais e de nudez. Assim, a professora pondera se a preocupação da escola seria mesmo com as imagens ou com os temas com os quais ela não gostaria de lidar, visto que muitos temas que entrariam na escola pelas imagens; talvez, sem elas, não entrassem. Ela julga também que essa resistência do espaço escolar a determinadas imagens acontece em virtude da crença da transparência da imagem; como se a reação fosse linear e o espectador passivo. Aliás, com ironia, pontua que as pessoas que pensam ser a imagem tão poderosa a ponto de influenciar, sempre negativamente, o espectador, nunca se percebem como influenciáveis também, isto é, os manipuláveis sempre são os outros.

A segunda atitude da escola perante a imagem é quando ela diz sim e usa as imagens para seduzir os alunos; ou seja, para motivação, para aproveitar a capacidade própria do audiovisual de atrair, motivar e impactar. A autora argentina cita Serra (2011) a qual nos conta ─ a partir de vasta pesquisa em artigos da época ─ que, na Argentina, já no começo do século XX, havia um interesse em levar para o ambiente escolar o cinema. Não os filmes da indústria cinematográfica que se iniciava, mas filmes feitos para o ambiente escolar. Era um cinema, ou filmes, considerado material didático para auxiliar as disciplinas escolares. Desse modo, as escolas do período promoveram a inclusão de imagens no espaço educativo, mas sob vigilância e controle e com rígidos objetivos escolares e educativos. Ela conclui que, quando a escola diz sim às imagens, o faz sempre a partir de uma censura das imagens e dos usos.

A terceira atitude da escola frente às imagens, segundo Abramowski (2010), seria a de promover olhares críticos. Ela questiona o que seria crítico e afirma que "[...] geralmente pouco se esclarece os sentidos deste termo, entendendo-se que a crítica é sempre uma posição superadora, uma meta saudável a qual é preciso chegar" (ABRAMOWSKI, 2010, p.51, tradução nossa). A fim de explicar como o conceito de crítica, em geral, é definido nas escolas, ela cita a postura de denúncia da Escola de Frankfurt que alertava, sobretudo, para o perigo da alienação ideológica frente à Indústria Cultural. Isso significa que antes da censura, existia a denúncia:

> [...] olhar criticamente é olhar atentamente e não se deixar enganar nem seduzir – a sedução pode resultar em perigosa forma de submissão. Olhar criticamente é analisar, classificar, esclarecer, decifrar, revelar, discernir, isto é, é por em jogo um conjunto de estratégias intelectuais para descobrir ou

> desvelar sentidos profundos e implícitos, para se tornar consciente deles. Trazer à luz aquilo que permanece oculto ou pretender "fazer visível o invisível" trás uma ideia de espírito libertador: ver mais além, mais profundo, mais longe, ver o que os outros não vêem [...].(ABRAMOWSKI, 2010, p.51, tradução nossa).

A professora cita que a escola acabou por adotar essa perspectiva crítica. Todavia, pensa que a crítica, vista dessa forma, acaba por perceber a imagem sempre como enganosa. O desafio do momento, portanto, não é abandonar a crítica, mas pensar uma forma de recriá-la. Questiona se seria possível considerar um trabalho de observação de imagens, ou leitura crítica, sem necessariamente conjecturar que se parte de um não saber ou um saber sensível de segunda mão para se chegar a um saber verdadeiro, inacessível à simples visão. No entanto, presume ser quase impossível, visto que essa é a lógica do trabalho escolar o qual está organizado em torno desse modelo epistemológico. Entende que esse pensamento coloca a imagem em segundo plano na escola, em detrimento da linguagem verbal; isto é, para atrair a atenção de alunos ou como mera ilustradora de conteúdos.

Dessa forma, para Abramowski (2010), é preciso avançar na discussão sobre as três maneiras ─ a rejeição, a inclusão, e a crítica ─ como a escola procede ante as imagens, visto que elas coexistem nos ambientes escolares ainda que isso pareça um paradoxo. Em síntese, pondera que esse pensamento tradicional frente às imagens existe, e, para qualquer trabalho com elas no espaço educativo, seria necessário dialogar com essas tradições. Porque, embora estejamos imersos em um processo radical de mudança da cultura visual, o uso das imagens na escola não é nenhuma novidade (ABRAMOWSKI, 2010).

Importa mencionar que tal como Costa (2013) e Dussel (2010), Ana Abramowski (2010) alerta que a despeito de estarmos discutindo se as imagens no ambiente escolar motivam ou não os alunos, de fazer a crítica a essas imagens, de procurar "desvelar-lhes" o sentido ou censurá-las, o ponto fundamental não pode ser perdido de vista: analisar se essas práticas estão voltadas para a observação das imagens em um contexto determinado em que se configuram novos modos de produção das imagens e práticas de olhar. Isso porque o que vemos ou conhecemos ou em que acreditamos, nós o fazemos a partir de crenças, de um contexto ao qual pertencemos. Logo, segundo a autora, nossos olhares vão sendo educados em decorrência do que Brea (2007) denomina de regimes de visibilidade.

Ela aponta algumas características dos regimes de visibilidade atuais. Vivemos em um mundo o qual produz muitas imagens; também são diversos e novos os meios que as fazem

circular, que as produzem e que as consomem. Em geral, nós somos, ao mesmo tempo, produtores e consumidores dessas imagens as quais, em questões de segundos, estão em toda a parte do planeta. De acordo com a professora, isso gera uma nova relação entre "ver e conhecer", isto é, somos capazes de ver aquilo que outrora era impossível, seja no corpo humano seja via satélite.

Abramowski (2010) cita ainda duas tendências largamente difundidas nos meios de comunicação por diferentes *reality shows*, a de "espiar" os outros e a de se mostrar a eles. Outro fator são as sociabilidades, ou comunidades geradas em torno das imagens, e ainda as relações atuais entre "ver e sentir". Assim, esses regimes de visualidades da atualidade estariam nos levando ao imperativo da obrigatoriedade de expressão dos sentimentos. Ou seja, não basta sentir, há de se expor o que sente. Outro ponto são as imagens digitais, facilmente manipuláveis, que nos levam a discutir a relação entre "ver e crer". Por último, ela aponta a ilusão da visão da totalidade: a "hipervisibilidade". Mas, isso, sabemos não ser possível. A pesquisadora aponta também os paradoxos de idolatramos as imagens ao mesmo tempo em que as rechaçamos; e de crermos que temos imagens demais, mas pensarmos que só por meio de imagens podemos mobilizar as pessoas para certas questões.

Por fim, Abramowski (2010) reconhece que a escola precisa encontrar um meio termo diante dos impasses atuais e questiona se, por um lado, é possível continuar a censurar as imagens que chegam às escolas e se, por outro lado, tudo dever ser visto. Para a autora, existe o perigo de que a lógica escolar de usar as imagens para motivar o conhecimento intelectual considerado realmente importante, hoje possa ser confundida com a lógica de transformar as imagens em motivação só para expressar os sentimentos. Desse modo, julga que precisaria haver um meio termo entre desprezar totalmente os sentimentos na educação ou exaltá-los demais.

No próximo capítulo, focalizaremos nossas discussões acerca das relações entre cinema/filme e educação.

Capítulo IV – O cinema ainda é atual?

Neste capítulo, primeiramente discutimos a "experiência do cinema" na atualidade. Em seguida, abordamos a relação entre cinema e educação ─ possíveis diretrizes e viabilidade desse encontro na realidade contemporânea, em que predominam as mídias digitais ─ e, por último, apresentamos pesquisas recentes sobre cinema, educação, professores e formação docente.

4.1 A "experiência do cinema" na atualidade

Em 1982, durante o Festival de Cannes, Wim Wenders reuniu um grupo de cineastas para responder à pergunta: *Qual o futuro do cinema?* Dessa interlocução resultou o documentário *Quarto 666*[21]. Naquele momento, os diretores, em sua maioria, não foram otimistas quanto ao futuro do cinema, inclusive o cineasta alemão. O diretor italiano Michelangelo Antonioni, entretanto, distinguiu-se dos demais ao posicionar-se otimista em relação ao futuro do cinema e ao dizer que as possibilidades tecnológicas que despontavam naquele momento, como o vídeo, provavelmente ensinariam formas diversificadas para uma reflexão sobre nós próprios.

Quase trinta anos depois, em 2008, o diretor Gustavo Spolidoro desafiou o cineasta alemão a responder à mesma pergunta. A resposta está no curta *De volta ao quarto 666*[22]. Em 1982, Wim Wenders acreditava que as novas linguagens da televisão, do vídeo e da MTV, as quais influenciaram o cinema e o modificaram, sinalizavam para um futuro não muito promissor para a sétima arte. Já no depoimento de 2008, afirma que a mudança tecnológica pela qual o cinema passou foi benéfica. Para ele, na atualidade, "[...] as pessoas precisam do cinema mais do qualquer outra coisa". Além disso, defende que "a palavra falada e a palavra escrita pertencem à cultura do passado e que o futuro de nossa cultura é a 'imagem' e este futuro 'recém começou'".

---

[21] *CHAMBRE 666/QUARTO 666.* Direção e roteiro: Wim Wenders. 1982. Disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=DlEOR7MZKcw>. Acesso em: 10 mar. 2013.

[22] *DE VOLTA AO QUARTO 666.* Direção e roteiro: Gustavo Spolidoro. 2008. Disponível em:<http://www.curtadoc.tv/curta/index.php?id=341>. Acesso em: 10 mar. 2013.

O diretor alemão também considera o potencial do cinema para preservar a cultura e a identidade regional e nacional:

> [...]na idade global onde tudo se torna igual, o nosso futuro, e o futuro de muitos países e nações, vai depender de como as pessoas se sentirão em casa, se identificarão com aquele lugar, terão sentido a sua cultura. Só os cinemas regionais /nacionais poderão apoiar isso, dar suporte a isso. E eu acho que no futuro, a riqueza de um país não vai ser a riqueza industrial, mas a riqueza da identidade própria. Eu acho que o cinema vai ter uma grande influência no futuro. Com relação à sobrevivência dos idiomas e das culturas nacionais e regionais. Vai ser uma força motriz preservar os idiomas e as culturas (WENDERS, 2008, s/p).

Desse modo, do ponto de vista de Wim Wenders, o cinema pode ser um aliado importantíssimo para pensar a atualidade e os seus possíveis desdobramentos. É isso que também pensa Walter Salles que, em palestra[23] na Escola de Comunicações e Artes na Universidade de São Paulo, em 8 de maio de 2013, discorreu sobre a essencialidade do cinema na contemporaneidade e afirmou que "[...] o cinema é um instrumento de análise crítica da sociedade. Ele é mais poderoso que vinte artigos semanais, e nos permite entender coisas absolutamente complexas, que você jamais seria capaz de imaginar". De acordo com o cineasta, o filme além de emocionar, também precisa provocar uma "transcendência", isto é, permitir que sejamos levados a outro lugar, ou seja, deve provocar em nós uma reflexão.

Para Wim Wenders, não há outra experiência igual a da sala de cinema e isso não vai se perder, por ser precioso demais. Entende que o cinema digital tem várias vantagens, dentre elas, a não deterioração das cópias e as diversas legendas, o que, em tese, possibilita a transformação da sala de cinema em uma cinemateca. Para ele, o cinema vai sobreviver à revolução digital e terá mais variedade. No entanto, pensa que a cultura do DVD é muito importante, porque as pessoas podem ter um segundo acesso diferente ao filme, por exemplo, ter os DVDs em casa para revê-los várias vezes, inteiros ou só capítulos e cenas (WENDERS, 2008)[24]. Concorda com ele Walter Salles (2008)[25], que também não imagina a morte do

---

[23] Disponível em: <http:// www3.eca.usp.br>. Acesso em: 8 jun. 2013.
[24] Wim Wenders, como convidado, em sabatina da Folha de S. Paulo no auditório do MASP, na capital paulista, em 22 de agosto de 2008. Disponível em:<http://www.3moinhos.com/wimwenders/index.html#wimwenders>. Acesso em: 5 dez. 2011.
[25] Walter Salles participou da sabatina da Folha da S. Paulo, com Wim Wenders, no auditório do MASP, na capital paulista, em 22 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.3moinhos.com/wimwenders/index.html#wimwenders>. Acesso em: 5 dez. 2011.

cinema, visto que o concebe como “uma experiência essencialmente coletiva”, isto é, temos necessidade de vivenciá-la junto com os demais e de dialogar com as outras pessoas sobre aquilo que foi visto.

Já o cineasta britânico Peter Greenaway[26] discorda totalmente de ambos e defende que o cinema, tal como é hoje, não existirá em breve. Ele entende que as gerações atuais e futuras não gostam mais de ir ao cinema; portanto, só enxerga vida longa para essa prática se ela for interativa:

> [...] agora estamos vivendo na era da imersão total em termos de atividades e o cinema é uma atividade que não pode nos fornecer isso. Aqui em Amsterdã, os jovens simplesmente não vão mais ao cinema. Eles não se interessam nem mesmo pela televisão. Querem ir mais além, estão profundamente interessados em mídias sociais. Empresas como Apple já entenderam que isso é o futuro, nas telinhas que todos possuem hoje em dia. Estamos dando um passo para outras formas de diversão. Precisamos tirar os filmes dos cinemas e levar para a vida de todas essas pessoas (GREENAWAY, 2012, s/p).

Pensando nesses posicionamentos e trazendo a discussão para o contexto brasileiro, mais especificamente para nosso universo de pesquisa, queremos ponderar que, ao falar de cinema, precisamos levar em conta os três momentos: a produção, a distribuição e a exibição. No Brasil, em relação à exibição, segundo mapeamento feito pela Agência Nacional de Cinema (Ancine)[27] em 2010, em apenas 7% dos municípios há cinemas, o que pode ser atribuído a vários fatores. Para nós, interessa mencionar que, em Taubaté, todas as salas de cinema estão distribuídas em dois *multiplex* localizados nos dois *shoppings centers* da cidade que exibem sobretudo *blockbusters.* Por exemplo, no período de 29 de março a 25 de abril de 2013, dos doze filmes exibidos, nove eram produções estadunidenses (duas em parceria com outros países). Não queremos com isso classificar todos os filmes americanos como *blockbusters*, mas todos os filmes exibidos no período monitorado seguem essa linha.

Por conseguinte, para os moradores da nossa cidade que fica a132 km de São Paulo, esses dados demonstram que, se quisermos uma cinematografia diversificada, ou temos de ir à

---

[26]Peter Greenaway em entrevista à Folha de S. Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1060319-peter-greenaway-ataca-obsessao-por-filmes-bobos-e-desdenha-do-3d.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2012.

[27] Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/media/SAM/Estudos/Mapeamento_Salas_Exibicao_errata.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013

capital, ou esperar que as obras sejam disponibilizadas, principalmente, em DVD ou Internet, ou exibidas nos canais de televisão por assinatura. Além disso, é preciso ponderar que ir ao cinema nos *shoppings* implica gastos não permitidos à maioria da população da região. Dessa forma, consideramos que talvez para uma parcela da população de jovens brasileiros, a experiência tão essencial da sala de cinema, infelizmente, já não seja tão frequente, ou até mesmo possível. Por isso, talvez, esteja nos espaços formais de educação – escolas e universidades ─ e informais ─projetos de ONGs, museus, mostras de cinema, etc ─ uma possibilidade de esses jovens vivenciarem essa prática.

Embora na atualidade possamos assistir a um filme em diferentes dispositivos tecnológicos, acerca da "experiência do cinema", Machado (2011, p.43) segue o posicionamento de Xavier (2008), ao afirmar que "[...] o dispositivo cinematográfico exige dos espectadores uma total disponibilidade, um certo entorpecimento dos corpos que beira o sono ou a hipnose". Logo, postula que "uma sala de cinema ideal deveria ser inteiramente vedada para impedir qualquer entrada de luz ou de ruído do exterior" (p.43) e que

> [...] qualquer distúrbio visual ou auditivo dentro da sala de exibição remete o espectador à existência de uma realidade exterior, desperta-o para a presença da vida corrente, trivial e cotidiana e tudo isso compromete o estado psicológico particular necessário para perfeita adesão ao mundo do filme. Para se avaliar melhor o peso da situação cinema basta comparar o tipo de envolvimento implicado pela projeção cinematográfica com a descontração e o distanciamento produzidos pela televisão, em que não há sala escura, nem isolamento, nem passividade do espectador. Isso talvez nos ajude também a entender por que as obras mais arrebatadoras do cinema parecem medíocres quando exibidas na televisão (MACHADO, 2011, p.43-44).

Desse modo, o espectador não "[...] 'assiste' ao filme; ele o vive com uma vivência próxima do sonho e numa tal intensidade que não raro ele próprio se surpreende gritando, 'torcendo' ou transpirando de tensão" (MACHADO, 2011, p.44). Essa vivência do espectador denomina-se "impressão de realidade". Para que essa impressão se efetive, a linguagem técnica do cinema é fator essencial. O espectador deixa-se envolver de tal forma que "[...] vivencia os eventos projetados na tela não só com algo que está acontecendo de fato (impressão de realidade), mas como algo que de fato está lhe acontecendo (efeito de sujeito)". (MACHADO, 2011, p.45-47). Com ele concorda Franco (2010, p.11), para quem "[...] todos os elementos da linguagem cinematográfica" são responsáveis por organizar a lógica da narrativa e, além disso, por "acelerar ou retardar os efeitos emocionantes" e capturar a atenção

do espectador que, por isso, experimenta uma “verdadeira vivência virtual”. Essa experiência é tão forte que, segundo a autora, mesmo com o passar do tempo, o “estado de emoção” provocado no ato de ver o filme não se esvai, e qualquer coisa que o evoque, tal como uma fotografia ou uma música, o traz de volta.

Ao comparar o ato de assistir a um filme com o ato de sonhar, Machado (2011, p.47) relata que o processo de identificação, tanto daquele que sonha quanto do espectador “[...] se dá numa multiplicidade de perspectivas, pela variação de ângulos de tomada, permitindo o espectador ‘assujeitar-se’ no ponto de vista de várias personagens diferentes ao mesmo tempo”. Dessa forma, “[...] o fascínio exercido pelo cinema é muito parecido com o fascínio do sonho: paralisado o corpo numa situação de morte transitória, os signos projetados na tela ganham textura de coisa viva, ativando os mecanismos de envolvimento e identificação da platéia” (MACHADO, 2011, p.45). Por fim, o autor cita que filme e sonho têm em comum a “imagem” como forma de expressão, e que mesmo a linguagem verbal, ou a voz, é trabalhada tanto no sonho como no filme “*como se fosse imagem”* (MACHADO, 2011, p.47, grifo do autor).

Para Machado (2011), o que mobiliza o desejo do espectador a ir ao cinema é justamente o fato de que ele, ao escolher viver uma experiência imaginada, sabe que o que passa na tela é “objeto ausente” e, portanto, “pode viver suas emoções sem risco de qualquer espécie”. Porque tem conhecimento de que está fora de qualquer perigo, o espectador pode vivenciar o filme de forma bem intensa. Sabe que, depois de viver todas as emoções, pode “acordar”, como se acorda de um sono ou pesadelo. (MACHADO, 2011, p.50).

Machado (2011, p.53) ressalta ainda que o cinema é capaz de provocar no espectador “[...] anestesiamento do espírito vigilante, suspensão de todo interesse pelo ambiente circundante, projeção da personalidade num sujeito emprestado, adesão à impressão de realidade, desligamento, passividade, desejo de sonhar”. Ele explica que, embora muitos diretores tenham tido a intenção de provocar no espectador um exercício de reflexão ou de crítica, isso não é nada fácil, pelo fato de o cinema ser uma “[...] modalidade de recepção que é toda feita de regressão narcísica, de projeção e de afasia”. Pontua ainda que salas de cinema correm o risco de se esvaziar, em detrimento de um ganho de conhecimento, se justamente essa função imaginária do cinema ficar em segundo plano. (MACHADO, 2001, p.53-54).

É importante ressaltar que, em nossa pesquisa, embora falemos de linguagem cinematográfica, estamos cientes da diferença entre ir ao cinema e assistir a um vídeo, entre a “[...] experiência coletiva da sala escura e a televisão na sala de visita” (XAVIER, 2008,

p.19), ou o projetor multimídia na tela de dimensão reduzida em um auditório escolar. São situações sociais diferentes e, no dizer de Xavier (2008, p.19), perde-se algo fundamental, por exemplo, "[...] a textura da imagem, as sutilezas do estilo no que este depende do suporte específico e das condições próprias de percepção, pois até mesmo o tamanho da imagem é propriedade estética que tem enormes efeitos". O autor ressalta que a exibição de uma película em sala de aula permite um ganho em relação à informação, visto que, de outro modo, por diferentes motivos, o acesso a esse filme poderia ser reduzido; entretanto, ele adverte que, nessa circunstância, "[...] estamos diante de algo que tem o estatuto da reprodução dos quadros em livros" (XAVIER, 2008, p.19).

Franco (2010, p.11) observa que o filme é um "[...] objeto estético/cultural de consumo individualizado". Portanto, é ele que "[...] viabiliza o cinema como negócio, consumo social e mídia de massa". Desse modo,

> [...] o filme favorece mecanismos psicológicos de projeção/identificação e o cinema, como fenômeno social, favorece mecanismos de pertencimento quando as emoções proporcionadas pelos filmes são socializadas por meio de um sem número de modos oferecidos pelo cinema-negócio e pelas ações culturais que se aprofundam em várias formas de cinefilia (FRANCO, 2010, p.12).

A autora ressalta que foi essa dupla "magia" que contribuiu para que o cinema tenha sido a "mídia mestre" na constituição da cultura de massa do século XX; e para que até hoje, ainda tenha destaque. Ela observa que

> [...] é justamente o caldo afetivo, formado pelo efeito psicológico do filme na formação das emoções e desejos do espectador, e a memória reiterada desse 'estado anímico' oferecido pela mídia cinema, com suas ações e conexões sociais, que forma a base afetivo-cultural dos gostos, desejos, sonhos. E, a médio e longo prazo, passa a constituir uma identidade moral, ideológica e cultural, que parece 'natural', e se torna orientadora dos comportamentos. (FRANCO, 2010, p.12).

Assim, tendo em vista certas cinematografias dominantes, como o cinema norte-americano, Franco (2010) assevera a necessidade de ponderar sobre isso quando se pensa nas relações entre cinema e educação.

4.2 Cinema e educação: possíveis diálogos

A respeito da relação entre cinema e educação, Ismail Xavier (2008, p.14) conta que, desde o cinema mudo, já havia interesse "[...] pela análise da dimensão educativa do cinema em seus vários gêneros". Aqui no Brasil, intelectuais e pedagogos, nas décadas de 20 e 30, defenderam o uso do cinema educativo como auxiliar no ensino e como "instrumento de atuação social" (MORETTIN, 1995). Já nessa época, pais, educadores e religiosos estavam preocupados com os valores e costumes que os filmes difundiam:

> [...] pedagogos e educadores do mundo todo, reconhecendo o enorme poder transformador das imagens, saíram em busca de fórmulas que amenizassem possíveis efeitos negativos, fruto do contato freqüente de crianças e jovens com essa nova forma de lazer. As entidades religiosas, compartilhando esses temores, colaboraram para que se formasse uma imagem no mínimo preconceituosa das relações entre o cinema e seus espectadores mais jovens. Sobre essa base construiu-se uma pedagogia do cinema com tendência à censura prévia da produção comercial e à construção de um universo paralelo ─ a cinematografia educativa. (FRANCO, 1993, p.12).

Por conseguinte, com a intenção de que o país tivesse uma cinematografia educativa de abrangência nacional, o Ministério da Educação e Saúde Pública,em 1937, criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo: o INCE (FRANCO, 1993). Esse instituto, cuja principal atividade foi produzir filmes educativos, ficou sob a direção de Humberto Mauro, um dos mais importantes cineastas da época, segundo Morettin (1995).

Mencionamos rapidamente essa passagem sobre cinema e educação no Brasil, para mostrar que a relação já tem uma longa história. Entretanto, conforme pontuam Duarte e Alegria (2008),

> [...] os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de "marca de origem" que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como "uso instrumental" a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta os valores deles, por si mesmos,

> estamos olhando através dos filmes e não para eles. (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.69).

Ainda que até hoje o uso mais comum do cinema no espaço educativo pelos professores seja para complementar os conteúdos estudados em sala de aula, diversos autores, como Duarte e Alegria (2008), defendem outras perspectivas de trabalho. Por exemplo, para Napolitano (2005, p.11), a riqueza do cinema na escola está na inserção da cultura em suas diversas formas, visto que ele é "[...] campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte". Entendido desse modo, qualquer filme, "[...] dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e 'difíceis'", pode ser utilizado no contexto educativo formal. (NAPOLITANO, 2005, p.11).

Vários pesquisadores ─ Franco (1993, 1997), Duarte (2002), Napolitano (2005, 2007, 2010), Morettin (2000, 2007), Kornis (1992, 2008), Xavier (2003, 2008, 2009), Teixeira e Lopes (2008), Costa (2013), e outros, que pensam diferentes estratégias para o filme em ambientes educativos, pontuam a possibilidade de ele ser o ponto de partida para se estudar como se configura a narrativa fílmica em sua especificidade, ou seja, como é organizada em função do discurso que o filme quer construir sobre o contexto que o envolve e o qual ele tem a intenção de representar. Isso significa pensar em uma atividade com o cinema que considere a importância dele em si mesmo, visto que ele incorpora uma "[...] dimensão formadora própria às várias formas de arte" (XAVIER, 2008, p.14-15).

Referindo-se à atividade de análise de fontes audiovisuais, entendidas como documentos e, portanto, como fontes históricas, Napolitano (2010) ressalta que não há um método de análise único para todos os gêneros audiovisuais, pois cada um revela um universo de inúmeras possibilidades da análise e cabe a quem analisa percebê-las. Contudo, ele sugere observar o filme, por exemplo, "[...] a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica de seu 'testemunho') e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico)". Para o autor, "[...] os 'conteúdos', as linguagens e as tecnologias de registro formam um tripé que [...] irá interferir no potencial informativo do documento" (NAPOLITANO, 2010, p. 266-267). Consideramos que em uma atividade com o filme cujo estudo vise percebê-lo em si mesmo, mais do que utilizá-lo para gerar discussões, é essencial considerar esses aspectos apontados por Napolitano (2005, 2010).

Dessa forma, entendemos que um exercício de leitura crítica audiovisual precisa dar conta, tanto da dimensão *formal*, como da dimensão do *conteúdo* e, para isso, contribuem texto, imagem e som – os três diferentes códigos da linguagem visual (OROFINO, 2005). Portanto, a linguagem audiovisual é um processo semiológico que se utiliza de três diferentes códigos: o linguístico (oral ou escrito), o icônico/imagem (tudo o que se refere à imagem e a todas as dimensões de composição do quadro imagético), e o sonoro/som (os signos indiciais que apontam ou sugerem algo) (OROFINO, 2005; ECO, 2011). Assim, dependendo da perspectiva teórica adotada para a análise fílmica, teremos diversas possibilidades de entrada; entretanto, o que importa ressaltar aqui é o fato de que esse tipo de exercício permite, não só conhecimento técnico sobre a linguagem audiovisual e uma melhor fruição do filme (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994; NAPOLITANO, 2005, 2010), mas também, em nosso entender, a descentralização do conceito de leitura que ainda hoje parece atrelado somente ao código verbal.

Sabemos também que analisar um filme envolve pensar não só o momento da recepção, mas também o momento da produção. Isso requer compreender alguns recursos que permitirão àqueles que o assistem de apreendê-lo melhor, por exemplo, conhecer técnicas de edição ou saber a importância do profissional responsável pela montagem do filme e o quanto montar um filme de uma forma ou de outra vai influenciar o resultado final e a produção de sentidos. Acerca da montagem cinematográfica, Martinelli (2006, p.99) explica que "[...] inúmeras possibilidades estão envolvidas na montagem" e que, dependendo das escolhas, sempre é possível fazer um "filme totalmente novo". Entendemos que pensar sobre isso é também, segundo Martín-Barbero (2006), refletir sobre a importância das mediações – o que influencia o momento da produção e o que influencia o momento da recepção, ou seja, que as mensagens são compreendidas em função do contexto.

Acreditamos, portanto, que trabalhar as linguagens dos meios de comunicação de maneira que estudantes das Licenciaturas discutam como as mensagens veiculam nesses meios e sobre como é o processo de recepção frente a essas mensagens colaboraria para um exercício de leitura, no espaço educativo, mais adequado às exigências do século XXI. Todos, alunos e professores, estão permanentemente em contato com essas linguagens fora do ambiente escolar. Além disso, o caráter sedutor das linguagens não institucionais pode se tornar um atrativo no ambiente de ensino. Não um atrativo no sentido somente lúdico do termo, mas como ponto de partida para um estudo com objetivos de leitura determinados (KLEIMAN, 1989), os quais proporcionem aos envolvidos a oportunidade de reflexão sobre o

próprio aprendizado, a autonomia (BRASIL, 1998), e o controle da aprendizagem (VIGOTSKI, 1998). Em nossa prática, já fazemos isso com diferentes gêneros da mídia impressa; entretanto, buscamos estratégias para a leitura fílmica em cursos de Licenciatura.

O fato de a escola ainda considerar a linguagem numa perspectiva muito tradicional tem sido foco de crítica de vários autores. Chiappini (2002, p.11) aponta que "[...] há uma dificuldade de trabalhar a linguagem de uma forma mais dinâmica e dialógica", e Dias; Fontinelis e Moura (2006, p. 332) apontam que deveria ser "[...] papel da instituição escolar oferecer oportunidade de contato, exploração e produção das mais variadas linguagens". Isso significa, para nós, que os cursos de formação docente necessitam criar meios para que os alunos desenvolvam conceitos, no dizer das autoras, como interatividade, não linearidade e heterogeneidade a partir de leitura de imagens, por exemplo, que oferecem a oportunidade de exercitar um olhar multilinear. Assim, uma atividade de análise do filme *Babel*[28], de Alejandro González-Iñárritu, dá margem a várias leituras, dentre elas perceber a noção de hipertexto ou multilinearidade, sugerido por Dias; Fontinelis e Moura (2006) – no *plano da forma*; discutir a compressão tempo/espaço, conforme aponta Giddens (1991, 2010); ou, ainda, o que Wolton (2006) destaca sobre o fato de estarmos cada vez mais conectados e ainda assim cada vez mais sozinhos ─ no *plano do conteúdo*. Um trabalho com o filme *Narradores de Javé*[29], de Eliane Café, com foco na forma, possibilita uma reflexão sobre as múltiplas maneiras de narrar e de ler ─ tanto no gênero audiovisual, como em outros ─ e sobre como forma e conteúdo estão tão implicados na construção desse filme que, para melhor apreendê-lo, é necessário desenvolver habilidades de leitura da linguagem audiovisual. Com foco no conteúdo, seria útil para despertar sensibilidade quanto à situação das pessoas que são atingidas pelas inundações de suas terras em decorrência da construção de barragens, tema tão atual na realidade brasileira.

Além disso, só para ilustrar, ambos os filmes citados, assim como uma infinidade de outros, no plano do conteúdo, permitiriam também ser observados de uma "perspectiva formativa", a fim de se discutir uma série de valores culturais, sociais e educativos (PEREIRA, 2011). Isso seria pertinente, uma vez que as imagens em movimento podem ser um primeiro degrau para estimularmos os sentimentos e as emoções, para acionar processos

---

[28] BABEL. Direção: Alejandro Gonzáles Iñárritu. Produção: Steve Golin, Alejandro Gonzáles Iñárritu e Jon kilik. Roteiro: Guilhermo Arriaga. EUA. 2006. DVD.
[29] NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Produção de Vânia Catani. 2003. DVD

de racionalização mais amplos e tornar a aprendizagem de conceitos diversos mais efetiva (FRANCO, 1993). Rorty (2007) também acredita na ampliação da ideia de quem nós somos pela sensibilização, e não pela racionalidade pura; ou seja, a capacidade de perceber o outro em sua dor e ser solidário a ela pode ser atingida mais pela emoção do que pela lógica. Ele aponta que a literatura pode ser um caminho, e nós apostamos também nas linguagens audiovisuais.

Muitos autores ratificam essa ideia de que a arte, em geral, ao nos abrir para o sensível, possibilita o encontro com o "outro" que nos é desconhecido. Situando especificamente o cinema, Badiou (2004) defende que os filmes propiciam conhecer o outro em seu mundo, em seu modo de vida, e ampliar a forma de pensar esse "outro". Pontua ainda que, muitas vezes, esse conhecimento, ou encontro com o "outro", ocorre somente por meio do cinema, visto que há lugares e situações que só chegam a nós por meio dessa mídia. Cita como exemplo o Irã: ─ "Que saberíamos do Irã sem Kiarostami?" e do oriente "sem Ozu, Kurosawa, Mizoguchi, Wong Kar Wai e outros"─ e defende que "[...] o cinema nos apresenta o outro em seu mundo e em sua vida íntima, em sua relação com o espaço, em sua relação com o mundo" (BADIOU, 2004, p.56).

Para que o aluno das Licenciaturas desenvolva habilidades e competências para "ver" de modo mais consciente os filmes, oportunidades precisam ser oferecidas a fim de que ele reflita acerca das sociabilidades formadas pelos jovens da geração 2.0 (APARICI, 2010) e posteriores. Há que se estudar quais são as mudanças culturais envolvidas nesse contexto contemporâneo e como a escola vai lidar com esses jovens que têm uma percepção do mundo a partir do contato com as novas tecnologias. Tudo isso nos leva a crer ser necessária uma nova forma de educar. É essencial estudar as linguagens audiovisuais dos vários gêneros midiáticos ─ estamos focalizando os filmes, mas não só eles ─ nos cursos de preparação para a docência. É interessante notar, ainda, que os teóricos da linguagem e da comunicação convergem em relação ao fato de que o espaço escolar, embora configure um local de sistematizações, e isso não se questiona, deva ser um lugar onde as reflexões sobre o que ocorre na sociedade sejam pensadas e discutidas por alunos e professores. A escola e as Licenciaturas não podem mais ficar alheias às discussões sobre os meios de comunicação. Além disso, deve-se considerar o que os alunos aprendem fora desse ambiente e dar espaço para o professor transformar-se em um agente mediador entre os meios de comunicação e os alunos (OROZCO GÓMEZ, 1997).

Duarte e Alegria (2008) também defendem a aprendizagem para uma formação estética audiovisual. Em pesquisa feita com 25 crianças de classes populares, os autores descobriram que elas haviam assistido, em DVD e em canais abertos de televisão, a um grande número de filmes. Faziam isso com frequência, e conheciam os lançamentos e nomes dos atores de que gostavam. Notaram também que quase todos os filmes vistos eram de origem estadunidense, logo, do mesmo padrão fílmico. Ao procurar investigar como as crianças julgavam se um filme era bom ou não, perceberam que elas consideravam bons os que tivessem ação e aventura, cenas cômicas, história divertida e final feliz. Segundo os autores, esse resultado não os surpreendeu, visto que as crianças pesquisadas nunca haviam tido orientações sobre julgamento estético, que, em geral, precisam ser aprendidos.

Assim, Duarte e Alegria (2008), baseados na Hipótese Cinema de Bergala, sobre a qual discorreremos mais adiante, consideram que cabe à escola oferecer uma diversidade fílmica às quais crianças, sobretudo de escolas públicas, não têm acesso. Além disso, deveria construir com elas "[...] os conhecimentos para avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo" (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.73). Os autores acreditam que só amamos aquilo que conhecemos, portanto, a paixão pelos filmes cresce à medida que temos mais intimidade com essa forma de arte. É possível aprender com a própria experiência, e também com a dos outros.

4.2.1 Cinema e educação: A hipótese-cinema de Alain Bergala

Em 2000, Alain Bergala ─ cineasta, crítico e professor de cinema ─ foi convidado pelo então ministro francês, Jack Lang, para integrar um grupo designado para desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na Educação nacional da França, a fim de introduzir a arte no espaço educativo de um modo diferenciado. A tarefa do autor era pensar um plano para o cinema como arte nas escolas públicas francesas. Em 2002, Bergala escreveu um livro, *A Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da*

escola[30], em que apresenta os direcionamentos sobre sua percepção de como deve ser a relação entre cinema e educação sobretudo no espaço educativo formal. Suas orientações são compartilhadas por vários pesquisadores, aos quais recorremos para estudar essa temática. Franco (2010), por exemplo, defende que o plano elaborado por Bergala destaca orientações importantes para as contínuas reflexões e projetos que buscam reunir cinema e educação no Brasil.

Bergala (2008) inicia seu percurso reflexivo questionando se seria a escola lugar adequado para um conjunto de ações com a arte-cinema. Sabe que existem muitas críticas em relação a um trabalho com arte na escola por parte daqueles que acreditam que tudo o que está na escola "leva o selo da obrigação", e isso não condiz com a arte. Também pondera que o espaço educativo formal não foi feito para isso; entretanto, defende que, esse local "[...] representa hoje, para a maioria das crianças, o *único* lugar onde esse encontro com a arte pode se dar", pois "[...] tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente perecíveis e socialmente 'obrigatórias'". (BERGALA, 2008, p.32, aspas do autor). Dessa forma, alerta para o fato de que "[...] se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum". (BERGALA, 2008, p.32-33). No entanto, o autor defende que a arte, na escola, deve ser uma experiência diferenciada na ordem escolar habitual, pois "[...] a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem" (BERGALA, 2008, p.30).

O cineasta cita que, no momento da elaboração do plano, a cultura do espectador estava mudando rapidamente com a chegada dos Multiplex e a ampliação do uso dos DVDS. Além disso, aponta que

> [...] a concentração cada vez maior das redes de distribuição e de exibição deixava entrever um estado da oferta cinematográfica em que um terço das salas francesas acabaria por exibir na mesma quarta-feira, na mesma fatídica sessão das quatorze horas, o mesmo filme em milhares de salas ao mesmo tempo, deixando para os filmes menos bem dotados (de trunfos de sedução comercial ou de verbas de lançamento) cada vez menos chances de encontrar seus espectadores. Onde a concorrência entre dois filmes se dava às vezes a 1500 cópias contra 3 (BERGALA, 2008, p.20).

---

[30] O título original em francês é *L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs.*Faremos referência à obra traduzida e publicada em português em 2008.

Conforme já mencionamos, aqui no Brasil também vivenciamos isso. Bergala (2008) discorre que aquele foi um momento de mudanças em relação à "cultura global do cinema" e, por isso, hora adequada para formular uma hipótese nova que considerasse, tanto as alterações em torno do cinema, como as que ocorriam com a escola. Acredita que a pedagogia deve adaptar-se ao público-alvo que pretende atingir; todavia, pondera que isso não pode acontecer em detrimento do seu objeto, pois se ela o "[...] simplifica ou o caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim". Portanto, sua ênfase está em um trabalho de iniciação com o cinema, não de ensino, pois julga que as crianças não precisam aprender aquilo em que já possuem competência: ser espectadoras. Para ele,

> [...] a causa primeira de todos os perigos é com freqüência o medo (legítimo) dos professores que nunca receberam uma formação específica nessa área e que se apegam a atalhos pedagógicos tranqüilizadores mas que, com certeza, traem o cinema. Esses atalhos remetem quase sempre ao filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar isso) ou, nos casos menos graves, como produtor de emoção (BERGALA, 2008, p.27).

Dentre as orientações propostas em seu plano, Bergala (2008, p.33) defende que é necessário "[...] pensar o filme como marca de um gesto de criação"; ou seja, não ser pensado, como foi durante muito tempo, como "objeto de leitura" que precisa ser decodificado. Deve-se olhar para cada plano como quem olha para a pincelada de um pintor, por meio da qual se pode estudar seu processo de criação. Entretanto, afirma que essa mudança de postura não é nada fácil para os professores, visto que o medo que têm de trabalhar com o objeto, o filme, para o qual eles não foram formados, acabou por levá-los a utilizar modelos de análise mais familiares, por exemplo, aqueles praticados com a literatura (BERGALA, 2008). Assim, ele assevera que

> [...] partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo. Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária: a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade (BERGALA, 2008, p.37).

Outro motivo destacado pelo autor para que os professores privilegiassem o cinema como linguagem é a ideia de que só por meio da decodificação, da análise detalhada do objeto, é possível desenvolver o espírito crítico. Ele diz que essa atitude, muitas vezes, é bem intencionada, em virtude de não se querer cair no outro extremo, em relação ao uso do filme na escola: o fato de assistir aos filmes só para ilustrar conteúdos ou temas discutidos em sala de aula. Todavia, não abordar o conteúdo de forma alguma também não é um caminho, visto que "[...] perde-se também uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que se analisa o modo como ele nos mostra e reconstrói esse mundo" (BERGALA, 2008, p.38).

Assim, para o cineasta, "[...] ao conteudismo dominante, contrapôs-se com freqüência um imperialismo liguageiro" (BERGALA, 2008, p.38); ou uma ilusão pedagógica que

> [...] consiste em crer que as coisas poderiam se passar assim, em três fases, cada uma com seu lugar adequado na ordem cronológica. Fase 1: analisa-se um plano ou uma seqüência [...]. Fase 2; julga-se o filme a partir dessa análise. Fase 3: constitui-se assim, progressivamente, um julgamento fundado na análise. É evidente que as coisas nunca acontecem assim: é o gosto, constituído pela visão de inúmeros filmes e pelas designações que os acompanham, que funda "pouco a pouco" o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre esse ou aquele filme. E é esse julgamento sobre o filme, tal como ele foi globalmente sentido no decorrer da projeção que permite enxergar e analisar a grandeza, a mediocridade ou a abjeção de um plano ou de uma seqüência (BERGALA, 2008, p.42).

Isso significa que, para se analisar e julgar um filme, é preciso ter visto muitos filmes. É preciso uma cultura cinematográfica. É ilusão acreditar que uma análise formal, ou algumas poucas, pode habilitar o aluno a distinguir um bom filme de um ruim, e que isso já seria o suficiente para formar um gosto. Assim, no dizer do autor, o que "[...] a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura", uma vez que a formação do gosto permitirá ao aluno saber distanciar-se dos filmes ruins ─ para ele, esse é hoje o problema número um. O cineasta julga que "[...] o encontro com outros filmes e sua freqüentação permanente é hoje a melhor resposta ao poder de fogo do cinema pipoca". (BERGALA, 2008, p. 46-47).

Ele é contundente ao afirmar que, ao mencionar o cinema como arte na escola, não está se referindo

> [...] a esse cinema que quer parecer artístico, exibindo ‘efeitos de arte’ do gênero cenário luxuoso, planos e luzes para ostentar riqueza. A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural [...]. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exibe uma mais-valia artística [...]. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (BERGALA, 2008, p.47).

No entanto, Bergala (2008, p.47) diz que “[...] a escola continua sendo majoritariamente bem-pensante”, isto é, mostra filmes “artisticamente insignificantes” só com a finalidade de estimular debates. Na visão do autor, o encontro das crianças com o cinema tem especial importância porque os filmes não vistos em determinada época podem perder o impacto que teriam, se vistos naquele momento, e, assistidos posteriormente, já não terão o mesmo efeito impactante. Por isso a “[...] importância primordial de se encontrar os bons filmes no bom momento, aqueles que deixarão marcas para a vida toda” (BERGALA, 2008, p. 61). Assim,

> [...] no momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento de elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha na surdina,sua onda de choque se propaga lentamente (BERGALA, 2008, p.61).

Em síntese, o cineasta acredita que a escola conserva um papel de quatro ordens. O primeiro papel é “organizar a possibilidade do encontro com os filmes”, embora não possa jamais garanti-lo. Ele diz que é responsabilidade da escola colocar crianças e adolescentes “[...] em presença dos filmes que eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola”, ainda que acredite ser esta uma responsabilidade pesada. Afirma ainda que o pior que pode acontecer é a indiferença à obra de arte, porque a resistência ainda é uma porta aberta. O segundo papel da escola é “designar, iniciar, tornar-se passador”, pois o alcance real de uma abordagem da arte precisa incluir a iniciação. O autor pontua: iniciação, não ensino. Isso significa que

> [...] quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta

> ou aquela obra de arte. O "eu" que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação (BERGALA, 2008, p.64).

Terceiro papel: "aprender a frequentar os filmes". A escola precisa organizar um acervo de filmes e facilitar o acesso a eles para "[...] constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo; e estabelecer e propor, graças às possibilidades do DVD, uma pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, fundada essencialmente nas relações entre os filmes, as seqüências, os planos, as imagens provenientes de outras artes" (BERGALA, 2008, p.91). Para o cineasta, o capital de filmes é essencial, pois considera que

> [...] as crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chance de encontrar, em sua vida social normal,outros filmes que não os do *maisnstream* do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam) é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que dêem uma idéia elevada, não pedagógica, daquilo que cinema – todo o cinema – pôde produzir de melhor. (BERGALA, p.91-92).

O autor defende ainda que "[...] não se trata de um programa com obras obrigatórias cujo estudo estaria submetido ao sistema de notas ou avaliações, mas um baú de tesouros sempre disponíveis, tanto para professores quanto para alunos" (BERGALA, 2008, p.92), para ser utilizado em sala de aula a qualquer hora. Pontua que essa coleção deve abranger filmes de diferentes países e diversas épocas, porque assim permitirá a vivência de múltiplas experiências e porque o cinema de consumo imediato apaga as marcas com o passado, com a história do cinema. Ele considera que os filmes precisam estar na escola para serem vistos e revistos ao longo da vida escolar, pois esse movimento propicia a formação de um gosto pelo cinema. Segundo o cineasta, visto que os filmes ricos ocupam hoje quase todas as salas de cinema, cabe à escola a proposta de uma cultura alternativa em relação àquela que se impõe como se somente existissem *blockbusters*. Vê como importante a escola também organizar idas ao cinema com as crianças; mas só isso não basta, pois o filme precisa estar na escola, "[...] para que o cinema entre nos costumes por impregnação" (BERGALA, 2008, p.95).

Sobre o Plano Nacional de cinema na França, lembra que a coleção Eden Cinéma foi pensada em termos de que os mesmos filmes fossem vistos pelas crianças desde o maternal até o quarto ano. Primeiro em sequências e, mais tarde, o filme todo. Logo, não mudam os filmes, mas a forma de abordá-los ao longo dos anos. Inclusive, sugere que a iniciação com os

filmes seja na a versão dublada, para mais tarde a criança ter acesso à versão original. Ele julga que a "dvdteca" na escola terá o "[...] mérito de fazer uma primeira triagem e uma primeira designação, porque, do contrário, diante de uma infinidade de escolhas, o aluno pode ficar desencorajado se não souber de antemão o que procurar ali" (BERGALA, 2008, p.109).

Quarto papel: "tecer laços entre filmes". Aqui o autor discorre sobre o papel da escola em "tecer alguns fios condutores entre as obras do presente e do passado" (BERGALA, 2008.p.68). Ele aborda o fato de que uma obra é sempre parte de outra que a precede. Diz que esse movimento é essencial para a formação de uma cultura:

> [...] a cultura não é nada além da capacidade de relacionar o quadro contemplado, o filme assistido ou o livro lido a outros quadros, filmes ou livros. E isto, em se tratando de uma cultura verídica, pelo prazer de se situar na rede aleatória de obras como elas nos chegam, a maior parte do tempo em desordem, e de compreender como toda obra é habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas, inclusive quando seu autor não o percebe ou o contesta. (BERGALA, 2008, p.68).

Bergala (2008) menciona que é possível escolher uma obra pelo critério do prazer "avulso". Por exemplo, porque o filme o comoveu. Entretanto, avisa que

> [...] o prazer do laço nos dá acesso a algo de mais universal do que a satisfação fugidia de nosso pequeno eu, aqui e agora. A consciência dessa corrente é a coisa mais difícil de transmitir, pois sua necessidade não se faz sentir espontaneamente numa cultura do *zapping* em que se salta de objeto em objeto sem necessidade de religá-los, numa série de conexões-desconexões aleatórias e excitantes, de que se sai meio catatônico, mas da qual não estou certo de que reste muita coisa além da lembrança do prazer do entorpecimento. (BERGALA, 2008, p.68-69, grifo do autor).

Acerca do prazer, gosto individual, pensa que o professor assumir seus gostos é um atitude honesta. O docente deve avaliar o filme "[...] a partir de seus gostos, de sua cultura, de suas convicções e de suas inserções" (BERGALA, 2008, p.73). Defende ainda que o gosto "[...] passa por trilhas inconfessáveis, veredas duvidosas, becos em que se esteve a dois passos de se perder. Não há o que lamentar, é ao preço desses riscos e acasos que cada qual se constitui. E não poderíamos fazê-lo sem riscos" (BERGALA, 2008, p.75).

Em relação às crianças, não acredita que devamos partir do que elas gostam. Acha que isso pode configurar certa demagogia e desprezo pelo gosto infantil. Ele crê que quem pensa

assim ─ partir do gosto infantil ─ se esquece de que "[...] o público jovem é antes de tudo alvo para os negociantes de filmes e produtos derivados que não têm a menor preocupação e respeito pelo gosto das crianças" (BERGALA, 2008, p.97). Considera que a escola, ao promover o encontro com a arte, não pode partir dos pseudogostos de *marketing*, pois

> [...] uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. [...]. A arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais. [...]. O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. (BERGALA, 2008, p.97-98).

Seria preciso entender, portanto, que o encontro com a arte é explosivo e, se verdadeiro, provoca marcas duradouras. No entender do autor,

> [...] os mais belos filmes para mostrar as crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas freqüentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessas exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível.(BERGALA, 2008, p.98)

Assim, defende que a exposição a esse mal que circula no mundo "[...] é menos traumatizante quando passa por uma personagem de ficção que, de alguma forma, ocupa 'o nosso lugar', na linha de frente, a fim de nos permitir um pouco de recuo e de reserva" (BERGALA, 2008, p.98).

O cineasta ressalta que, quando nos vemos diante de uma personagem, em um filme de suspense, por exemplo, no qual não sabemos o que se passa, nós não nos importamos de que o mesmo aconteça conosco, isto é, de nos sentirmos tão perdidos quanto ela. Desse modo, esse seria o início "[...] de uma pedagogia do olhar: aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhe palavras e sentidos" (BERGALA, 2008, p.99). Isso significa que, para o autor, não há um caminho simples dos filmes norte-americanos para um filme de narrativa mais lenta, como *Onde fica a casa do meu amigo?*, de Abbas Kiarostami; entretanto, presume ser necessário que as crianças, tão "[...] habituadas a outros filmes, a outros ritmos, a outros roteiros" , sejam expostas a filme como esse (BERGALA, 2008, p.98-99).

Aponta também que o professor precisa estar preparado para aceitar as reações das crianças "[...] ainda que desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontadas com um cinema que elas nem imaginavam que existia", pois "[...] a única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas idéias pré-concebidas", ou seja, "sacode" o indivíduo das suas certezas e, por isso, pode deixar marcas duradouras. (BERGALA, 2008, p.99).

Outro ponto importante abordado é acerca do trabalho com fragmentos. Sobre essa possibilidade de trabalho, ele sugere que passar trechos de um filme relacionados a outros fragmentos pode, em alguns casos, ser mais produtivo que o filme inteiro. Não é necessário esperar que a criança tenha idade para ver o filme completo. Afirma ainda que podemos apresentar o filme de dois modos. Como um trecho isolado em si mesmo; ou como um trecho destacado de forma que se sinta a falta: "[...] o gesto de extração como um corte". (BERGALA, 2008, p.120-121).

Bergala (2008) destaca ainda dois pontos. O primeiro deles é a questão da contribuição das novas tecnologias para o consumo de uma cultura mais individualizada, isto é, sem precisar de socialização. Hoje, por meio de um computador conectado à internet, os jovens podem, de suas casas, escolher o que querem assistir. De certa forma, acreditam que não precisam "ver" com os outros. O cineasta pontua que a escola precisa considerar isso com respeito e tolerância.

Com frequência observamos essa postura em nossa atividade como docente. Não é raro alunos de diferentes cursos comentarem que não foram ou não irão a alguma aula cujo conteúdo versou ou versará em torno da exibição de um filme, porque consideram que não há diferença entre assistir ao filme sozinho, em outro momento, e assistir ao filme na escola, com seus colegas e com o professor. Entendemos que um trabalho com filmes na escola pode envolver a indicação do filme para que seja visto em casa e depois discutido em sala; todavia, julgamos que o "ver" junto é essencial.

O segundo ponto é ainda sobre Internet e a designação. Bergala (2008) afirma que

> [...] há incontestavelmente desejo na circulação nas telas do computador, telas de jogos ou de internet, mas desejo de movimento, de velocidade, de mudança perpétua e não desejo de objeto. Não compete à escola amplificar esse movimento já irreversível. Não existe abordagem da arte sem aprendizagem da atenção. Em se tratando realmente de transmitir a arte, isso deve ser feito na contra-mão dessa aprendizagem selvagem e generalizada da

> dispersão, e se aplicar a filmes singulares, designados, fisicamente presentes em sala de aula, que se procurará em seguida – mas isso já outra questão, mais delicada, menos institucionalizável – de tornar "desejáveis". Não existe amor da arte sem escolha do objeto. A DVDeteca de sala de aula, modestamente, pode ajudar nessa escolha (BERGALA, 2008,p.110-111).

Por isso, segundo o cineasta, a importância dos objetos palpáveis na sala de aula, em tempos de internet. Ele assevera que "[...] acessar filmes na internet não mudará nada quanto à questão essencial da designação. Só desejamos aquilo que nos é designado: isto é para você!". Esse seria o principal papel do professor. Ressalta ainda que "[...] a iniciação artística pode começar às vezes simplesmente por: colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa" (BERGALA, 2008, p.111).

4.2.2 Cinema e educação: algumas experiências

A fim de ampliarmos as contribuições dos diálogos com os teóricos já mencionados, nesta seção, trazemos algumas autoras cujas pesquisas recentes envolvem cinema e educação e professores em exercício e em formação: Fischer (2011), Mogadouro (2011), Nagamini (2012) e Serra (2006, 2011).

Em *Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética*, Rosa Maria Bueno Fischer (2011) descreve uma experiência feita com alunos do curso de pedagogia da Grande Porto Alegre e a relação deles com narrativas fílmicas e com suas concepções a respeito dos vínculos entre imagem, ficção e realidade. A autora entende que

> [...] haveria uma íntima relação entre cinema e filosofia, capaz de ser experimentada pelo espectador jovem como parte de sua formação ética e estética, a qual poderia valer-se das estratégias de linguagem do próprio cinema, para promover o pensamento sobre si mesmo, em termos artísticos, éticos e políticos, e em articulação com a preparação para a docência. (FISCHER, 2011, p.139).

Ela acredita ser essencial que esse tema ─ a formação ético-estética ─ seja considerado nas discussões das Licenciaturas e também nos cursos para professores que já estão atuando. A professora sugere, então, que um possível trabalho com diferentes formas de narrativas cinematográficas pode ser um gatilho para que jovens licenciandos reflitam de uma

perspectiva filosófica, bem ao encontro de Badiou (2004), acerca de si mesmos e da vida daqueles que um dia serão seus alunos. Dessa forma, a pesquisadora, ao propor um trabalho com as narrativas fílmicas, sublinha sua importância, embora considere que esse trabalho não seja fácil,

> [...] escolher filmes que fogem às soluções simplistas de princípio, meio e fim; filmes que obedecem a uma lógica fácil de bons *versus* maus personagens; narrativas que, desde o início do filme, já nos anunciam exatamente o que vai acontecer. Árduo também é trabalho de, diante de novas narrativas – de produções cinematográficas, digamos, enigmáticas, fora dos clichês aos quais estamos tão habituados, questionadoras do que já sabemos –, assistir a elas sem desejar encontrar as explicações causais para cada fato narrado (por exemplo, buscar imediatamente a relação entre a nacionalidade do diretor ou algum fato de sua biografia e aquilo que é mostrado no filme). E é isso o que, segundo pensamos, seria necessário estar presente na formação dos professores (ou futuros mestres): fugir aos julgamentos apressados, às fórmulas fáceis e rígidas de analisar ou interpretar filmes (e demais narrativas), e sim aprender com novas estéticas narrativas distintos modos de estar consigo mesmo e com o "outro", diferente de nós. (FISCHER, 2011, p.142).

A autora defende experiências com imagens que possibilitem "a produção de um modo de ver", seja o filme, seja o outro, seja a si mesmo; aliás, mais do que ver, que permita o refletir.

Outro ponto que nos interessa ressaltar em sua pesquisa é o perfil dos participantes e as experiências que eles têm com o cinema. Ela aplicou um questionário a 585 estudantes de Pedagogia da Grande Porto Alegre com o objetivo, sobretudo, de conhecer a experiência deles com o cinema e a expectativa de trabalho com filmes quando venham a lecionar. Em sua maioria, os sujeitos pesquisados são mulheres (95%) com idade entre 19 e 28 anos que estudaram em escolas públicas e que já trabalham. Afirmaram que veem, no mínimo, duas horas diárias de televisão, e os filmes aos quais assistem, em geral, também o fazem por meio desse veículo; a segunda opção são as videolocadoras; só 14% vão ao cinema uma vez a cada seis meses. Acerca do uso de filmes na escola, "[...] 67,4% dos estudantes afirmam que o principal objetivo de utilizar filmes na sala de aula é o de ilustrar os conteúdos trabalhados; 78,7% dos estudantes concordam que os filmes são uma boa opção para se trabalhar na sala de aula, pois ajudam a tornar as aulas 'menos monótonas'" (FISCHER, 2011, p.143-144).

Assim, Fischer percebe a limitação da relação desses estudantes com o cinema, ao observar as respostas dos questionários dos alunos referentes a suas experiências subjetivas

com os filmes, quanto de suas percepções sobre o uso do cinema na escola. Por exemplo, para os estudantes, um bom filme é aquele que "retrata a realidade", que se parece com o dia a dia deles. Filmes lentos demais não são "bons de assistir"; filmes não ocidentais "são mais difíceis de entender"; dos dez filmes mais citados como bons, nove são estadunidenses. Portanto, é pequena a experiência com filmes fora do circuito hollywoodiano.

Sobre o porquê da presença dos filmes em sala de aula, a primeira opção é a afinidade com o conteúdo trabalhado, ou seja, segundo a pesquisadora, a visão está restrita a essa orientação. A segunda alternativa seria a função de "quebrar a monotonia da rotina escolar", isto é, existe um modo de operar da escola que o filme possibilitaria diversificar. A autora aponta, portanto, que as duas visões indicam um viés utilitário de uso do cinema. (FISCHER, 2011, p.144).

Na segunda parte de seu trabalho, ao realizar uma pesquisa piloto de recepção, Fischer (2011, p.147) relata que, durante o debate a respeito da "importância das imagens em nossa formação ética e estética", motivado por um curta metragem e trecho de um filme, uma das alunas, em depoimento,

> [...] expôs sua dificuldade (ou sua impotência momentânea) em propiciar momentos de fruição e contato artístico, que se contraponham ao mero utilitarismo da produção cinematográfica na escola; ao mesmo tempo, ela expressou um pedido (e até um desejo), relativo à sua própria formação, no sentido de esta voltar-se mais atentamente para as questões éticas e estéticas, para além do aprendizado de técnicas e metodologias de apropriação do conhecimento pelos sujeitos (certamente imprescindíveis para a democratização do legado de saberes humanos), mas também sobre obras artísticas que nos transformem e, de algum modo, nos retirem do pensamento de senso comum e de uma rotina já cristalizada. (FISCHER, 2011, p.148).

Segundo a autora, o espaço do debate partir de uma experiência com o cinema foi o gatilho para diferentes discussões a respeito de linguagem audiovisual, questões éticas, educação do olhar, etc. Dentre os assuntos assinalados, mencionou-se a ideia de que, em sala de aula, é possível estar aberto para o inesperado que uma prática com o audiovisual, narrativa fílmicas, pode propiciar. Isso levou Fischer à conclusão de que o "[...] acesso a uma estética narrativa diferenciada, acompanhado de uma efetiva 'conversa', em que nos dispomos a expor a nós mesmos e a escutar", pode nos levar a uma "desacomodação" e a "[...] colocar em cheque algumas de nossas certezas", além de ampliar o repertório cinematográfico. (FISCHER, 2011, p.149).

A professora Claudia de Almeida Mogadouro (2011) realizou uma pesquisa intitulada *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)* cujo foco também foi a relação entre cinema ─ pensado como cultura e linguagem artística ─ e educação. Ela parte da pergunta: "Onde está o cinema?" (MOGADOURO, 2011), pois percebe que o lugar do cinema no espaço educativo não está demarcado. Suas reflexões partiram de sua experiência como professora da disciplina Tecnologia Educacional, cujo objetivo era leitura da imagem, em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada de São Paulo. Relata que os estudantes eram jovens, com "[...] formação escolar deficiente, repertório cultural ligado à formação televisiva e pouco acesso às salas de cinema". A professora considera que a discussão sobre filmes que fez com os alunos "[...] potencializa a aprendizagem, amplia capacidade de expressão dos jovens e estimula a busca por um repertório diversificado" (MOGADOURO, 2011, p.30). Portanto, defende o valor educativo do cinema, pois percebe que pode colaborar para uma formação mais "humanista e cidadã" na educação formal.

Todavia, Mogadouro (2011) percebeu que não é dado ao cinema, na educação formal, o espaço que ele precisa ter, pois em geral, é usado como recurso didático secundário, em decorrência de vários motivos:

> [...] paradigma educacional tradicional, ainda amparado em um saber enciclopédico, hierarquia rígida professor/aluno, com ambiência e gestão autoritárias, o que dificulta ou impede a prática educativa dialógica; organização curricular ainda dividida em disciplinas rígidas que compartimentam o saber; a interdisciplinaridade está ainda na esfera do discurso; a formação audiovisual de professores é espontânea e baseada no senso comum, raramente os professores têm oportunidade de formação audiovisual formal – inicial ou em serviço. Essa situação os deixa inseguros para lidar com filmes em sua prática educativa; a escola tem dificuldade em lidar com a polissemia das imagens, porque está amparada na cultura letrada linear. (MOGADOURO, 2011, p.33-34).

A pesquisadora defende que o cinema, no espaço educativo, pode propiciar um trabalho interdisciplinar que requer, necessariamente, uma prática dialógica e um professor mediador. Dessa maneira, ela buscou traçar um panorama das dificuldades históricas na relação entre cinema e educação no Brasil. Sua discussão é feita a partir de autores que, em sua maioria, também trouxemos para dialogar com nossa pesquisa. Outro ponto que nos interessa ressaltar é a abordagem que ela fez do projeto *O Cinema vai à Escola*, organizado e

patrocinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEED-SP), por meio da Fundamentação do Desenvolvimento da Educação (FDE). Ela procurou acompanhar esse projeto a fim de observar como seria desenvolvido nas escolas.

Ela ressalta que o projeto é de natureza singular, pois, além de abranger todo o estado de São Paulo, traz uma perspectiva diferente em relação ao uso tradicional do cinema na educação, no contexto brasileiro. Os filmes ─ de diferentes países, gêneros e épocas ─ escolhidos pelos órgãos públicos para serem distribuídos às escolas de Ensino Médio, são, em sua maioria, de ficção, comerciais, e não filmes com "fins educativos". (MOGADOURO, 2011). Além disso, ela ressalta que os títulos escolhidos para compor a primeira caixa de filmes[31] enviada às escolas provavelmente não seriam usados nos espaços educativos, como é comum, meramente para ilustrar conteúdos. A autora os classificou como filmes cuja abordagem é criativa, ou seja, incitam a reflexão:

> [...] do ponto de vista estético e informativo, embora se trate de uma pequena amostra, a seleção revela equilíbrio entre densidade, leveza, linguagens inovadoras, produções diferenciadas das que se costuma assistir na televisão aberta, entretenimento e representatividade na história do cinema. (MOGADOURO, 2011, p.209).

Assim, ela pensa que "[...] exigiriam um mediador razoavelmente experiente, com um mínimo de formação audiovisual ou repertório cultural para conduzir os debates". Os professores também receberam – e estão disponibilizados no site da FDE – encartes com orientações sobre cada filme, porém, não havia previsão de cursos de capacitação aos docentes. A autora vê certa semelhança entre as propostas do projeto e a de Bergala (2008). No entanto, ela entende haver uma falha em relação à

> [...] ausência de formação audiovisual de professores para lidar com o projeto. A própria pesquisa por amostragem [...] que deu base ao projeto mostrou que os professores estão sintonizados com uma cinematografia "holywoodiana", como, aliás, todo o grande público de filmes. Formar professores, junto com os alunos, seria até uma excelente oportunidade de aproveitamento dos filmes da caixa (MOGADOURO, 2011, p.209),

[31] Nesse momento a autora está se referindo à primeira caixa distribuída pela FDE, com 21 filmes. Já foram distribuídas mais três caixas: a segunda, com 21 filmes; a terceira, com 10; e a quarta, com 6.

Embora não tenha conseguido acompanhar a aplicação do projeto exatamente como pretendia, Mogadouro (2011, p.275) fez entrevistas com diretores, coordenadores e professores e percebeu, nas poucas experiências que pôde acompanhar, a insegurança dos professores, por não terem tido formação audiovisual. Ela ressalta ainda que

> [...] o paradigma educacional predominante ainda é o tradicional, com conteúdos fragmentados, gestão autoritária, desvalorização do professor e uma exigência na relação professor/aluno, em que o primeiro ainda é o transmissor do saber. Na cultura audiovisual, muitas vezes os alunos sabem mais que o professor, o que só aumenta a insegurança do docente. Muitos temas urgentes de serem discutidos no ambiente escolar para uma formação integral e humanista – como sexualidade, preconceito, violência e consumismo – são espinhosos para os professores, que não se sentem estruturados intelectual e emocionalmente para dialogarem com seus alunos. (MOGADOURO, 2011, p.275).

A pesquisadora conclui, portanto, que o foco de cuidados precisa ser o educador. Ele precisaria ter sido mais bem preparado para trabalhar com um projeto dessa dimensão e importância. Concordamos com a conclusão da autora, porque já fizemos parte do quadro de professores do Estado de São Paulo e pudemos vivenciar o quanto iniciativas promissoras ficaram sem continuidade e respaldo, por falta de orientação adequada aos professores.

A autora cita outros projetos que estabelecem vínculos entre cinema e educação: Um deles é desenvolvido na Escola Carlitos ─ escola de classe média alta em São Paulo ─ e segue a proposta de Alain Bergala (2008) e a experiência do sistema de ensino francês. Os demais são o *Cineduc* e o *Projeto Tela Brasil*, que não se desenvolvem em ambiente formal educativo, mas muito contribuem para uma formação audiovisual cidadã.

Eliana Nagamini (2012), em sua recente tese de doutorado, *Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar*, discute "[...] a perspectiva dialógica entre Comunicação e Educação, considerando a mediação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, no processo de ensino-aprendizagem para a formação do leitor tanto de obras literárias, como de suas respectivas adaptações para outras linguagens" (NAGAMINI, 2012, p.8). As reflexões da autora surgiram de sua experiência em sala de aula. Ao realizar atividades de leitura de textos literários com os alunos, notou um acentuado desinteresse por parte deles. Ela percebeu então que estudar adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias poderia estimular a leitura dessas obras.

Entretanto, Nagamini (2012, p.78) observou que “[...] adaptação nem sempre integra o conteúdo programático, ou quando levada para sala de aula, o estudo fica restrito à comparação entre textos, sem considerar as especificidades do processo de adaptação, sobretudo em relação à linguagem audiovisual”. Desse modo, a professora pesquisou as “[...] múltiplas mediações que interferem na presença/ausência das adaptações cinematográficas no contexto escolar”. Os sujeitos de pesquisa foram professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

Ela conclui que

> [...] a presença /ausência das adaptações cinematográficas está condicionada por forças no interior das categorias mediativas, provocando um movimento complexo que ora favorece ora impede o desenvolvimento de propostas com a linguagem audiovisual. A macromediação, de caráter institucional, revela que a mediação da infraestrutura apresenta impedimentos para a realização de práticas pedagógicas com as adaptações cinematográficas. A micromediação, isto é, a mediação pedagógica possui subcategorias que, em sua dinâmica interna, gera um movimento contrário ao uso das adaptações mediativas individual e tecnológica. (NAGAMINI, 2012, p.178).

Embora Nagamini (2012) tenha concluído que os professores, em geral, interagem com os meios e também os levam para a sala de aula, o trabalho fluiria melhor não fossem as muitas mediações que envolvem o processo. Dentre elas, a mediação de infraestrutura: todas as escolas pesquisadas pela autora contam com sala de vídeo e informática; no entanto, esses locais nem sempre atendem à demanda das escolas com muitas salas de aula. Quanto às mediações tecnológicas, considerou as poucas informações acerca do processo de adaptação da obra literária para a linguagem audiovisual, o desconhecimento da gramática dessa linguagem, e as dificuldades de manusear recursos tecnológicos. Tudo isso leva os professores a propor estudos com as adaptações, em geral, somente para compará-las às obras literárias, a fim de observar se as primeiras são ou não fiéis às originais. Logo, o “[...] movimento comparativo seria mais rico caso se discutisse a composição das imagens, como os cortes e a edição, a utilização de planos cinematográficos [...] para a construção dos sentidos do texto relacionados à sequência narrativa e à caracterização das personagens” (NAGAMINI, 2012, p.151).

A autora sugere que

> [...] sejam criados cursos de formação continuada para estudar especificamente a gramática audiovisual, como as estratégias de composição visual e sonora (planos, enquadramentos, trilha sonora) e os mecanismos de edição para construção dos sentidos. Tal estudo, aliado à análise dos elementos de permanência e dos elementos de atualização, isto é, do processo de adaptação, daria suporte teórico aos professores na proposição de atividades com as adaptações. (NAGAMINI, 2012, p. 168-169).

Além dos cursos de formação continuada, sugerimos espaço para discutir essa "gramática" na formação para a docência. Outros pontos mencionados na pesquisa de Nagamini (2012) merecem atenção. Do grupo de professores entrevistados, ela percebeu que a maioria não vai com frequência ao cinema e prefere ver os filmes quando são lançados em DVD. Ela acredita que a provável causa disso é a carga de trabalho e, no caso das mulheres, a dupla jornada – escola e família. Notou que os docentes escolhem filmes que tenham a ver com a profissão e também pela qualidade, e não em virtude dos lançamentos cinematográficos divulgados pela mídia, embora estejam atentos a eles.

Trazemos também para discussão dois trabalhos da pesquisadora argentina Maria Silvia Serra: o artigo, *El cine em La escuela* (2006) e o livro *Cine, Escuela y Discurso Pedagógico* (2011). Nesses textos, ela aborda as relações entre cinema e escola. Em ambos, discute o encontro entre os discursos cinematográfico e pedagógico. Visto que são muito distintos, de diferentes ordens, sua proposta é decifrar não o que está na intersecção desses dois discursos, mas o que um nega ao outro e quais transformações cada um opera sobre o outro (SERRA, 2006, 2011).

Partindo do pressuposto de que escola se utiliza do cinema de diversas formas ─ no desenvolvimento de um tema, nos dias de chuva, nos exercícios de interpretação do texto cinematográfico para responder perguntas, nos cursos de formação, no enriquecimento das referências bibliográficas, dentre outros ─, Serra (2006, 2011) questiona se o cinema constituiria em si mesmo uma experiência pedagógica. Crê que sim, porém pensa que é difícil definir de que ordem é essa experiência, isto é, o que a torna pedagógica. Indaga, portanto, se seria a capacidade do cinema de transmitir cultura, formar identidades ou provocar emoções que o tornaria uma prática pedagógica. Embora saiba que outras teorias já se preocupam em estudar o que o cinema faz conosco, considera que a pedagogia não se preocupa em debater com essas teorias. Logo, interroga se as definições que temos de educação servem para pensar o cinema na escola ou se precisamos de novas definições. (SERRA, 2006).

A pesquisadora, tal como os vários autores já mencionados aqui, acredita que cinema, por si só, tem uma dimensão educativa e formativa, todavia entende que o contexto argentino está longe de pensar o cinema em si mesmo, a fim de considerar do que ele é capaz, além de ser utilizado em formas escolarizadas. Portanto, para ela, a escola não aproveita o caráter pedagógico do cinema ─ aquele que independe da presença dele ou não, no espaço educativo; ou seja, que lhe é intrínseco ─ uma vez que o espaço escolar só enfatiza o que entra de acordo com os parâmetros escolares que funcionam, por exemplo, para eleger um texto, seccioná-lo e para ser parte dos conteúdos que a educação formal valoriza. (SERRA, 2006).

A autora sabe que o cinema na escola deixa de ser cinema, dentre outros fatores, porque o fato de ir ao cinema está intrinsecamente relacionado às práticas da diversão. Como entende que o cinema na escola não pode acontecer sem a mediação escolar, propõe uma reflexão acerca de como pode acontecer essa mediação: "Qual é o foco? Qual é o objetivo? Que sentidos devemos discutir? Quais sentidos devemos deixar de lado para que a leitura do texto cinematográfico resulte em experiência para os alunos?" (SERRA, 2006, p.148, tradução nossa). Pensando nos pontos de intersecção, ela afirma que o universo escolar, apesar da força da linguagem oral, está também centrado na cultura visual; por conseguinte, cinema e escola têm seus discursos mediados pelo "olhar" que é central em nossa cultura.

Além disso, cinema e escola trabalham o olhar mediado pela tecnologia, seja das telas, seja do quadro escolar, seja de outros dispositivos técnicos. Os dois ordenam o que ver e o que não ver. Serra (2006) alerta, portanto, que considerar o cinema na escola é ter em conta uma mediação dentro da outra, ou seja, uma forma de olhar inserida na outra, uma ordem simbólica lida por outra, isto é, uma dupla mediação para conhecer a realidade. Por conseguinte, essa soma de diferentes discursos para observar a realidade pode ser, tanto uma dificuldade que o cinema traz para o espaço educativo, quanto uma contribuição. Por outro lado, ela nos incita a interrogar a mudança que esse encontro opera no discurso escolar. O espaço educativo precisa dar conta dos processos que se ocupam da configuração das nossas identidades, visto que ele não é mais o centro dessa dinâmica, embora ainda acredite que é.

Com a intenção de realizar uma pesquisa sobre os usos do cinema no cenário pedagógico, Serra (2011) fez uma retomada histórica das relações entre cinema, cultura e sociedade da Argentina ao longo do século XX. Ao examinar os programas educativos que incluem o cinema, as primeiras constatações mostraram que as relações entre cinema e escola variavam de acordo com perspectivas históricas. Assim, a fim de entender as origens das atuais relações entre cinema e escola, ela fez vários questionamentos: quando surgiram; por

que se tornaram possível; o que levou a pedagogia a incluir o cinema em seu território e por quê; o que a pedagogia buscou no cinema; quais foram os debates pedagógicos dessa relação (SERRA, 2011). Além dessas indagações, ela buscou incluir em sua discussão as articulações entre educação, sociedade, cultura e processos de transmissão.

Outro ponto que a autora se propôs a pensar ─ focalizando a Argentina ─ foi como a escola inclui certas formas de transmissão e exclui outras, ou quais as formas de cultura e arte que ela legitima. Dessa forma, ela acredita ser possível olhar a história da educação escolar do século XX como a história das operações que a cultura escolar fez sobre outras manifestações culturais. Portanto, trazer a discussão entre cinema e escola, segundo a pesquisadora argentina, implica ampliar as concepções do pedagógico e incluir também uma discussão sobre a educação para o sensível, para os sentimentos e emoções. Logo, envolve também incluir no rol de reflexões as outras linguagens (não escolares) que igualmente impactam na formação de identidades. Além disso, ela acredita que é necessário "[...] propor uma reflexão sobre o cinema em sua complexidade, além de um tratamento pedagógico, que o considere como um dispositivo técnico-cultural próprio de uma época, produto da cultura e de intervenção sobre ela" (SERRA, 2011, p.40, tradução nossa).

Desse modo, nos documentos analisados, a pesquisadora buscou compreender como o cinema era abordado pelo discurso escolar e, nos desdobramentos, procurou entender como o discurso da escola repercute na cultura geral e na cultura de massas. Visto que as indagações da pesquisadora argentina são também partilhadas por aqueles que discutem e pensam os vínculos entre o cinema e a educação aqui no Brasil, consideramos importante trazer para nossa pesquisa algumas de suas considerações.

Sobre a ligação entre cinema e escola, entre os questionamentos interessantes que Serra (2011) nos incita a considerar estão ainda os seguintes: Há possibilidade de um tratamento pedagógico do cinema? Onde é possível localizar a dimensão pedagógica no cinema? Em que medida ele constitui uma impressão estética a ser pensada na educação? Para a autora, a ideia de que o cinema possibilita impressões sobre o mundo pode ser um ponto de partida para a construção de um olhar pedagógico. Ela sugere, então, pensar acerca do que o cinema retrata, de como o faz e de quais são os efeitos dessas formas de retratar ─ um possível caminho. Na tentativa de responder às perguntas, ela destaca certos recursos do cinema, ou possíveis "funções do cinema" ─ levando em conta a capacidade de transmissão, no sentido pedagógico que ele tem.

Desse modo, como primeira função, a autora postula que tanto o cinema como a escola são responsáveis por construírem espaços e relações que podem ser partilhados com os demais, ou seja, proporcionam uma filiação a um coletivo, ao possibilitarem a percepção de um mundo sensível em comum (SERRA, 2011). A segunda "função" trata da relação do cinema com o real, isto é, com o mundo que mostra. Ela estabelece uma analogia entre cinema e escola, afirmando que ambos têm uma capacidade produtiva que deveria ser explorada: as subjetividades, os gostos, formas de ver o mundo e de abordá-lo. Isso porque ambos "são máquinas de impressão" (SERRA, 2011, p.57). Ela trabalha aqui com uma metáfora: tanto a escola como o cinema "jogam com luzes e sombras"; isto é, "iluminam parte do mundo", enquanto ocultam outra.

Uma última função tem a ver com o modo como o cinema retrata a sociedade, ou seja, como nos percebemos nele. Aqui Serra (2011, p. 58-59) aborda o que ela acredita ser uma das "miopias da pedagogia": pensar que foi a única responsável pelas coordenadas do que deveria ser o homem moderno. Houve outros circuitos massivos de acesso a bens culturais. Ela afirma que o cinema, não só expandiu o acesso à cultura pelas massas, como também transformou aquilo que era definido como arte. Para ver cinema não era necessária nenhuma educação especial. Assim, ele modificou o sentido de cultura.

Serra (2011) destaca que, dentre as linhas de trabalho com o cinema na educação atual da Argentina estão: o foco na recepção crítica; a importância dada à tarefa do docente como orientador da atividade, para que ela possa ser educativa ou formativa; a introdução de estudos sobre a linguagem e os gêneros cinematográficos; a possibilidade educativa possível que o impacto do cinema produz nas emoções do espectador; a discussão de critérios para um a seleção de títulos condizentes com as disciplinas, currículos, ideologia formativa etc.; o desenvolvimento de estratégias didáticas para um trabalho com o filme na escola ─ mesmo reconhecendo o potencial do cinema como linguagem em si, elaboram-se um conjunto de regras para direcionar a atividade com o filme.

A autora postula que essas práticas são similares às adotadas nos anos 60 e 70 quando o filme de ficção começa a fazer parte do cenário escolar argentino. Hoje, no entanto, há pequenas inovações na tecnologia e nos repertórios didáticos – entre eles foco na leitura crítica de aspectos ideológicos e na possibilidade de um trabalho com as emoções despertadas pelas imagens. A autora pontua que, em tese, a força da gramática escolar não permite muitas mudanças (SERRA, 2011).

Parece-nos interessante mencionar duas iniciativas das políticas educativas do governo argentino para estimular projetos com o cinema, que Serra (2011) cita em sua pesquisa. São "*La escuela al cine*" e "*Cine y Formación Docente*", desenvolvidos na década passada. A proposta do primeiro, desenvolvido na Cidade de Buenos Aires, era levar os alunos ao cinema para ver filmes nacionais recentes e conversar com atores, produtores e diretores. O objetivo era propiciar o acesso ao cinema por alunos que não têm essa oportunidade e estimular um olhar crítico para os filmes. Além disso, disponibilizava-se aos professores um material didático com orientações metodológicas e teóricas para trabalhar o cinema na escola e artigos por meio dos quais eles compreendiam o contexto teórico-político do programa.

O segundo programa, mencionado por Serra (2011, p.292), tinha como público-alvo não alunos, mas professores, e abrangeu várias províncias. O foco era fazer uma "[...] análise das especificidades do mundo contemporâneo e pensar os desafios como educadores transmissores de conhecimento e cultura". As diretrizes do programa partiam de uma discussão importante sobre as transformações econômicas, sociais e políticas na Argentina nas últimas décadas do século XX – no trabalho, na família, na política, na escola e na tecnologia. Os ciclos, organizados em eixos temáticos e dirigidos a docentes de níveis específicos, duravam três meses. As atividades envolviam assistir aos filmes, a conferências de especialistas, oficinas de leitura e trabalho de campo. Foram exibidos filmes argentinos, europeus e hollywoodianos de diferentes gêneros e estéticas, todos eles com o objetivo de estimular o pensar.

Em ambos os programas o cinema é percebido em sua especificidade, no sentido de ser visto por um grupo em local e tempo específico, e também porque se assume que, com ele, é possível perceber outra forma de pensar os problemas além da reflexão a partir do texto acadêmico ou da percepção cotidiana das coisas. Desse modo, entende-se que o cinema foi usado para pensar algo que não seria possível de outro modo, isto é, não fosse o texto cinematográfico, a reflexão seria diferente.

Serra (2006, 2011) recorre a Ranciere (2012) para ressaltar os "horizontes de emancipação" que a ordem do estético e do político presentes no cinema e na escola possibilitam aos alunos; a Bergala (2008), para corroborar com o autor a crença de que levar o cinema ao espaço educativo é um meio de propiciar o acesso às formas de cultura às quais talvez os alunos não tivessem aproximação, e também da possibilidade de o cinema proporcionar o encontro com o outro – sobre isso ela recorre também a Badiou (2004). Logo,

no dizer da pesquisadora, a essencial contribuição do cinema é o fato de que talvez ele faça com que olhar pedagógico também se altere em relação ao outro, isto é, talvez as vozes estrangeiras suspendam as certezas do discurso pedagógico. Ela também concorda com Martín-Barbero (2003): se a escola não transmite os conhecimentos dos quais o homem necessita na atualidade, é necessário, sim, que recorramos às outras linguagens, a fim de que os discursos sejam ressignificados.

Sobre os vínculos entre cinema e escola, a autora explicita ainda que em todas as alternativas estudadas ao longo do século, em sua pesquisa, o cinema é visto sob o olhar controlador da educação. Questiona se poderia ser de outro modo, embora acredite que o cinema abordado pelo discurso pedagógico não tem como ficar imune a ele. Ela menciona que talvez a abordagem de Bergala (2008) ─ cinema como arte, com foco no processo de criação ─ seja uma alternativa, pois como arte, o cinema não fica submetido ao controle das regras escolares; entretanto, para o contexto argentino, a proposta seria inviável. Para ela, o encontro entre cinema e escola deveria então ser pensado como uma reunião de linguagens diferentes e incompletas, a fim de tentar evitar hierarquias e posições privilegiadas.

Capítulo V ─ O Percurso da Pesquisa: Procedimentos Metodológicos

5.1 Considerações iniciais

Inicialmente, apresentamos uma síntese do Modelo Metodológico na construção da tese. Consideramos que isso seja necessário para a compreensão das decisões e das escolhas que fizemos. Ressaltamos que estamos cientes de que "[...] as operações e os procedimentos de pesquisa não são rituais repetitivos, mecânicos, simplesmente aplicativos de receitas gerais elaboradas por outros" (MALDONADO, 2006, p. 286). Por conseguinte, a investigação requer uma estruturação de instrumentos técnicos de observação, experimentação e registros, de acordo com as peculiaridades do contexto que a abarca.

Em seguida, delineamos a configuração desse contexto e a organização metodológica do trabalho de campo. Nessa parte, pensando de uma perspectiva macro, primeiramente, buscamos os dados do ENADE/2011, para observar o que esses documentos nos revelam sobre o perfil dos estudantes de Pedagogia e Letras no Brasil. Também analisamos os dados de 2005 e 2008, a fim de verificar se houve alterações contundentes que se mostrem interessantes para serem mencionadas e para trazer dados que não constam do documento de 2011. Em um segundo momento, com o intuito de observar o microcosmo, fechamos o foco nos sujeitos de pesquisa – licenciandos de Pedagogia e Letras da Universidade de Taubaté. Para tanto, também recorremos ao ENADE 2011 e, quando necessário, ao ENADE/2008. Além disso, para nos ajudar a refletir sobre os dados, utilizamo-nos das pesquisas precursoras de Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), sobre o perfil dos professores do Brasil.

Na sequência, explicitamos como configuramos a pesquisa empírica ─ as ações ─ e as técnicas de coleta de dados. Em seguida, passamos à análise descritiva e interpretativa dos dados, divididos em duas etapas: os encontros de 2011 e os encontros de 2013. Finalmente, apresentamos nossas considerações sobre um possível Projeto de Formação nas Licenciaturas cursadas pelo público-alvo pesquisado.

5.2 A Diretriz: o Modelo Metodológico

Lopes (2010, 2004, p.15) define a metodologia da pesquisa “[...] como um processo de tomada de decisões e opções que estruturam a investigação em níveis e fases e que se realizam num espaço determinado que é o espaço epistêmico”. Assim, de acordo com a pesquisadora, esse processo, ou reflexão epistemológica de tradição bachelardiana, também denominado reflexividade (LOPES, 2010; BOURDIEU, 1998, p.694) ou vigilância epistemológica (LOPES, 2005), é fundamental para a construção do “espírito científico”, no dizer de Bachelard (BACHELARD, 2010, 1996), a fim de não nos iludirmos com a “transparência do real” ou “ilusão do saber imediato” (LOPES, 2004, p.26; BOURDIEU, 1999, p.23). Tal reflexão epistemológica, segundo Lopes (2004), opera internamente à prática da pesquisa, mas envolve também critérios de validação externa.

Em relação à operação interna, Lopes (2005, 2004) aponta que os níveis e as fases são articulados em dois eixos: o paradigmático (ou vertical) e o sintagmático (ou horizontal). O primeiro é formado por quatro instâncias, ou níveis: epistemológica, teórica, metódica e técnica. O segundo compõe-se de quatro fases: definição do objeto, observação, descrição e interpretação. O arranjo entre os níveis e as fases é feito de tal modo que “[...] cada fase é atravessada por cada um dos níveis e cada nível opera em função de cada uma das fases” (LOPES, 2004, p.22). Em seguida, com base em Lopes (2005), detalhamos cada uma das instâncias.

A instância epistemológica, a primeira do eixo paradigmático, é responsável pela reflexão epistemológica que o pesquisador executa ao longo do trabalho. Tal vigilância se concretiza por meio de uma série de operações responsáveis por garantir a cientificidade da prática de pesquisa. Dentre as operações, estão a ruptura epistemológica, a construção do objeto científico e a observação minuciosa ao longo de todas as fases do trabalho, a fim de atentar para os obstáculos epistemológicos da pesquisa e efetuar eventuais correções de rota. Retornaremos a essas operações ao delinearemos as fases do projeto.

A instância teórica, segundo Lopes (2005. p.123), “[...] é o lugar de formulação sistemática das hipóteses e dos conceitos, da definição da problemática e da proposição de regras de interpretação.” Assim, a teoria, pensada como parte do processo metodológico na pesquisa, tem a função de, por meio dos autores de referência do pesquisador, efetivar a ruptura epistemológica; ou seja, os fatos vão ser captados e explicados à luz dos conceitos. Dessa forma, o referencial teórico do pesquisador precisa necessariamente perpassar todas as fases da pesquisa, pois

> [...] o processo científico não vai dos "dados" à teoria, mas parte de determinadas informações, mediatizadas por uma problemática, para uma formulação conceitual dos problemas e, em seguida, desses problemas para um corpo de hipóteses que forma a base de toda teorização. A teoria hipotética suscita e produz evidências fatuais que, reciprocamente, controlarão sua validade. (LOPES, 2005, p.124).

A instância metódica reflete a estrutura da pesquisa. É a atenção sobre o conhecimento do que se está fazendo, o cuidado que o pesquisador precisa ter no uso e no trato com os métodos, ou melhor, "[...] é o lugar de enunciação das regras de estruturação do objeto científico, impondo a este certa figura, certa ordem entre seus elementos" (LOPES, 2005, p.126). É necessário que o pesquisador esclareça o motivo de suas escolhas, isto é, que explicite como chegou a elas. Dessa maneira, ao demonstrar o porquê de suas opções, ele tende a diminuir o efeito exagerado de caráter ideológico do discurso científico.

Por último, tem-se a instância técnica, responsável pela construção do objeto empírico. O ato de o pesquisador realizar a coleta das informações sempre atento a sua perspectiva teórica e transformá-las em dados, ou objetos científicos, utilizando-se de operações técnicas de observação, pertence ao domínio do nível técnico. Conforme Lopes (2005, p.128), essas operações são: "[...] a observação (da informação ao dado), a seleção (do dado ao objeto) e a operacionalização (do objeto à informação)". Cabe mencionar que essas instâncias são intercambiáveis. Ao longo do trabalho, o pesquisador avança e retrocede várias vezes.

Em relação aos critérios de validação externa, Lopes (2005, 2003) recorre à sociologia da ciência, mais precisamente a Bourdieu (1983, p.123), para discutir as noções de campo e campo científico. O campo "é um lugar de lutas", e o campo científico é o espaço onde se estabelecem as relações de poder, as lutas políticas pelo domínio do científico ou "monopólio da autoridade científica", no dizer de Bourdieu, o qual aponta que os "[...] conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos" (BORDIEU, 1983, p.124). Isso significa dizer que a liberdade de escolha do pesquisador em relação ao seu tema é relativa, visto que o interesse dele precisa necessariamente ser considerado e reconhecido como importante para seus pares. Destarte, entendemos que pensar as condições sociais externas ao fazer científico é essencial. O pesquisador, portanto, precisa atentar para o tempo histórico e para o tempo lógico da investigação, ou seja, para o conhecimento que já foi acumulado em sua área e para aquele que faz parte de sua contemporaneidade.

Sem perder de vista que a Metodologia da pesquisa constitui o conhecimento seguro e profundo dos estudos de métodos de uma ciência particular, e que a metodologia *na* pesquisa

é a aplicação desses métodos em determinada pesquisa (LOPES, 2005, p.98), em nosso trabalho, procuramos exercer uma vigilância ativa sobre as questões metodológicas. Partindo das considerações acima expostas, passamos agora a delinear como organizamos a pesquisa de campo.

5.3 A Observação: metodologia do trabalho de campo[32]

Estamos cientes de que o posicionamento em relação ao objeto se faz da perspectiva de um olhar interno, no sentido de que parte dos sujeitos de pesquisa são nossos alunos e que os encontros para exibição dos filmes foram coordenados por nós. A conquista do objeto – as descobertas – ocorreu, portanto, a partir da convivência próxima com os sujeitos de pesquisa. Em decorrência desse fato, a autocrítica, ou seja, a vigilância precisou ser redobrada, para não haver perda da objetividade necessária à prática científica. Importa salientar ainda que, partindo de uma perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN 1995), na investigação tomamos como princípio norteador o debate, a reflexão e a construção do conhecimento, a negociação entre professor formador e alunos.

A pesquisa, portanto, constitui-se de uma prática experimental com alunos do curso de Pedagogia e Letras da Universidade de Taubaté. Nesse estabelecimento de ensino, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia[33] e Letras, os alunos cumprem horas de atividades complementares, as quais são denominadas horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). É nesse espaço que se encaixou a proposta de atividades de exibição dos filmes. A discussão que aconteceu durante os encontros também se estendeu para após o término deles por meio das reflexões que os alunos registraram em seus diários de observação.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, em 2011, com 74 licenciandos em Pedagogia. A segunda etapa aconteceu no 1º semestre de 2013, com 17 alunos do curso de Pedagogia e 11 de Letras. Nos encontros de 2010, houve debates, mas não

---

[32] Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unitau em 12/08/2008. Protocolo CEP/UNITAU nº 433/08.

[33] Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 5 maio 2010.

foram gravados. Os dados dessa etapa são oriundos dos diários de reflexão cuja definição está em 5.5. Por orientação da banca de qualificação, os encontros de 2013 foram gravados. Além disso, alguns alunos entregaram também seus diários.

Na primeira etapa, portanto, o objeto empírico constituiu-se de atividades realizadas só com os discentes da Pedagogia. Escolhemos esse curso para iniciar as observações por quatro motivos. O primeiro é porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia[34],o egresso desse curso, dentre outras competências, deverá estar apto a "[...] 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".

O segundo decorre de nos apoiarmos em Orozco Gómez (1997), que, há quase duas décadas, afirmava ser a escola um local muito adequado para se desenvolver uma educação para os meios. Além disso, ele ressaltava: "[...] quando o ser humano ainda é pequeno que os esforços pedagógicos rendem maiores frutos" (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 68). Pensando como o autor, parece-nos adequado atentar para a formação de quem será responsável pelo ensino das crianças pequenas na atualidade brasileira.

O terceiro, vinculado ao anterior, considera o cenário da profissão docente no Brasil. Em virtude de termos apresentado os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2011 no relatório de qualificação, fizemos uma atualização com o *Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico* (INEP, 2013). Contudo, para fins de comparação, mantivemos as informações de 2011. O documento mais recente revela que, em 2012, havia 2.095.013 ─ em 2011, 2.039.261 ─ professores atuando na educação básica do Brasil e destaca o nível de formação dos docentes. É interessante notar o aumento, ainda que pequeno, do número de docentes em relação a 2011.Quanto à formação, este é o quadro:

[34] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 5 maio 2010.

	2012		2011	
	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	COM FORMAÇÃO SUPERIOR	SEM FORMAÇÃO SUPERIOR	COM FORMAÇÃO SUPERIOR
Educação Infantil	36,4%	63,6%	43,1%	56,9%
Ensino Fundamental (anos iniciais)	25,0%	75,0%	31,8%	62,2%
Ensino Fundamental (anos finais)	9,6%	90,4%	15,8%	84,2%
Ensino Médio	4,6	95,4	5,9%	94,1%

Percentual de Docentes por Grau de Formação – Brasil – 2012/2011 (INEP, 2013, 2012)

Apesar de os dados revelarem melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica e de percebemos que, quanto mais elevada a etapa de atuação do docente na educação básica, menos professores há sem titulação, o que é ótimo. Infelizmente, ainda há muitos sem formação integral nas séries iniciais ─ 61,4%, mais da metade dos docentes ─ se considerarmos que os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) sem formação superior, em tese, não possuem nenhum preparo específico. Se observarmos ainda que mais da metade dos docentes do Brasil estão na educação Infantil e Ensino Fundamental em virtude da "[...] obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país" (GATTI; BARRETTO, 2009, p.18), então, perceberemos que voltar a atenção para esse público em formação é urgente.

O quarto motivo relaciona-se ao fato de que, em 2011, ministrávamos aula no departamento de Pedagogia, o que nos facilitou os trâmites para a realização da pesquisa. Além disso, embora nossa formação não seja em Pedagogia, cursamos a Habilitação para o Magistério e iniciamos a carreira docente atuando no Ensino Infantil e Fundamental; logo, existe também uma relação de afeto com os licenciandos dessa área que, parece-nos, estão sempre sob um olhar de desprestígio em relação aos demais futuros professores de outras Licenciaturas. Alguns dos dados que trazemos para essa pesquisa ajudam a entender o motivo disso.

5.3.1O perfil dos alunos do curso de Pedagogia no Brasil

Para configurar o perfil dos alunos do curso de Pedagogia no Brasil, retiramos grande parte das informações do *Relatório Síntese: pedagogia (Licenciatura) e Relatório Síntese: Letras* do Exame Nacional de Cursos (ENADE) de 2011 elaborado pelo Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES). Foram 85.428 inscritos e presentes no curso de Pedagogia que compareceram à prova e responderam ao "Questionário do Estudante" na página do INEP, segundo os relatórios do ENADE, 2011. Todavia, esse questionário não detalha algumas informações que só encontramos nos documentos anteriores, de 2005 e de 2008.

No curso de Pedagogia, dentre os 994 cursos avaliados, 736 eram de instituições ensino superior (IES) privadas; 44,8% do total nacional estão no Sudeste. Paralelamente, 75,4% dos estudantes de Pedagogia de todo o país (81.968), inscritos no ENADE/2011, estudam em IES privadas e 26. 802, em públicas.

Os estudantes dos cursos de Pedagogia, em sua maioria, são do sexo feminino e fizeram Ensino Médio em escola pública. Em média, têm 35 anos ou mais (40,0%) ─ a segunda faixa etária mais citada está entre 25 e 29 anos (21,4%). Gatti e Barreto (2009, p.161) ponderam que, como eles tendem a ser mais velhos que os de outras Licenciaturas, talvez por isso, a maioria seja casada. Para as autoras, esse fato ─ ser mais velhos ─ ocorre em função de que a certificação obrigatória para o exercício da profissão "[...] nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil era a de nível médio até a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior". As autoras concluem que a demora ao ingresso nos cursos para docência é uma regra, pois os dados dos questionários do ENADE de 2005 revelaram que somente 33% de alunos ingressaram nos cursos superiores assim que terminaram o ensino médio. Em 2011, não encontramos dados sobre esse aspecto.

A maior parte dos estudantes frequenta as aulas no período noturno. Parece-nos importante pontuar que Gatti e Barreto (2009, p.67-68) observam que "[...] os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério". A renda de grande parte das famílias desses estudantes (35,5%) é de 1,5 até 3 salários mínimos; a segunda faixa mais declarada (23,3%) é de 3 a 4,5 salários mínimos. No entanto, é significativo o percentual de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos (12,7%) e é reduzido o número de alunos com renda mais alta (4,2%). Um percentual maior dos alunos afirma possuir renda, mas receber ajuda dos familiares ou outras pessoas (31,3 %); um segundo grupo afirma ter renda para o próprio sustento e ainda contribuir para o sustento da família (30,3%); uma terceira parcela tem renda e se sustenta totalmente (13,8%); há ainda aqueles que têm renda, sustentam-se e são o

principal mantenedor da família (7,3%); e os que não têm renda, dependem da família ou de outras pessoas (17, 3%). Desse modo, é possível deduzir que a maioria trabalha. Esses dados mantêm-se semelhantes desde 2005.

Acerca do conjunto de conhecimentos culturais, Gatti e Barretto (2009) defendem que a escolaridade dos pais é um bom indicador. O nível escolar dos pais dos alunos do curso de Pedagogia tende a ser menor do que os que frequentam as outras Licenciaturas. As respostas ao questionário do ENADE/2011 revelam que, em relação ao pai, o percentual dos estudantes provenientes de lares cujos pais são analfabetos é de 14,7%; a maior parte (51,7%) frequentou do 1º ao 5º ano (antiga 4ª série); 11,8%, do 6º ao 9º ano (antiga 6ª a 8ª série); 15,9% cursaram o Ensino Médio e 4, 9% o Ensino Superior; só 1% possui pós-graduação. Quanto ao nível de escolaridade da mãe, os dados são similares: 12,4% não têm escolaridade; 47,9% cursaram do 1º ao 5º ano; 13,1%, do 6º ao 9º ano; 18,5% têm o Ensino Médio, e 5,6%, o Ensino Superior; 2,5% fizeram pós-graduação. O perfil dos pais dos estudantes de Letras é bem parecido,

Pesquisa feita pela UNESCO com professores da escola básica da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai a respeito das condições docentes, revelou que o capital cultural familiar dos professores brasileiros é menor porque, nos outros países, a instrução dos pais dos docentes é de nível médio ou superior. Dessa forma, Gatti e Barretto (2009, p. 167) observam que "[...] a formação para a docência agrega, e em particular no caso brasileiro, um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social".

Já acerca do capital cultural escolar dos estudantes de Pedagogia, Gatti e Barretto (2009) asseveram ser ainda um pouco menor do que o das demais Licenciaturas, visto que os dados do ENADE/2005 mostraram, por exemplo, que 59,3% deles não têm o domínio elementar do inglês. Não houve alterações significativas em relação a esse aspecto nos dados de 2008; e em 2011 não foi feita questão direta sobre o domínio do inglês. A indagação foi se alguma disciplina do curso exigia domínio de língua estrangeira. A maioria respondeu não. Gatti e Barretto (2009, p. 169) destacam ainda que

> [...] importantes mediadores na transmissão da cultura sistematizada, muito do que os professores sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas tem a ver não apenas com as experiências estritas de escolarização que têm, mas com a sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais.

Por isso, as autoras, assim como demais autores citados por elas, consideram ser importante conhecer os hábitos de consumo de outros bens culturais dos professores. No que se relaciona à prática de leitura de livros, com base no ENADE/2005, Gatti e Barretto (2009) comentam que os estudantes de pedagogia leem pouco e têm preferência por livros técnicos ou de autoajuda. As informações recentes corroboram os dados anteriores. A respeito do hábito de leitura, os dados de 2005, 2008 e 2011 são muito semelhantes. No ENADE/2011, 24,8% declararam ter lido, naquele ano, um ou dois livros, excetuando-se a bibliografia indicada no curso; 34% leram entre 3 e 5 livros; só 30,4% leram mais do que isso. No que tange as preferências, os dados de 2008 não se alteram, mas não temos informações detalhadas no ENADE/2011.

Sobre a leitura de jornais e modos de se informar, o ENADE/2011 não traz informações específicas. O de 2008 indica que 36,8% leem os jornais algumas vezes na semana ou diariamente; entretanto, 35,2%% afirmam que o fazem raramente. Grande parte declara que se mantém informada pela televisão, 53,3%; os que preferem a internet totalizam 26,8%; e, jornais impressos são o meio de 9,8%. Em relação a 2005, a televisão mantém-se como o principal meio. O jornal impresso perdeu público enquanto aconteceu o contrário com a internet.

O ENADE/2011 também não nos fornece um detalhamento sobre as atividades culturais. Os documentos de 2005 e 2008 indicam o cinema como principal atividade artística-cultural, seguido do teatro e de *shows*. Tais dados precisam ser vistos com cuidado, porque, conforme alertam Gatti e Barretto (2009), a oferta de bens culturais varia de acordo com as localidades, com os estratos sociais e até com o nível de ensino ao qual se dedicam.

No documento de 2008, é possível notar que somente 4,4% afirmaram ter participado de atividades extracurriculares artísticas oferecidas pelas instituições, e 74,7% participaram das atividades acadêmicas (palestras e conferências). Nota-se que 47,3% não se envolveram em projetos de iniciação científica, e 38,5% declaram não participar de qualquer atividade acadêmica além das obrigatórias.

O ENADE/2011 não traz dados sobre o uso do computador então recorremos ao documento anterior. O ENADE/2008 revela que quase 70% dos alunos usam o computador com frequência; 89,6% acessam a internet; 69% usam o computador de casa; 40,7% usam no trabalho, mas 57% não; 65,4% usam na instituição de ensino do curso; 67,6% usam para diversão; 69,6 utilizam para o trabalho profissional; 97,4%,para trabalhos escolares. Esses dados contrastam com as pesquisas sobre o uso do computador por professores de escola

básica em exercício, visto que, segundo Gatti e Barretto (2009), o acesso e domínio por parte desses docentes não acontecem nas mesmas proporções.

Em 2008, 74,7% disseram que as escolha pelo curso se deu em virtude do desejo de ser professor; 49,1% já têm experiência na área e 30,2% já trabalha na área; a maioria já atua em escolas públicas, 47,3%. O objetivo não foi fazer uma análise exaustiva de todos os aspectos pontuados nos documentos oficiais, mas apresentar aqueles que são relevantes para nossa pesquisa acerca do perfil dos profissionais de Pedagogia e Letras.

5.3.2 O perfil dos alunos do curso de Letras no Brasil

A fim de caracterizar o perfil dos alunos de Letras, consultamos o *Relatório Síntese: Letras* do Exame Nacional de Cursos (ENADE) de 2011 elaborado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Quando necessário, recorremos ao ENADE/2008. Foram 615 cursos avaliados; 373 deles são de IES particulares, correspondendo a 60,7% do total. Entretanto, dos 26.729 inscritos e presente, 14.824 são de IES públicas, e 12.807, de IES privadas.

O perfil é bem parecido com o dos estudantes de Pedagogia. Entretanto, com algumas diferenças. Em relação à faixa etária, grande parte é mais jovem. Dos inscritos, 30,3% têm até 24 anos; 27,4% têm 35 ou mais; 25,4% estão entre 25 e 29 anos. Talvez, porque a maior parte seja mais nova, também é solteira. A maioria é feminina, trabalha, fez todo o Ensino Médio em escola pública. A renda familiar média vai de 1,5 até 3 salários mínimos, 33,2%; a segunda renda mais declarada vai de 3 a 4,5 salários mínimos, 20,6%. O nível escolar do pai e da mãe também não diferencia muito dos alunos de Pedagogia, mas, é ligeiramente superior.

Acerca de programas de iniciação científica, 28,7% declararam ter participado; contudo, 47,5% não o fizeram, embora a IES ofereça. De programas de extensão, 38,3% participaram e acreditam que houve grande contribuição; todavia, 42,5% não participaram. Mais uma vez esses dados estão próximos daqueles observados em relação aos alunos de Pedagogia. A maioria não toma parte das atividades oferecidas pela IES. Provavelmente isso seja uma decorrência justamente das características dos discentes, pois a maioria trabalha durante o dia e estuda no período noturno. Em relação à leitura de livros, os dados dos dois grupos, Pedagogia e Letras estão próximos: 17,4% declararam ter lido 1 ou 2 livros; 29,1%, de 3 a 5; 13,0%, de 6 a 8; 30,8% mais de oito.

Recorremos aos dados do ENADE/2008, para ter acesso a alguns dados que não constam do questionário do ENADE/2011. Por exemplo, que o principal meio de informação dos discentes de Letras também é a TV, e o segundo, a Internet. A respeito da leitura dos jornais, as informações são similares as dos alunos de Pedagogia: 36,0% leem algumas vezes por semana, e 37,3% o fazem raramente. As atividades artístico-culturais listadas são parecidas. Na ordem de preferência estão cinema, teatro, show e danças. Das atividades extracurriculares oferecidas pelas IES, igualmente ao outro grupo, os discentes de Letras participaram mais de palestras e conferências, 78,2%, e pouquíssimo de atividades artísticas, 5,6%. A maioria usa o computador com frequência em casa, no trabalho e nas IES, e tem acesso à internet.

Um dado que diferencia os dois grupos é que mais da metade dos estudantes de Letras lê em inglês, 71,5%, embora 28,6% afirmem que não possuem nenhum conhecimento, e 51,6% lê em espanhol, e 48,3% declararam que não. Os tipos de livros preferidos também diferem: 47,5% preferem obras literárias de ficção, e 19,4%, de não ficção.

5.3.2.1 O perfil dos alunos da Unitau (público-alvo da pesquisa): Pedagogia e Letras

A Universidade de Taubaté é uma Autarquia Municipal de regime especial. O regime de trabalho é público, mas os alunos pagam mensalidade. Fica na cidade de Taubaté, no vale médio do rio Paraíba do Sul, no estado de São Paulo. Recorremos ao relatório ENADE/2011, sobre os discentes da Universidade de Taubaté, e à pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa Econômico-sociais da UNITAU[35] em 2010, para traçar um esboço do perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras.

A amostra do relatório do ENADE/2011 refere-se a 118 alunos do curso de Pedagogia. Dos presentes, 38,9% possuem renda familiar entre 3 a 6 salários mínimos; 17,8%, até três; 6,8% , até 1,5%. A maioria trabalha e contribui para o sustento da família. Dos pais, 49,6% estudaram do 1º ao 5º ano;12,8% , do 6º ao 9º; e 18,8%, até o Ensino Médio. Das mães,

[35] A pesquisa foi realizada em 2010 pelo Núcleo de Pesquisas Econômico-Sociais (NUPES) e divulgada no Relatório de Avaliação Institucional da Universidade de Taubaté. O NUPES "[...] tem como objetivo desenvolver pesquisas e divulgar informações que contribuem para a compreensão da realidade econômica e social do Vale do Paraíba Paulista". Disponível em: <http://site.unitau.br//servicos/nupes>. Acesso em: 5 de abr. de 2012.

48,7% foram até o 5º ano; 12,0%, até o 9º; e, 20,5% completaram o Ensino Médio. A maioria dos alunos fez o Ensino Médio em escola pública ─ 78,6%. De acordo com o documento consultado, os dados são próximos aos do perfil nacional. Em relação à Formação Geral e aos Conhecimentos Específicos, a média dos estudantes de Pedagogia da instituição foi maior do que a média nacional.

Conforme a pesquisa do Núcleo de Pesquisa Econômicos-sociais, de um total de 58 alunos entrevistados do curso noturno, a maioria é do sexo feminino; mora em Taubaté; tem mais de 22 anos; cursou o Ensino Médio em escolas públicas; usa o ônibus como meio de transporte para ir à faculdade ou vai a pé. A investigação também mostra que 33% têm bolsa de estudos; 26% usam recursos próprios para custear a faculdade; 26% recorrem aos recursos dos familiares; 5% precisam da bolsa e de recursos próprios; e 10% contam com a bolsa e recursos dos familiares. Cumpre destacar ainda que 65,52 % têm acesso à internet em casa e que 1,72% não acessam a internet; o restante o faz de *lanhouse*, da própria Universidade e da casa de parentes e amigos.

Em relação ao curso de Letras, a amostra do relatório do ENADE/2011 refere-se a 84 alunos. Desse, 40,3% possuem renda familiar entre 3 a 6 salários mínimos; 22,6%, até três; 3,2%, até 1,5%. A maioria trabalha, tem renda, mas recebe ajuda para financiar os gastos (56,5). Completaram o Ensino Fundamental 31,1% dos pais e 29% das mães. O Ensino Médio foi cursado por 36,1% dos pais e 35,5% das mães. Um percentual maior de pais cursou o Ensino Superior (14,8%) em relação às mães (9,7%). A maioria cursou o Ensino Médio em escola pública. Em relação à Formação Geral e aos Conhecimentos Específicos, a média dos estudantes de Letras da instituição também foi maior do que a média nacional. O perfil econômico é similar ao dos estudantes de Letras.

5.4 Organização das ações

Em 2011, em um primeiro momento, planejamos que as atividades tivessem a duração de 16 horas realizadas aos sábados. Seriam dois sábados por mês ─ agosto, setembro, outubro e novembro ─ com duas horas de duração para cada encontro. Gostaríamos até que eles fossem mais extensos, com duração de três horas cada, a fim de exibirmos longas metragem e promovermos discussões. Entretanto, quando planejávamos as atividades, soubemos que a maioria dos alunos, prováveis participantes, teriam aula no sábado pela manhã e ficariam na

universidade até o momento dos encontros. Dessa forma, diante do perfil dos alunos, julgamos que 2 horas seriam suficientes.

Elaboramos um projeto e fomos conversar com o professor responsável pela coordenação das horas de AACC. Explicamos a ele a pesquisa, entregamos o projeto de trabalho e decidimos que ele passaria uma lista aos alunos para saber do interesse deles em participar. Oitenta alunos se interessaram. Importa lembrar que eles precisam cumprir uma carga horária de 100 horas de AACC até o final do curso. Diante da demanda, tivemos de repensar a prática. Vivenciamos, dessa forma, o primeiro obstáculo ao pensamento científico, no sentido bachelardiano (BACHELARD, 1996), em virtude de que nosso primeiro interesse era um olhar longitudinal do processo ao realizarmos as 16 horas de encontros com os mesmos alunos. Entretanto, houve a necessidade de dividir os alunos em duas turmas e preparar duas atividades de oito horas cada. Assim, em agosto e setembro, houve a participação da primeira turma, totalizando oito horas divididas em quatro sábados com 40 alunos; e em setembro e outubro, houve a segunda, organizada da mesma forma, com mais 40 alunos.

Em 2013, conversamos novamente com o coordenador de AACC do curso de Pedagogia e como diretor do Departamento de Ciências Sociais e Letras, que autorizaram a organização dos encontros para exibição dos filmes. Desse modo, as atividades aconteceram aos sábados, manhã e tarde, em dois departamentos próximos, mas diferentes. Decidimos que neste ano não haveria uma carga obrigatória; ou seja, os alunos poderiam não assistir a todos os filmes. Como em 2011 houve grande quantidade de interessados, acreditávamos que o mesmo aconteceria em 2013 e que os alunos os quais decidissem participar o fariam durante todos os encontros. Pensávamos que teríamos um bom número de alunos sem necessidade de obrigatoriedade. Não havíamos conseguido um trabalho longitudinal em 2011, tínhamos a intenção de que isso ocorresse em 2013. Infelizmente não houve uma participação tão expressiva quanto esperávamos: 13 alunos de Pedagogia e 13 alunos de Letras.

Isso foi o planejado, mas durante a execução, nem tudo saiu exatamente como estava programado. O relato detalhado de todo o processo está em 5.6 (Análise Descritiva e Interpretativa). No entanto, antes de passarmos à descrição do objeto empírico, discorreremos sobre as técnicas de coleta.

5.5 Técnicas de Coleta

Entendemos que as técnicas disponíveis devem ser movimentadas em função de nosso objeto e que elas propiciam um recorte dos fatos ou fenômenos a serem transformados em dados. Portanto, não são neutras, continuam construindo o objeto tanto quanto as teorias o fazem. Cada técnica tem uma teoria por trás, ou seja, representa um modo de ver. Assim, tendo em vista o objeto empírico, entendemos que os métodos de observação dos fatos ou fenômenos mais adequados à nossa prática investigativa situam-se na perspectiva da observação-participante.

As ciências sociais não apresentam uma definição precisa da observação participante e, para melhor definir esse conceito, Haguette (2000, p.69) recorre a vários autores. Dentre eles, entendemos que a definição mais próxima de nossa linha de investigação é de Schwartz e Schwartz (1969), retomada por Haguette, (2000, p.69). Eles entendem "a observação participante não só como um instrumento de captação de dados, mas também como instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social". Haguette (2000), ainda se referenciando em Schwartz e Schwartz (1969), aponta que a finalidade primeira da observação participante seria, pois, a coleta de dados; que o papel do observador pode estar revelado ou encoberto, ser formal ou informal, ser parte integrante ou periférico quanto à estrutura social; que o tempo necessário para a realização da observação pode ser mais curto ou mais longo; e, que o papel do observador é ativo, visto que ele tanto pode atuar como modificador do contexto quanto ser influenciado pelo contexto observado. De acordo com a autora, Schwartz e Schwartz sugerem que a questão de o observador ser mais passivo ou mais ativo depende da natureza dos dados desejados, e que eles não enxergam incompatibilidade entre "objetividade" e "intervenção" (HAGUETTE, 2000, p.74, grifo da autora). Ela afirma ainda que essa definição de observação participante aproxima-se muito do conceito de pesquisa-ação e pesquisa-participante.

Os principais pontos fracos da observação participante situam-se

> [...] na 'relação observador/observados' na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada, envolvimento este inerente à própria técnica, que lhe confere a natureza que a distingue de outras técnicas; na impossibilidade de generalização dos resultados (HAGUETTE, 2000, p.76).

Haguette (2000, p.77) chama nossa atenção também para o fato de a observação participante ser considerada, nas Ciências Sociais, como a técnica de captação menos estruturada, em virtude de não possuir instrumentos específicos para direcionar a observação. Dessa forma "[...] a responsabilidade e seu sucesso pesa quase que inteiramente sobre os ombros do observador". Assim, a autora aponta ainda a ameaça de fatores que podem provocar distorções nos próprios dados adquiridos, tais como:

> 1) o viés sociocultural do observador, ou seja, o viés de partilhar a perspectiva e valores de sua própria cultura de seu tempo e de seu meio como desempenho do papel de pesquisador; 2) o viés profissional/ideológico, que induz à seletividade da observação, dependendo do quadro de referência ou do tipo de treinamento recebido pelo pesquisador; 3) o viés interpessoal do observador que moldará, a partir de sua emoções, defesas etc., o *que* ele "verá" como significativo e a maneira *como* ele perceberá a interação humana; 4) o viés emocional do observador com relação às próprias necessidades como pesquisador; em outras palavras, a necessidade de confirmar suas hipóteses, de "estar certo", pode levá-lo a forçar uma "adequação" do real a suas teorias prévias sobre o fenômeno; 5) o seu viés normativo acercada natureza do comportamento humano pode conduzi-lo a juízos de valor que prejudicarão não só sua coleta de dados como sua análise e interpretação. (HAGUETTE, 2000, p.78, grifos da autora).

Portanto, a fim de evitar ─ ou no mínimo reduzir ao máximo possível ─ as distorções sobre as quais aborda a autora, utilizamos diferentes técnicas e instrumentos de coleta para melhor observar, descrever e analisar os fatos ou os fenômenos que nos interessam pesquisar. Consideramos, portanto, o que afirma Bachelard (2010, p.144); de que "[...] por vezes, com métodos diferentes, as dificuldades mudaram, inteiramente de aspecto".

Logo, observamos os fenômenos a partir de:

a. perfil nacional dos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras e do público-alvo pesquisado;

b. diários dos alunos participantes da pesquisa

c. gravação em áudio das discussões realizadas após as exibições dos filmes.

Como não foi possível realizar uma pesquisa longitudinal com o mesmo grupo de participantes, pelas razões já explanadas, não consideramos pertinente coletar dados a partir de um plano de aula elaborado pelos alunos. No entanto, seja nos relatos dos diários, seja durante as conversas que ocorreram após as exibições, os alunos sinalizaram como pensam

possíveis trabalhos com os filmes assistidos. Partimos também dessas respostas para uma tentativa de delinear o perfil de espectadores dos sujeitos de pesquisa.

Cumpre mencionar que, na primeira etapa, em virtude do grande número de alunos presentes, julgamos mais adequado considerar os dados oriundos dos diários dos participantes. Na segunda etapa, este ano, gravamos as discussões, mas alguns alunos também produziram diários.

Usamos o conceito de diário no sentido que propõe Tápias-Oliveira (2006). A autora afirma que um dos instrumentos para investigação da mudança e da construção dos indivíduos em formação profissional, quando em processo, é o diário. Ela defende o diário como "ferramenta metacognitiva para reflexão" a fim de que os sujeitos possam tornar-se conscientes de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Ela cita Zabalza (2004) e Machado (1998) que também realizaram estudos com o diário. O primeiro dirigiu estudos com professores que elaboraram diários de aula. Zabalza (2004, p13) define diários de aula como "[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas".

Os diários não são necessariamente produzidos diariamente, e os conteúdos deles podem ser abertos ou delimitados por quem os solicita. Normalmente a demarcação espacial é a aula, por isso diário de aula; todavia, nada impede que se abranjam outros âmbitos da atividade docente. Já Machado (1998) trabalhou com diários de leitura. Sua proposta foi que os alunos de jornalismo escrevessem após realizarem suas leituras. Ela estabelecia objetivos de leitura (KLEIMAN, 1989) para os textos propostos. Machado (2004) acredita que esse instrumento pode ser eficiente para o aluno ter um controle mais consciente da própria ação e do seu desenvolvimento

Nesta pesquisa fizemos uso do diário. Pedimos aos alunos que, durante a semana seguinte às atividades, escrevessem suas impressões sobre os filmes e as discussões. A intenção era que os diários se constituíssem em instrumento de reflexão metacognitiva (KLEIMAN, 1989; TISHMAN *et al*, 1997) para os participantes a fim de que pudéssemos observar se os relatos apontavam para o tipo de conhecimento construído (se de fato havia) a partir das exibições. A investigação de todo esse processo, conforme já afirmamos, teve também a função de pensar a constituição identitária do aluno-futuro-professor.

Na segunda etapa da pesquisa, em 2013, conforme assinalamos, após as exibições dos filmes, aconteceram discussões as quais foram gravadas. São os dados dos diários e das gravações que explicitamos neste relatório.

5.6 Análise Descritiva e Interpretativa

Pretendemos descrever e analisar os dados considerando a afirmação de Lopes (2005, p.149) de que "[...] a descrição constitui a primeira etapa da análise dos dados na pesquisa". A interpretação é a segunda etapa. De acordo com o método de exposição utilizado pelo pesquisador, as duas etapas podem se apresentar entrelaçadas. Importa ressaltar que temos plena consciência de que as explicações e os recortes que fazemos dos dados os reconfiguram**.**

A descrição e a interpretação dos dados provenientes dos diários e das discussões dos estudantes participantes da pesquisa foram feitas a partir de um enfoque bakhtiniano, isto é, todos os dados são percebidos como "enunciados concretos" (BAKHTIN, 2003). Portanto, consideramos o produto dos diários e das conversas ─ o material verbal, os relatos, os excertos aqui apresentados ─ e o processo, a situação em que eles foram produzidos. Para tanto, recorremos também à linguística textual (KOCH 2007; KOCH, 2003), pois a análise dos enunciados foi realizada a partir dos mecanismos linguísticos e discursivos dos diferentes textos (orais ou escritos) produzidos pelos alunos[36].

Na primeira etapa, em 2011, resultaram 68 diários. Na segunda etapa, em 2013, foram 12 encontros e 11 filmes vistos. Os filmes foram exibidos aos sábados, em dois horários: manhã e tarde. Os alunos poderiam participar no horário que quisessem. Embora a ideia fosse apresentar narrativas diferentes nos dois horários, houve um sábado em que a turma da tarde escolheu o mesmo título da turma matutina. Em geral, era informado a eles, com antecedência, qual filme seria exibido, mas sempre lhes eram apresentadas várias opções, e comentávamos sobre cada uma. Assim, algumas vezes eles tiveram a opção de escolher um determinado filme. Durante os 12 encontros, houve a participação de 26 alunos, 13 do curso de Pedagogia e 13 do curso Letras. Contudo, não houve uma participação regular em todas as exibições. Esse dado é discutido adiante.

---

[36] Embora a maioria dos sujeitos de pesquisa fosse do sexo feminino, havia participantes do sexo masculino. Portanto, usaremos, ao longo das análises, as flexões de gênero no masculino.

A fim de coordenar os dados de forma metódica, estabelecemos uma legenda. Os **sujeitos** participantes da etapa de 2011 foram identificados por ordem numérica como **S1,** que significa sujeito 1. Para S2, sujeito 2, e assim por diante. Os **participantes** da etapa de 2013 foram identificados por **P1**, **P2**, etc. Isso facilitou a organização e a observação de recorrências e de diferenças entre os relatos escritos e orais.

5.6.1 A organização dos encontros de 2011

Em 2011, conforme já mencionamos, tivemos de dividir os alunos em duas turmas. Assim, os encontros de cada turma foram planejados para acontecer em quatro sábados à tarde. Das 14h às 16h, ou seja, duas horas por sábado, totalizando oito horas ao final. Entretanto, o segundo encontro da primeira turma não pôde ser realizado, porque o auditório precisou ser utilizado. Como nas salas de aula não há equipamento de multimídia adequado para exibição de filmes, suspendemos a atividade. Em síntese, a primeira turma só teve três encontros.

No **primeiro** encontro, das duas turmas, conversamos com os alunos sobre a pesquisa e sobre o que faríamos. Em seguida, entregamos um questionário elaborado com a finalidade de conhecer um pouco mais do perfil dos participantes e de diagnosticar os interesses dos alunos em relação aos gêneros midiáticos que eles gostariam de discutir, conforme sugere Napolitano (2005). Nossa intenção era trabalhar somente com filmes para efeito da pesquisa; todavia, poderíamos abarcar também outros gêneros audiovisuais ─ novelas, animação, propagandas, etc. ─, em outros momentos, conforme interesses dos alunos, caso houvesse tempo. O objetivo do primeiro encontro foi apresentar aspectos da linguagem audiovisual e discutir com os alunos a importância de se pensar sobre a centralidade dos meios de comunicação na sociedade contemporânea.

Desse modo, iniciamos com apresentação de aspectos da linguagem cinematográfica. No entanto, houve diferenças na segunda parte dos dois encontros. Com a 1ª turma, exibimos o curta *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. Como só dispúnhamos de duas horas para desenvolver as atividades, às vezes tivemos de fazer escolhas por um filme ou outro em função do tempo. Com a 2ª turma, optamos por exibir o curta-metragem *João & Bilú*, um dos

sete curtas-metragens que compõem o filme *Crianças Invisíveis*[37], sob a direção de Katia Lund e filmado nas ruas de São Paulo.

No segundo encontro, optamos por exibir o documentário *Lixo Extraordinário*[38], e no terceiro, *5X Favela Agora Por Nós Mesmos*[39]. A razão dessa escolha foi porque queríamos justamente exibir filmes que os discentes ainda não tivessem visto e que, em geral, não fazem parte de gêneros conhecidos por eles. Pretendíamos trabalhar com filmes que tivessem linguagem e tratamento diferenciados, conforme sugere Napolitano (2005), sem oferecerem muita dificuldade de assimilação. Além disso, os encontros só teriam duas horas, então tivemos de optar por curtas ou longas de até 90 min.

A partir do segundo encontro, para provocarmos uma interlocução nos diários e orientarmos um possível roteiro de análise fílmica (NAPOLITANO, 2005), fizemos algumas perguntas. Observamos, contudo, que, para a 1ª turma, havíamos feito muitas perguntas, e posteriormente, percebemos que essa atitude não fora muito adequada. Para a 2ª turma, reduzimos as questões. Embora a intenção tenha sido estimular um primeiro exercício de análise fílmica, também estávamos experimentando o que poderia ser mais adequado para os primeiros encontros. Não queríamos assustar os alunos, ou que desistissem por acharem que as perguntas eram muito difíceis. Notamos que os diários dos alunos dialogam, no sentido bakhtiniano, com as solicitações que fizemos.

No quarto encontro da segunda turma, discutimos sobre os filmes vistos e as questões levantadas nos debates e nos relatos. Além disso, exibimos o curta de animação *Vida Maria*[40]. Veremos agora algumas sistematizações nos diários produzidos após os encontros das duas turmas.

5.6.2 O que os diários nos revelaram

---

[37]CRIANÇAS INVISÍVEIS(ALL THE INVISIBLE CHILDREN). Gênero: Drama. Direção deKátia Lund, Spike Lee, Ridley Scott, Jordan Scott, Stefano Veneruso, John Woo, Mehdi Charef e Emir Kusturica. Produção**:** Itália, 2005.

[38]*WASTE LAND /LIXO EXTRAORDINÁRIO.* Gênero: Documentário. Direção: Lucy WalkerCodireção: Karen Harley e João Jardim Produção: Inglaterra/Brasil, 2010.

[39]5 X FAVELA, AGORA POR NÓS MESMOS. Gênero: Drama. Direção: Cacau Amaral, Cadu Barcelos, Luciana Bezerra, Manaira Carneiro, Rodrigo Felha, Wagner Novaes, Luciano Vidigal. Produção: Brasil, 2010.

[40]VIDA MARIA. Gênero. Animação. Direção. Márcio Ramos. Produção: Ceará/Brasil, 2006.

Antes de iniciarmos, importa ressaltar que os alunos escreveram nos diários porque fazia parte do combinado em relação à pesquisa e às horas de atividades complementares. Quem entregasse os diários, além de participar das atividades aos sábados, teria uma carga maior de horas de AACC. Em virtude disso, procuramos ser bem criteriosos ao analisar os relatos, a fim de observar o que foi reflexo da participação nas atividades e o que pode ter sido escrito em função de uma "obrigatoriedade" ou de vontade em agradar a professora organizadora das ações.

5.6.2.1 O desconhecimento de características da linguagem audiovisual

Como nos primeiros encontros havíamos conversado com os participantes acerca de aspectos da linguagem audiovisual, na leitura dos diários, após essa conversa, identificamos que houve unanimidade dos estudantes em pontuar um suposto desconhecimento de características dessa linguagem, ou seja, dos códigos que constituem a "linguagem fílmica" ou "linguagem cinematográfica". Não houve, de maneira alguma, uma aula formal, mas procuramos discutir conceitos que pudessem estimulá-los a perceber os recursos expressivos da linguagem fílmica. Assim o fizemos por compactuar com o que observa Napolitano (1995): o professor que quer trabalhar com filmes em sala de aula "[...] não precisa ser crítico profissional de cinema [...] mas se tiver conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica" haverá mais qualidade no trabalho; pois "[...] existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos" (NAPOLITANO, 1995, p.57).Vejamos alguns excertos:

S25

"A atividade foi útil e importante, pois através dela tive a oportunidade de conhecer detalhes e um pouco mais sobre a leitura audiovisual, sendo um assunto que conhecia apenas o básico, que foi apresentado nas aulas de tecnologia da educação no 1º ano, do curso de Pedagogia."

"Falando sobre o meu conhecimento sobre a linguagem cinematográfica, sou leigo no assunto, muitas vezes costumo ver filmes, gosto de romance, mas quase não reparo como a história é contada (detalhes – cenas), apenas fico ansioso para ver o final

S34

> *"Muito interessante, pois desperta nossa atenção para aspectos que normalmente não nos preocupamos em reparar, passa despercebido. Como espectadores, ao assistir filme, novela ou mesmo um programa de televisão, só interessa a história que está sendo contada. Aspectos como ângulo da câmera, fotografia, estrutura da história não nos chama a tenção. Na verdade, eu nem sabia exatamente o que era fotografia num filme [...]."*

S45

> *"Achei muito interessante, pois não tinha conhecimento nenhum sobre esse assunto, e nada mais gostoso do que aprender algo do nosso cotidiano, pois quando assistimos aos programas de televisão não tínhamos essa visão de câmera, de aproximação, do foco de uma pessoa, do distanciar da câmera, entre outros."*

É preciso considerar o que ressalta Franco (1995) sobre a linguagem audiovisual ser aprendida "sem a mediação do racional", porque "foi construída para nos embriagar de emoção" ─ conforme S34 cita: "*passa despercebido*"─; assim, "[...] uma vez cativos da história e das suas peripécias narrativas e técnicas, podemos ou não passar para um estágio de análise racional e crítica desse estado de emoção" (FRANCO, 1995, p.52). A autora afirma que essa é uma linguagem que aprendemos, de certa forma, pelo sensível, como espectadores desde a infância. Partilhamos da posição de Franco (1995), de que somos conhecedores da linguagem audiovisual mesmo que não tenhamos ciência desse fato. Por outro lado, tendo em vista o perfil cultural dos sujeitos que participaram da pesquisa, julgamos pertinente considerar a necessidade de ampliar seu universo linguístico, porque esse é o primeiro passo para a formação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2009) Isso só acontece, sabemos, com a vivência e a prática, no caso, de assistir a filmes de diferentes cinematografias. Dessa maneira, quando o aluno afirma, em seus diários, que "aprendeu a linguagem cinematográfica", reconhecemos que não houve, efetivamente, aprendizagem de conceitos naquele momento, uma vez que "[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero" (VIGOTSKI, 2004, p.104); todavia, houve um direcionamento da atenção. Esta, se orientada, com frequência, em uma mesma direção, constitui a "apercepção" que "[...] é a participação da nossa experiência anterior na formação da experiência atual" (VIGOTSKI, 2004, p.179).

Os extratos abaixo, além de confirmarem o desconhecimento dos alunos em relação à linguagem audiovisual, demonstram também a crença na importância da discussão. Isso indica possibilidade de *mudança de postura* em relação ao comportamento diante do audiovisual. Novamente reiteramos que isso não significa que supomos que houve

aprendizagem de aspectos da linguagem cinematográfica a partir da exibição de um filme e de uma discussão. Inclusive, conforme mencionamos, temos em conta que, por serem nossos alunos, talvez tenham imaginado que eram essas informações que queríamos ouvir.

Contudo, cremos ser interessante registrar que pode ter havido, sim, uma atenção aos aspectos da linguagem cinematográfica orientada de modo diferente da que tinham antes. Segundo Vigotski (2004, p.177), "[...] do trabalho da atenção depende todo o quadro do mundo e de nós mesmos que observamos", isto é, "a atenção levemente modificada nesse sentido muda de forma imediata o radical quadro". O autor alerta para o fato de que isso pode acontecer de forma natural ou artificial. Ou seja, observar um mesmo objeto com atenção orientada de outra perspectiva, altera a percepção desse mesmo objeto, e passamos a percebê-lo em um aspecto totalmente novo.

Quanto às implicações do papel da atenção para a educação, o autor defende que esse papel vai além de considerá-la um meio para a realização de uma tarefa. A questão é de outra ordem: perceber a atenção como objetivo em si. Ele afirma que "[...] ela nunca passa sem deixar vestígios, sempre deixa atrás de si um resultado" e que "[...] ao orientarmos a atenção, tomamos em nossas mãos a chave para a constituição da formação e do caráter do indivíduo" (VIGOTSKI, 2004, p. 180). Desse modo, apesar de julgarmos que, naquele momento, não houve aprendizagem em si, acreditamos que a orientação da atenção "para"aspectos da linguagem cinematográfica ─ que talvez eles já soubessem, porém sem ciência disso ─ constitui um ponto de reflexão positivo aos nossos propósitos de pensar estratégias para um trabalho com o audiovisual nas Licenciaturas .Observemos os extratos:

S13

> *"A atividade foi útil para mim, pois não tinha o costume de reparar na posição das câmeras e não tinha nenhum conhecimento de linguagem cinematográfica, quando assistia a um filme ou a uma novela nunca percebi o uso das câmeras [...] estava mais interessada no conteúdo mesmo, no desfecho da trama, do filme, ou no estiver assistindo."*

S16

> *"A atividade me despertou a atenção para a linguagem cinematográfica, até então desconhecida, pois nunca reparei a fundo as histórias e imagens, analisando-as podemos compreender melhor."*

S19

"Eu não tinha conhecimento sobre linguagem cinematográfica. Aprendi a dar mais atenção às cenas, como: distância de câmera, personagens e o ambiente, foco no personagem, ângulo de câmera. [...]".

S24

"A atividade [...] audiovisual foi muito útil para meu entendimento. Pois antes de ter participado da atividade nunca tinha prestado atenção e não tinha nenhum entendimento sobre ângulos, planos etc."

S36

[...] "Ficamos tão focados nos personagens, na história e nas paisagens, por exemplo, que não nos damos conta o quanto foi trabalhoso fazer aquela cena, o quanto os movimentos e posições das câmeras contribuem para expressar as "emoções" de cada cena."

Os extratos seguintes também evidenciam que os alunos reconhecem a necessidade da compreensão de uma leitura audiovisual. Além disso, parecem revelar que reorientar a sua atenção para outra forma de observar o audiovisual tem implicações para eles próprios, ou seja, para pensar nas próprias escolhas e percepções. Isso talvez signifique que tenha havido uma centelha, ainda que não totalmente consciente, de percepção da centralidade dos meios nas nossas vidas e da importância de conhecer a linguagem dos meios a fim de nos tornarmos mais cientes desse mundo que nos entregam editado (BACCEGA, 1994, 2001). Vejamos:

S17

[...] "proporcionou uma nova perspectiva na maneira de olhar, ou seja, de interpretar o "olhar" de quem está filmando ou fotografando.

Podemos analisar a perspectiva de quem filma e com o nosso entendimento e tirar as nossas próprias interpretações do contexto".

S46

"Considero importante aprender sobre isso[...].

Portanto, para ter opinião, para compreender o conteúdo que estou vendo e ter direito de escolha perante situações como as eleições é essencialmente importante notar o que ocorre atrás das câmeras".

S42

> *[...] "achava que somente a atuação dos autores era importante para nos causar certos impactos, reações, emoções, agora compreendi que a maneira como as cenas são dirigidas e o foco na câmera é essencial para perfeição de um bom trabalho e do que se pretende causar nos telespectadores".*

Ademais, encontramos também certa confusão terminológica, tal como podemos perceber em S11, que demanda refletir se não seria essencial incluir também na formação do pedagogo o que Meyrowitz (2001) denomina "As múltiplas alfabetizações midiáticas":

> *S11*
>
> *"Todos nós sabemos que tudo o que assistimos é produzido por uma 'indústria cinematográfica', onde profissionais de diversas áreas estudam o melhor conteúdo de forma [...] atingir seu público-alvo, pois a indústria produz o 'produto' cinematográfico que pode ser um filme, um documentário ou uma simples propaganda com o objetivo de 'vender', um produto[...]."*

Interessa mencionar também que no 1º ano do curso de Pedagogia da UNITAU há uma disciplina denominada "Tecnologias Educacionais", cujo objetivo é "[...] discutir questões referentes aos usos das novas tecnologias da educação oferecendo subsídios teórico-práticos para que o futuro pedagogo familiarize-se com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação[41]". Ao observarmos a ementa e os conteúdos, podemos perceber que existe uma preocupação em discutir o uso das tecnologias na educação; entretanto, em virtude da carga horária, não há tempo para vivências práticas. Mesmo assim, um aluno se lembrou de que havia tido contato com o assunto na disciplina em questão. Vejamos esse excerto:

> S25
>
> *A atividade foi útil e importante, pois através dela tive a oportunidade de conhecer detalhes e um pouco mais sobre a leitura audiovisual, sendo um assunto que conhecia apenas o básico, que foi apresentado nas aulas de tecnologia da educação no 1º ano, do curso de Pedagogia.*
>
> *Falando sobre o meu conhecimento sobre a linguagem cinematográfica, sou um leigo no assunto, muitas vezes costumo ver filmes, gosto de romance, mas quase não reparo como a história é contada (detalhes – cenas), apenas fico ansiosa para ver o final.*

---

[41] Informação retirada do plano de ensino da disciplina.

Conforme afirmou o Prof. Adilson Citelli em entrevista concedida à UNIVESP, sobre a educomunicação, "[...] muitas vezes, as pessoas formadas no âmbito da educação não têm condições de entrar nesse mundo da comunicação, nem tem obrigação".O mesmo se passa como o comunicador, que não é obrigado a discutir questões relativas à educação. Estamos trazendo esse ponto para a discussão em virtude de acreditarmos, em consonância com Citelli (2011), Imbernón (2006) e outros autores elencados no quadro teórico, que é preciso atentar para a formação docente na atualidade, a fim de que os futuros professores tenham oportunidade de participar efetivamente dessa discussão sobre a urgência em repensar novas formas de educar. Afinal, não é uma questão instrumental, isto é, de uso das tecnologias na educação, é muito mais, é preciso desvendar como as linguagens dos meios são construídas, (FÍGARO, 2001) e promover um diálogo de saberes (BACCEGA, 2011). Logo, estamos considerando que esse olhar envolve a atenção das políticas públicas para o fato de que o preparo dos professores para lidar com temas que envolvem a educação e a comunicação requer um profissional que possa transitar com segurança pelas duas áreas. Consideramos que esse preparo precisa iniciar-se na formação docente.

Ainda sobre as atividades dos primeiros encontros, nos fragmentos que seguem, percebemos os posicionamentos dos alunos em relação ao que não gostaram. Durante a parte da discussão acerca de aspectos da linguagem cinematográfica, usamos vários trechos de filmes (recentes e antigos). Reparamos que os alunos ficaram mais atentos durante a exibição de trechos que eles conheciam. A intenção de apresentar cenas de narrativas antigas foi proposital, para podermos comentar um pouco sobre alguns diretores e filmes marcantes da história do cinema mundial. Contudo, talvez, a estratégia não tenha sido muito adequada para o primeiro dia. Vejamos:

S40

> *"Durante o encontro, assistimos vários trechos de diferentes filmes, mas penso que deveriam ser filmes mais atuais."*

No comentário acima, o sujeito destaca a inadequação em relação aos trechos exibidos. Já S47, pontua as poucas horas destinadas às atividades desenvolvidas com eles.

S47

"Apesar de ser pouco tempo de curso e não ter sido algo tão claro, deixou aquele recado de quero mais."

5.6.2.2 O assunto nos interessa?

Os trechos dos diários reproduzidos abaixo chamaram a atenção porque revelam, de certa forma, um dos estereótipos mencionados por Orozco Gómez (1997) que o espaço educativo tem em relação às linguagens não escolares. Segundo o autor, o audiovisual está associado ao divertimento e a crença é de que, na escola, não há espaço para o lúdico. EmS18, o aluno, ao utilizar a estrutura concessiva, "*apesar de ser um assunto fora da nossa área*", fornece legitimidade a uma opinião que, embora seja contrária à orientação argumentativa do seu enunciado (KOCK, 2007), merece ser considerada. Ou seja, existe uma "voz" subjacente que afirma "*Esse é um assunto fora da nossa área*". Entretanto, o aluno opõe-se a essa voz quando finaliza dizendo "*achei muito interessante conhecer um pouco sobre certas formas 'intencionais' de gravações, foco das câmeras e as maneiras de destacar o que deseja"*.

Observemos:

S18

Apesar de ser um assunto fora da nossa área, sendo assim desconhecido, achei muito interessante conhecer um pouco sobre certas formas "intencionais" de gravações, foco das câmeras e as maneiras de destacar o que deseja.

Pois são coisas que vemos e assistimos diariamente, mas não damos conta de que tudo é detalhadamente estudado antes de chegar a nós.

S14(2)

Bom, do primeiro momento eu achei, muito estranho pois nunca havia pensado o que é uma leitura audiovisual.

Achei muito legal, pois aprendi várias coisas sobre a leitura, procurei olhar os filmes, propagandas, etc, com outros olhos.

S15(2)

Logo no primeiro dia de oficina já fiquei muito interessada, antes de começar o curso pensei que não tinha muito haver (sic) nosso curso de pedagogia, mas achei no decorrer da oficina muitos fatores relacionados, pois essas tecnologias faram (sic)parte da nossa vida profissional, e a oficina demonstrou também a importância da comunicação.

5.6.2.3 A novidade do gênero documentário

Os extratos dos diários apresentados abaixo ilustram que o gênero fílmico documentário é novo para muitos alunos das Licenciaturas. Nos encontros das duas turmas, no dia em que exibimos *Lixo Extraordinário*, antes de iniciar, fizemos comentários a respeito do gênero documentário e questionamos se eles tinham ouvido falar do filme. Nenhum aluno mencionou nem mesmo ter ouvido falar. Interessa lembrar que esse filme foi indicado ao Oscar de melhor documentário em 2010. Em decorrência disso, por ser uma coprodução brasileira, houve na mídia muita informação sobre o filme. Se considerarmos as especificidades dos nossos alunos, talvez os relatos ganhem mais sentido, visto que é muito raro as salas de cinema dos *shoppings* da região exibirem documentários de qualquer natureza. Há só uma locadora de DVDs na cidade que costuma oferecer filmes fora do circuito *blockbuster*. Contudo, precisamos refletir sobre o papel do espaço educativo diante dessas respostas. Esses estudantes frequentam a escola há anos. Alguns dos participantes estavam nos meses finais da graduação, todavia afirmaram desconhecer o gênero. Para nós, isso significa que os cursos de formação para docência ─ e também as políticas públicas, no caso do tempo destinado à formação de um professor no Brasil ─ precisam repensar com urgência seus currículos e conteúdos em virtude de que parece ser a graduação, uma importante oportunidade para esses alunos ampliarem seu capital cultural. Vejamos:

S39

> "[...]*Eu não me lembro de ter assistido algum documentário, se assisti não me marcou tanto quanto este.*"

S44

> *"Eu adorei o filme, nunca imaginei que um documentário pudesse ser tão interessante, antes eu tinha a ideia que documentário era um pouco chato."*

S42

> "[...]*Nunca assisti outros documentários e nunca me interessei por filmes nacionais*[...]."

> "[...]*Foi a primeira vez que eu assisti um documentário, não assisti antes porque não me interessava, tinha uma ideia totalmente diferente do que é um documentário*.[...]"

S49

> "[...] *Não me recordo de ter assistido a um documentário antes, mas em ver este já valeu a pena."*

S40

> *O filme Lixo Extraordinário sem dúvida é um belíssimo documentário. Eu não costumo assistir esse tipo de filme, pois sempre achei um pouco cansativo e não atrativo.Porém, me surpreendi ao longo do filme, afinal, quando percebi, eu estava extremamente envolvida. [...]*

Os enunciados acima foram bem diretivos, ou seja, respondem à indagação que fizemos para o roteiro de elaboração do diário: *Você já havia assistido algum documentário antes? Qual*? Ora os alunos se mostram menos engajados em suas afirmativas ─ S39, S44, ora mais─ S42. Podemos perceber esse engajamento observando os tempos verbais. Por exemplo, em S42**,** o uso do tempo presente denuncia um comprometimento (KOCH, 2007) com o que se enuncia: "*Nunca assisti outros documentários e nunca me interessei por filmes nacionais*". Já os demais enunciados usam tempos verbais que lhes conferem menos força, ou seja, não há um comprometimento tão forte com o que dizem. Ficam mais no plano do relato, da constatação: "*não me lembro de ter assistido algum documentário, se assisti..."* ou "*Foi a primeira vez que eu assisti um documentário, não assisti antes porque não me interessava, tinha uma ideia totalmente diferente do que é um documentário".*

Além desse aspecto, podemos destacar outro que acreditamos ser pertinente. O predomínio das orações negativas acaba por denotar sempre um enunciado afirmativo; isto é, a negação é um índice de polifonia, no dizer de Ducrot, aqui retomado por Koch (2003). Ou seja, ao dizerem que não se lembram de ter assistido a um documentário ou que não assistiram antes porque não se sentiram motivados, ou porque não sabiam que era interessante, os alunos estão justificando a "voz" que afirma que esse tipo de filme pode, sim, ser interessante, ou a "voz" que assevera que, embora o sujeito não se lembre, "ele pode até já ter visto um documentário". Em S49 também temos outro índice de polifonia evidente no uso do operador argumentativo *mas* (KOCK, 2003). Ao dizer, "*Não me recordo de ter assistido a um documentário antes, mas em ver este já valeu a pena",* o autor fornece legitimidade à "voz"

que declara que pode ser que ele tenha visto já um documentário. De qualquer forma, o argumento decisivo é o introduzido pelo “mas”, o qual certifica que “ o fato de ter assistido a este documentário” supriria o desconhecimento de outros.

Em síntese, os índices de polifonia o maior ou menor engajamento nas assertivas parecem nos revelar que os autores dos relatos estão tentando se justificar, de certa forma, por terem de dizer o que estão dizendo, ou seja, por desconhecerem o gênero de filme em questão. Além disso, talvez esteja subjacente a esses relatos uma necessidade de afirmar que eles têm um repertório fílmico. Assim, é como se, nas entrelinha, dissessem: “assistimos a outros filmes que podem não ser legitimados pelo meio acadêmico, porém, são os que nós escolhemos”. Logo, para pensar um processo formativo com o cinema na docência, julgamos importante considerar o que Guedes-Pinto (2002, p.248) discute sobre a prática de leitura de professoras alfabetizadoras: “[...] a promoção, dentro do espaço institucional da universidade, de um processo de legitimação das distintas práticas de leitura que permeiam a experiência das professoras pode ser uma maneira de criar um espaço fértil para a elaboração de outros gostos e ampliação das práticas”. É necessário, portanto, partir de uma “postura de troca, de respeito à pluralidade de leituras, de não categorizar e hierarquizar as práticas”. (GUEDES-PINTO, 2002, p.248).

Consideramos também importante o que defende Santos (2010, p.54), quando alude ao pensamento pós-abissal que “[...] tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. Trazendo essa citação, queremos justificar a necessidade de o espaço educativo rever que há muitas formas de conhecimento além daquelas que lhes cabe ensinar aos alunos. A contemporaneidade pede essa revisão. Dessa forma, a escola também estaria tentando minimizar “a injustiça cognitiva global”, e, por conseguinte, a injustiça social (SANTOS, 2010).

5.6.2.4 A percepção do outro

Os extratos seguintes vêm ao encontro do que ponderam Rorty (2007) e Morin (2003) sobre a importância de concebermos um modo de educar que ajude as gerações atuais a perceberem o “outro” também como seres humanos que são. Daí entra a linguagem audiovisual como possível alternativa, além da literatura citada por Rorty (2007), para

pensarmos também as questões éticas e estéticas, essa última usada no sentido que lhe atribui Costa (2009, p.101), quando afirma que "[...] a arte também é uma ferramenta à sensível apreensão da realidade, tão importante quanto a filosofia e a ciência". Vejamos:

S16

"Essa obra me faz valorizar meu trabalho e do meu próximo, pois vê-los no meio do lixo causa desconforto, mas o trabalho que realizam também é muito gratificante, pois é ecológico e ajuda na saúde do planeta."

S17

"[...]Também desperta-nos a consciência e compaixão, pois muitas vezes vivemos nossa vida e não nos importamos como as outras pessoas estão vivendo e qual a qualidade de vida delas."

S33

"[...]Durante o filme, senti sensações que variaram dos risos à lágrimas. E com certeza, aprendi a dar mais valor as coisas que tenho e as pessoas ao meu redor. Também aumentou em mim o desejo de ajudar o próximo."

"O filme é muito interessante, me mostrou uma realidade diferente, da qual eu nunca tinha tido a curiosidade de conhecer, mas que ao mesmo tempo mudou minha visão de ver essas pessoas tão dignas e que merecem ser respeitadas."

S19

"A sensação que eu senti ao longo o filme, eu me emocionei muito chorei, com a situação das pessoas."

S21

"Ao longo do documentário ele se torna emocionante, e consegue mexer com as nossas consciências, onde nos levanta a questão de que realmente precisamos fazer algo para melhorar essa situação."

Aqui podemos retomar Fischer (2011, p.140) a qual também defende que a linguagem do cinema pode contribuir, na preparação para docência, com uma "formação ético-estética urgente e necessária". Ela acredita que para os futuros professores, ou mesmo para os que já atuam,

> [...] a experiência com boas narrativas ficcionais têm um papel fundamental no seu preparo para abrir-se a novos repertórios culturais, para compreender melhor esse "outro" a quem nos dedicamos no trabalho pedagógico escolar; enfim, para trabalharmos sobre nós mesmos, no sentido de nossa auto-formação. (FISCHER, 2011, p.143).

Como vimos, ela compartilha com Badiou (2004) a ideia de que o cinema pode "[...] nos apresentar o outro, na sua relação com o mundo; mais do que isso, o cinema seria um modo de amplificar nossas possibilidades de pensar o 'outro' " (FISCHER, 2011, p.144).

5.6.2.5 O filme interessa porque retrata a realidade

Grande parte dos relatos evidencia que os participantes gostaram dos filmes, ou que os perceberam como interessantes ─ tanto *Lixo Extraordinário* (documentário) quanto *5xFavela-Agora Por Nós Mesmos* (ficção) ─, porque "reproduzem a realidade". Observemos:

S1

> *"O filme esclarece, com maestria, a realidade cotidiana de pessoas comuns, lutadoras, alegres e vencedores que vivem nas favelas".*

S13

> *"São acontecimentos da vida real dos moradores de lá que muitas vezes não é vista pelas outras pessoas, mostra uma visão de vida e valores do personagem transmitindo a realidade em que eles vivem."*
> (Sobre *5XFavela – Agora Por Nós mesmos*)

S14

> *"Eu indicaria, pois retrata de maneira bem realista a sociedade atual em que vivemos".* (Sobre*5XFavela – Agora Por Nós mesmos*)

S41

> "[...] *Nunca assisti um filme que traz tanta realidade assim, pois este é o mundo que vivemos[...]."*(Sobre *Lixo Extraordinário*)

S11

> *"O filme retrata a realidade, a musica de fundo serve para florescer nossos sentimentos, para nos emocionarmos. Também existe o enquadramento da câmera que trabalha a nossa visão sobre aquela realidade, que pode ser observado em varias cenas onde se optou pelo Ângulo da Câmara (Grande Plano Geral) para termos uma visão ampla da vida das pessoas no aterro sanitário, nos dando um panorama geral da cena.[...]. Sendo documentário, os fatos demonstrados devem necessariamente ser reais, mas os recortes, as narrativas são produzidas "escolhidas" dentro da realidade. Então precisamos ter uma visão critica quando assistimos esse gênero de produção, para não sermos ingênuos a ponto de reproduzir a narrativa dos produtores sem antes refletirmos sobre seu conteúdo, sua narrativa e as opiniões e intenções das pessoas que o produziram."(Sobre Lixo Extraordinário)*

S17

> *"O documentário nos oferece uma visão de um mundo que imaginamos, mas não conhecemos a verdadeira realidade de uma sociedade totalmente desigual".* (Sobre *Lixo Extraordinário*)

Percebemos que os alunos são reféns do que Napolitano (2010) denomina de armadilha "da ilusão de objetividade", mais comum quando se trata de um documento audiovisual. Essa ilusão reside na compreensão do filme, por exemplo, "[...] como registro mecânico da realidade (vivida ou encenada) ou da pretensa subjetividade impenetrável do documento artístico-cultural" (NAPOLITANO,2010, p.239). Por isso a importância de discutirmos com criticidade as imagens que nos cercam e com a qual nos acostumamos, pois, se não as olharmos com atenção, passaremos a acreditar que aquilo que vemos é mesmo daquela forma; ou seja, ficamos presos aos "efeitos de real" que as imagens provocam (SALIBA, 07, p.90). Em sua pesquisa com estudantes de Pedagogia, a qual já mencionamos, Fischer (2011, p.146) destaca que 90% dos alunos também disseram que o filme "bom" para eles é o que "retrata a realidade", e classifica isso como preocupante. Por isso, consideramos importante que os curso de formação atentem para o que afirma Baccega (2011, p.33) sobre reconhecer os meios de comunicação "como um outro lugar do saber", visto que eles acabam por selecionar o que devemos conhecer e como isso acontece.

5.6.3 Os encontros de 2013

5.6.3.1 A organização

No 1º semestre de 2013, organizamos a nova pesquisa de campo, da qual participaram 26 alunos estudantes de Pedagogia e Letras. Foram exibidos 12 filmes de abril a junho. Após as sessões, às discussões com os alunos, a fim de identificar suas percepções. Fizemos, em áudio, gravações desses encontros. Além disso, assim como em 2011, alguns dos estudantes, posteriormente, entregaram relatos sobre os filmes vistos. Desse modo, os dados coletados são provenientes desses dois momentos.

Os filmes exibidos foram: *As Melhores Coisas do Mundo*, *Balzac e a Costureirinha Chinesa*, *Billy Elliot*, *Cinema Paradiso*, *Crianças Invisíveis*, *Crash no Limite*, *Escritores da Liberdade*, *Filhos do Paraíso*, *Narradores de Javé*, *Mais Estranho que a Ficção*, *O Filho da Noiva* e *Um conto chinês*. A escolha dos filmes foi feita em virtude da intenção de levar para as Licenciaturas produções que os alunos não tivessem visto e que fossem de diferentes países e gêneros. Assim, optamos por exibir, principalmente, mas não só, filmes distribuídos, desde 2008, para todas as escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo, pelo projeto *O Cinema vai à escola*, organizado pela Fundação do Desenvolvimento da Educação e patrocinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Já foram distribuídos 37 filmes no total. Entendemos que levar esses filmes para discussão seria interessante em virtude de eles fazerem parte do acervo das escolas da região, embora nenhum participante recém-saído do Ensino Médio tenha mencionado ter visto qualquer um deles, na escola. Em alguns encontros levamos vários filmes, fizemos uma sinopse de cada um deles para os alunos e deixamos que escolhessem. Como eram grupos bem pequenos, decidiam juntos a qual filme queriam assistir.

Nessa segunda etapa das atividades, não impusemos nenhuma obrigatoriedade, ou seja, estabelecemos um calendário de exibições e os licenciandos foram convidados a participar. Em 2010, as horas de AACC foram vinculadas à totalidade da presença, isto é, o número de horas de AACC ─ estabelecido pelo coordenador. As horas validadas corresponderam à participação em todas as atividades programadas no período: quatro sábados. O aluno não poderia comparecer a um sábado ou dois, somente.

Conforme já pontuamos, como houve grande adesão por parte dos estudantes em 2010, esperávamos que o fato se repetisse em 2012; entretanto, isso não ocorreu. Acreditamos que um dos motivos tenha sido a não obrigatoriedade associada ao aumento de eventos que

aconteceram ao longo do ano na Unitau, possibilitando maior oferta de atividades acadêmico-culturais e, dessa forma, facilitando o cumprimento das horas indicadas para essas atividades. Todavia, outros motivos concorreram para que a adesão não fosse tão significativa quanto a de 2010. No curso de Pedagogia, várias atividades acadêmicas acontecem aos sábados de manhã ─ horário das exibições ─ tal como grupos de estudo. No curso de Letras, os alunos tinham aula aos sábados no período vespertino. É preciso considerar também que a maior parte desses discentes trabalha e que muitos estão envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que demanda mais tempo de estudo e pesquisa nos fins de semana.

5.6.3.2 O que as conversas nos revelam

Como já mencionamos, fizemos gravações das conversas efetuadas após as exibições, com o intuito de observar o que os enunciados produzidos pelos alunos acerca de suas percepções das narrativas audiovisuais acrescentavam aos relatos anteriores. O objetivo era colher dados que fundamentassem o estudo de estratégias de aprimoramento da percepção audiovisual desses alunos. Faremos agora uma descrição de recortes desses diálogos que contribuem para o alcance de nossos objetivos.

Ao longo dos vários encontros de 2013, com a intenção de observar como os filmes são apreendidos pelos alunos, após as exibições procurávamos instigá-los a falar sobre o que lhes tinha chamado a atenção. Uma primeira diferença que notamos em relação aos grupos de 2010 foi o fato de que, com grupos menores, os alunos sentiram-se um pouco mais à vontade para se expressarem, embora com parcimônia. Reparamos também que estudantes, em geral tímidos em suas falas durante as aulas, ou até mesmo que nunca se fazem ouvir, quando instigados, posicionaram-se em relação às questões levantadas durante as discussões.

Uma primeira constatação importante refere-se ao fato de que os discentes, ainda que tenham tido pouco ou quase nenhum contato com outras cinematografias que não a norte-americana, alegaram ter gostado da experiência de ver filmes “diferentes”. Um dos sujeitos participantes contou que baixou o filme da Internet para vê-lo junto com a família; outro levou a filha (jovem pré-vestibulanda) a vários encontros posteriores; e ainda houve aqueles que pediram o DVD emprestado para rever, em casa, o filme exibido. Além disso, embora eles não tivessem presentes em todas as exibições, retornavam em algum momento.

***Billy Elliot* (6 de abril – Pedagogia)**

Os oito alunos presentes gostaram do filme, que tem linguagem dinâmica e que nos remete a um conto de fadas contemporâneo (ALVARENGA; GOUVÊA, 2008). Logo, aproxima-se do gênero de filmes que eles apreciam, pois "*têm uma lição de vida*". Chamou-lhes atenção, principalmente: a forma como a narrativa foi apresentada colocando em oposição o menino bailarino com o "*universo pesado da greve dos trabalhadores ingleses*" (P4); *a trilha sonora* (P3); a relação do menino com a professora, "*ordenadora tanto da dança quanto das ideias do garoto* (P4)"; e, *"a questão do preconceito"*. Sobre esse último tópico, uma das participantes relatou sobre o irmão que dançava balé e que desistiu com medo do preconceito ─ esse foi o tópico mais discutido. Comentaram também sobre como o talento de uma pessoa pode influenciar nos posicionamentos familiares. Além de filmes que têm uma lição de vida, eles mencionaram que também gostam daqueles baseados em histórias reais.

***Narradores de Javé* (20 de abril – Pedagogia e Letras)**

Esse filme foi exibido para as duas turmas. Na manhã, quatro alunos estavam presentes: três de Letras e um de Pedagogia. No período vespertino, participaram quatro discentes do curso de Letras. Pouco antes de iniciar a exibição no período matutino, fornecemos um objetivo de "leitura" aos alunos de Letras que já estavam presentes: eles deveriam assistir ao filme e tentar perceber quantas "fatias narrativas"[42] o filme apresentava. A aluna da Pedagogia chegou um pouco mais tarde. Para ela, nada foi pedido. No período da tarde, não fizemos qualquer solicitação, pois queríamos observar quais seriam as diferenças na percepção fílmica dos alunos sem qualquer direcionamento do professor. Consideramos que esse filme pode ser abordado por meio de inúmeras temáticas, dentre elas a percepção das várias narrativas, que é bastante pertinente porque está relacionada com uma das principais questões tratadas no filme: uma história pode ser contada de diferentes formas.

Note-se que estabelecer um objetivo de leitura para um filme não se relaciona à ideia criticada por Bergala (2008) de entender o filme como um "objeto de leitura" que necessita de

[42] Discutimos esse tema no artigo "*Narradores de Javé:* das muitas formas de narrar às muitas formas de ler", publicado na revista ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (3): p. 1049-1063, set-dez 2012.

decodificação. Não é isso. O objetivo de leitura é definido como uma estratégia metacognitiva de leitura, ou seja, a capacidade de o indivíduo ter um direcionamento para a execução de uma tarefa e de refletir sobre o próprio processo de conhecimento (KLEIMAN, 1995). O leitor não proficiente é incapaz de depreender os sentidos ou pontos-chave de um texto; nesse caso, para que possa ajudar os alunos a perceberem, por exemplo, a temática principal de um gênero discursivo qualquer, o professor pode estabelecer para eles um objetivo de leitura. Essa orientação do docente é importante, porque, quando ele pede uma leitura sem explicitar o motivo, os alunos realizam a tarefa como um ato mecânico. Em relação à leitura do texto ficcional, claro está que há infinitos propósitos, os quais são individuais; porém, o professor pode criar objetivos fictícios, a fim de propiciar aos estudantes o aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura. Assim, em atividades futuras, eles mesmos poderão ter autonomia para aplicá-las.

Desse modo, as discussões iniciaram-se em torno de quantos narradores havia no filme e, gradativamente, juntos, pela memória de um e outro, eles foram reconstruindo os fatos e relacionando a história narrada ao modo como foi contada. A princípio, eles não relacionaram as várias fatias narrativas ─ o modo como a história estava sendo contada, ou seja, a linguagem técnico-estética ─ com o os temas que poderiam ser depreendidos do filme, mas foram, aos poucos, fazendo os enfeixamentos. A aluna (P9), que chegou um pouco depois de iniciar a sessão, e para quem não havíamos solicitado objetivo de leitura, disse ter atentado para a questão do analfabetismo, mas não ter prestado atenção ao fato de haver muitos narradores e narrativas. Logo, se por um lado o objetivo de leitura direciona o olhar, por outro, dependendo do público-alvo e do propósito do professor ao exibir o filme, pode contribuir para pensar o processo de criação de um filme a fim de compreender as escolhas do diretor, conforme defende Bergala (2008).

Além do analfabetismo, outros temas levantados pelos alunos foram "*a importância da cultura letrada*" (P8);"*a importância do patrimônio imaterial, tais como memórias e lembranças*" (P7); "*de como a sociedade não letrada vive*" (P8); e, de como o filme nos possibilita "*vivenciar a história*", isto é, "*você não é só o contador, você é o personagem*" (P10). Quando mencionaram o patrimônio imaterial ou a vida de "*pessoas que moram em locais distantes (povoados)*" (P10), partiram de seu conhecimento prévio sobre o assunto, seja por meio de disciplinas, seja por meio da televisão, conforme eles mesmos pontuaram em suas falas. Perceberam também que cada narrativa teve diferentes tratamentos de cores, figurinos, cenários e certos efeitos especiais. Para motivar o debate, fazíamos perguntas, e

cada um ia relembrando um detalhe que era complementado pelos demais. Uma das questões centrais do filme (as construções de barragens e hidrelétricas no Brasil e o deslocamento de milhões de pessoas de seus locais de origem) não foi mencionada pelos estudantes, inicialmente, mas se chegou a ela ao final do debate. Outro ponto discutido foi observar as "ausências" do filme, ou seja, aquilo que ele não mostra (NAPOLITANO, 2010): *"o governo não dá as caras ali. Eles nem sabiam que o governo existia*" (P10). Os alunos mencionaram que é possível nos identificarmos com os personagens, visto que o que eles sentem *"representa bem o sentimento da sociedade. Uma força maior que eles, mas ninguém sabe onde está"* (P8).

Ainda sobre esse filme, obtivemos o seguinte relato escrito "*com esse filme brasileiro, consegui tirar um pouco a má impressão que eu tinha dos filmes produzidos aqui no Brasil*" e "*o modo como contaram os fatos durante o decorrer do filme mostra como o ser humano é capaz de utilizar a memória, as lembranças e com isso montar um cenário deslumbrante para que a imaginação flua sem limites. Um filme sem efeitos especiais, mas de qualidade invejável de interpretação"* (P3)[43].

***Crianças Invisíveis* (27 de abril - Pedagogia)**

Este filme é composto por sete curtas-metragens dirigidos por diretores de diferentes países: Mehdi Charef (África), Emir Kusturica (Servia Montenegro),Spike Lee (Estados Unidos), Kátia Lund, (Brasil), Ridley Scott (Inglaterra), Stefano Veranuso (Itália) e John Woo (China). Os curtas abordam as relações entre infância e diferentes tipo de violência.

As três alunas presentes declararam que nunca haviam visto um filme composto por curtas-metragens e que também não se lembravam de trabalhos de nenhum dos diretores. Preferiram assistir à versão dublada e consideraram as narrativas "*chocante*" e "*difícil de assistir*". Gostaram mais do curta brasileiro, porque consideraram que "*há uma característica diferente dos outros* [...] *mesmo com suas dificuldades, as crianças não perdem o sorriso do rosto, não perdem seu jeitinho de ser criança*" e " *é mais otimista*". Após o quinto curta, paramos para conversar, e elas não quiseram ver os outros dois.

Ao questionarmos quais outros filmes nacionais já tinham visto, responderam: *Assalto ao Banco Central*, *Tainá* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, este último na escola. Sobre a relação entre o cinema e a escola, interessa pontuar a fala de P11, que se lembra "*de professores que passaram filmes no Ensino Fundamental; e a gente ia, assistia, voltava para a sala*". Ela declara que parecia que era só para ocupar o tempo, pois "*não davam retorno*". Lembra-se de ter visto *Irmão Urso* nesse período, mas de não ter havido conversa ou debate, embora acredite que "*esse filme permite muita conversa*" (P11). Já outra aluna conta um fato recente sobre uma professora de Ensino Fundamental que pediu aos alunos que lessem o livro Peter Pan, um texto (ela não soube mencionar o nome) e que assistissem ao filme. Em seguida, solicitou que os alunos comparassem os diferentes materiais em uma prova.

Sobre o conteúdo, P11 revelou o seguinte: "*não sou de assistir filmes que mostram a realidade. Assisto mais filminhos que passam na televisão, comediazinhas. Eu gostei. As comediazinhas não têm tanto conteúdo. Entendi melhor o do Brasil, porque é uma realidade que presenciamos. Os outros não. Gostei da história americana ─ aids e drogas. Nunca presenciei, mas existe*".

A participante P9, que estava presente no primeiro sábado, quando exibimos *Narradores de Javé*, e que também havia visto um vídeo que indicamos, do site do programa *Cinema é mais Cultura*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, disse que, quando via um filme "*prestava atenção só mais na história*", mas após ter visto o vídeo indicado, teve sua atenção despertada para outros aspectos, ela cita "*o tratamento das imagens das histórias – claro ou escura*".

***Crash no Limite* (27 de abril - Letras)**

Estavam presentes duas alunas do curso de Letras. Antes do início da exibição, perguntamos se acreditavam que existe preconceito racial no Brasil. Elas responderam inicialmente que não tanto quanto nos Estados Unidos, "*onde eles tinham de andar em lados diferentes nos ônibus*" (P13); mas, em seguida, P13 declara que sim "*porque só os negros moram em favelas*" (P13). A essas afirmativas, P12 respondeu que "*muita gente pensa isso, mas não é verdade*". Discutimos esse fato.

Ambas gostaram do modo como o diretor "*amarra o filme*" a fim de que todas as partes diferentes se juntem ao final. Sobre o tema, P12 afirma "*ser a impressão que as*

pessoas têm sobre o racismo" e que o "*filme todo tem duas faces*", e P13 pontua que "*os negros se sentem oprimidos*".

Elas destacaram cenas que chamaram sua atenção. A primeira é sobre um casal ─homem e mulher brancos e bem vestidos ─ que se depara com dois rapazes negros durante uma caminhada a pé, à noite, na rua. A esposa, ao avistar os dois rapazes vindo em direção a eles, segura com firmeza o braço do marido. Sobre essa cena, P12acredita que, se os rapazes fossem brancos, a reação da mulher seria a mesma: "*Isso acontece porque os rapazes são imponentes, não por causa da cor, mas da roupa*". Ela ressalta também a cena em que um policial constrange um casal de negros e outra em que ficamos sabendo que o mesmo policial enfrenta dificuldades com o pai doente. A respeito desse personagem, P13 acredita que "*não é que ele é racista*", é "*ação e reação*". Ela afirma que o filme todo discute relações de poder e que as pessoas têm ações dúbias. Também diz que notou a "*iluminação mais escura do filme porque em filme mais leve a iluminação é mais clara*". Cita os filmes do Harry Potter: "nos primeiros, a iluminação é dourada e, nos últimos, o tom é mais cinza" (P13).

***Balzac e a Costureirinha* (18 de maio – Letras)**

Os cinco alunos presentes no dia afirmaram ter gostado do filme. Dois alunos do 3º anos de Letras disseram que já tinham assistido, na graduação, a uma obra cinematográfica chinesa, *Nenhum a Menos*. Os pontos ressaltados no debate incluíram as o*bras às quais os estudantes consideraram que o filme fez remissão, principalmente Primo Basílio, Dona Flor e seus Dois Maridos, Madame Bovary e o livro Cinquenta tons de cinza*. Entretanto, segundo P12, "*o final é parecido com Narradores de Javé e lá era uma vila de analfabetos*". Acerca dos temas e da narrativa, a discussão ficou em torno da importância da leitura ─ "*a leitura abre a mente das pessoas e deixa a pessoa mais independente*" (P19); das diferenças culturais entre os meninos e os habitantes da vila para onde dois jovens foram levados e das transformações pelas quais eles ─ os moradores com os quais os garotos conviveram e os próprios rapazes ─ passaram; e, "*de como os meninos se acharam superiores, mas depois foram aprendendo que tinham muito a aprender*" (P19). O participante P21 disse ainda que o filme o remeteu à relação entre pai e filho: "*O pai educa e depois o filho toma o rumo e ele perde o controle*".

***Filhos do Paraíso* (25 de maio – Pedagogia)**

As seis alunas presentes afirmaram ter gostado do filme, que lhes provocou emoção, e algumas participantes choraram, em diferentes momentos. No início, ao questioná-las sobre se já haviam assistido a um filme iraniano antes, disseram que não. Porém, ao final da exibição, as alunas da 3º série do curso de Pedagogia se lembraram de que já tinham visto *O Jarro*, e perceberam certa semelhança no ritmo: "*mais lento*". Além disso, lembraram-se também da atuação de não atores em filmes iranianos.

Durante a discussão, pontuaram que as representações que elas têm do Irã é só de guerra, pobreza e violência, e que não sabemos muito sobre eles. Destacaram que a infância foi representada pela pobreza, humildade, sofrimento, e que a vontade de estudar advém do valor do estudo na cultura deles. Acerca da infância, P16 pontua que "*o filme mostra que eles têm de amadurecer muito rápido, a infância foge. Acaba fazendo falta*". P14 ressalta que "*eles tem de ajudar, em virtude da vida. Não podem brincar. Isso mina a concepção de infância*". P16 destaca também que o filme retrata uma infância que tem medo de falar com o adulto, ou seja, o menino protagonista é "*bom aluno, tira notas boas, mas ninguém quis entender porque estava chegando atrasado*.

A respeito do que o filme pode ensinar para refletir sobre a educação, P14 aponta que a narrativa nos incita a pensar que o professor precisa compreender o discente, pois "*o aluno não deixa o mundo para trás quando chega à sala de aula*", isto é, "*compreender as necessidades dos alunos e conhecer o aluno para fazer com que ele aprenda*" (P14).

Sobre os temas, P14 explica que "*a problemática do filme é sobre sapato; mas é solidário*". Já em O Jarro, "*eles também precisam do jarro; mas são tão pobres que não dão nem um ovo. A pobreza não permite que eles doem*". As participantes ressaltaram também o esforço das crianças em resolver sozinhas o problema com o qual estavam envolvidas, a amizade, a cumplicidade dos irmãos, e a ética familiar na cena em que a família, sem açúcar, não se apropria de nenhum pedacinho do açúcar destinado ao culto religioso, pois "o pai os ensina a serem justos".

P13 viu semelhança entre as crianças do filme e as do Nordeste que têm de trabalhar, e também em relação à pobreza das escolas. A discussão migrou para as condições das escolas no Brasil, contrastes sociais e consumo. P14 afirma que "*a mídia acaba por fazer que algo que não é necessário se torne necessário pra gente. A gente fica achando que precisa de*

algo". Ela cita o exemplo de celular: "*Queremos sempre trocar*". P15 fala também que o consumo advém da "*vaidade feminina. Satisfação do ego*".

As alunas apontaram ainda algumas cenas marcantes. P15 descreveu a das bolinhas de sabão como uma "*cena bonita*": "*quando ele começa a chorar a gente também chora*". P16 destacou a da corrida. P9 comenta ainda que não percebeu quando o filme acabou; imaginou que haveria mais. Ela disse que "*o final chocou porque não teve final feliz: 'visível'*". Outra cena citada é a da menina protagonista perguntando para a outra menina o porquê de esta última ter jogado o sapato fora.

P15 deu o seguinte depoimento: "*penso muito mesmo em dar filmes para os meus alunos. Primeiro porque adoram e segundo porque é um modo de fazê-los ficarem quietos e prestarem atenção; é uma aula diferente. Foge do caderno e lousa e dá para relacionar com a sua matéria*".

***O Filho da Noiva* (8 de junho - Pedagogia):**

Duas alunas presentes. Os temas destacados foram os valores importantes para a vida das pessoas. Para P22, a narrativa aborda os "*valores da vida. O que é importante. As coisas simples passam. Coisa simples são mais importantes do que a gente acha que é importante. Não parar para olhar o que está à volta. Não parar para perceber o que realmente é importante na vida. Eu saio dos filmes e gosto de refletir sobre os assuntos que assisti*".

Afirma também que o protagonista via "*a praticidade. Não colocava sentimento em nada. Ele teve de dar uma freada na vida dele*" (P22). Já P5 explica que são "*duas histórias de amor – a dele e a do pai. Ele queria conseguir provar que queria ser alguém na vida. Ele não tem tempo para o amor. Ele acredita que não correspondia à expectativa da mãe*". Declara ainda que o filme direciona a "*atenção para o ritmo frenético que as pessoas têm na vida e estão sempre se cobrando para que tudo saia perfeitamente e que tenham sucesso financeiro. Não se dão conta dos valores que seriam importantes, o valor da família. O diretor quer chamar atenção para o personagem obcecado por aquilo que não é tão importante*". P22 acredita que os filmes americanos *"têm muita ação. Passam coisas diferentes para a gente. O filme americano é muito patriota. Segue a linha de engrandecer o país*".

***Um Conto Chinês* (8 de junho Letras)**

Dos três alunos presentes, dois disseram que não tinham visto um filme argentino antes. O que já havia visto não se lembrava do nome. Disseram que "*os filmes americanos são mais ficcionais do que este*" e que têm "mais ação". Porém, embora mais lento, eles consideraram que o filme "*cria expectativas*", tal como pontua P19: "*O filme fala de comunicação. As horas de silêncio eram horas que tínhamos de ter atenção. Porque sempre uma coisinha ia acontecer*". Segundo P18, apesar da lentidão da narrativa, mesmo nas cenas em que dois protagonistas se preparavam para dormir havia suspense: *"Até na hora de dormir esperávamos alguma coisa*" (P18). P19 declarou ainda que prestou atenção às expressões dos atores. Os alunos assinalaram que a narrativa versa sobre a importância da linguagem não verbal e citaram como exemplo o comportamento do protagonista, Roberto. Sobre isso, questionamos os alunos como eles interpretariam o final do filme, quando Roberto vê o desenho da vaca que o chinês havia pintado no muro de seu quintal e, em seguida, vai ao encontro da moça fazendeira. Um dos participantes mencionou a cena do jantar na casa dos amigos de Roberto e explicou que a ligação havia sido a foto da vaca (de estimação) que a moça mostrara ao chinês no dia do jantar. O chinês teria percebido que havia uma possibilidade de relacionamento entre Roberto e a moça. Os outros alunos ficaram surpresos com essa possibilidade, pois não tinham prestado atenção ao fato ocorrido na cena do jantar.

Melhores Coisas do Mundo (15 de Junho – Letras).

Duas alunas presentes. P18 afirmou que costuma assistir mais a filmes nacionais na televisão; acredita que o brasileiro vê poucos filmes nacionais porque há crença de que eles não têm história, só sexo. A respeito desse filme, as alunas destacaram como temas a questão da tecnologia, da adolescência e a solidão dos jovens. P18 assinala como interessantes as cenas de congelamento ou as que demonstram "*a rapidez da vida*" e o fato de o filme abordar a adolescência, "*momento confuso*". Considerou também interessante a abordagem da "*subjetividade de cada um. Um tinha um diário. Um tinha o violão. Outro tinha um blog"* Pensa também que *"o filme mostra que não se pode confiar no outro. Mostra a família. O pai pensou só nele. Mostra que é mais fácil pagar, contratar um psicólogo. Mostra vários tipos de pessoas na mesma família*" (P18).

Os alunos assistiram ainda *Escritores da Liberdade* (18 de maio - Pedagogia - dez alunos) e *Cinema Paradiso* (4 de maio - Pedagogia e Letras - duas alunas) e *Mais Estranho que a* Ficção (25 de maio - Letras - cinco alunos). Nesses encontros, só fizemos anotações em nosso diário de campo sobre as ocorrências durante as exibições. Não foi possível gravar porque as atividades começaram mais tarde que o previsto, não havendo tempo suficiente para os debates.

Escritores da Liberdade é baseado em fatos reais e versa sobre a relação de uma professora principiante com alunos do que seria para nós a série inicial do Ensino Médio. Exibimos este filme por solicitação de uma das professoras do curso de Pedagogia. Os alunos gostaram muito da narrativa ─ isso ficou visível em virtude da vibração explicitada ao longo da sessão; observaram semelhanças entre a dificuldade enfrentada pela protagonista e as situações que já presenciaram no sistema educativo brasileiro, em seus momentos de estágio. As duas alunas que assistiram a *Cinema Paradiso*, P9 e P12, ficaram encantadas e emocionadas com o filme; mas sentiram falta do final feliz. Uma delas (P9) mencionou que gostaria que o protagonista tivesse reencontrado sua namorada de adolescência.

Na exibição de *Mais Estranho que a Ficção*, cinco alunos estavam presentes. Nesse dia tivemos um problema com o equipamento e atrasamos a exibição, por isso não houve tempo suficiente para um debate, e os alunos só fizeram um comentário geral sobre o tema. Uma das participantes, P18, que assistiu a vários filmes, gostou tanto deste que solicitou o DVD emprestado para ver novamente com os familiares. Ela declarou que o filme é "*muito louco. Nunca pensei que os dois fossem se encontrar. Muito interessante. É um filme que tem de deixar de lado a realidade. O que é ficção para a autora, é realidade para ele. O autor quis passar que vai vivendo, mas se não se percebe o que está acontecendo, vira rotina. A voz da autora seria a voz da sociedade".* Uma das participantes, ao final da exibição, disse que não havia entendido nada e que a história era impossível.

5.6.4 Algumas constatações

Após as análises dos dados, chegamos a duas constatações. A partir dos relatos, escritos e orais, observamos que os comentários praticamente só se referem ao conteúdo das narrativas, à história ou à fábula, e não à trama, ao modo como a narrativa é organizada. Como nos explica Xavier:

> [...] diante de qualquer discurso narrativo, posso falar em *fábula*, querendo me referir a uma certa história contada, a certas personagens, a uma seqüência de acontecimentos que se sucederam num determinado lugar (ou lugares) num intervalo de tempo que pode ser maior ou menor; e posso falar em *trama* para me referir ao modo como tal história e tais personagens aparecem para mim (leitor espectador) por meio do texto, do filme, da peça. Uma única história pode ser construída por meio de inúmeras tramas, com formas distintas de dispor os dados, de organizar o tempo (XAVIER, 2003, p.65, grifo do autor).

Desse modo, o autor explica que o discurso narrativo possibilita uma descrição do "mundo narrado" ou de comentários sobre o ato de narrar "[...] sem que seja necessário considerar as particularidades de cada meio material" (XAVIER 2003, p.54), ou seja, se é filme, novela, texto impresso, etc. Assim, quando relatamos uma história e mencionamos as personagens e os acontecimentos ─ em determinado tempo e lugar ─, estamos no nível da "fábula". Porém, se a intenção for expor como a história foi contada, isto é, como os acontecimentos e personagens aparecem para nós, estaremos no plano da "trama". Isso ocorre, seja no filme, seja no texto, seja na peça teatral. Logo, uma única fábula "[...] pode ser construída por meio de inúmeras tramas, com formas distintas de dispor os dados, de organizar o tempo". A trama permite a dedução da fábula. (XAVIER, 2003, p.65).

Após a exibição de *5XFavela – Agora Por Nós Mesmos*, pedimos que os alunos indicassem em seus diários, dentre os cinco curtas que compõem o filme, aquele de que haviam gostado mais, e que escrevessem sobre ele. Além disso, solicitamos também que indicassem se a narrativa escolhida seguia uma estrutura linear ou clássica ─ começo, meio e fim. Os discentes manifestaram preferência por *Fonte de Renda* e *Arroz com Feijão*. Percebemos, nas exposições escritas, que essas preferências parecem ocorrer em virtude de um processo de projeção/identificação (MORIN, 1983) com as *fábulas* dos curtas, ou seja, com as histórias em si. O primeiro episódio, *Fonte de Renda*, é sobre as dificuldades de um jovem morador de uma favela do Rio de Janeiro que vai estudar Direito junto com colegas de classe média e alta. Em nosso dia a dia, na relação professor-aluno, sabemos das muitas dificuldades enfrentadas pelo público-alvo pesquisado para cursar a faculdade. O segundo curta, *Arroz com Feijão,* gira em torno dos apuros dos protagonistas, dois meninos, para comprar um frango a fim de comemorar o aniversário do pai de um deles. Em geral, os estudantes do curso de Pedagogia gostam de narrativas que envolvam crianças. Assim, no

processo de contar as histórias escolhidas, os alunos ficam no plano da fábula, ou seja, da história ou do "mundo narrado". Não fazem, em geral, menção à construção da trama.

Notamos também que, quando a narrativa não segue um padrão clássico ─ em torno de um tema central, em linha ascendente de começo, meio e fim ─, ou, ainda que o faça, mas haja algum elemento divergente ─ ir e vir no tempo cronológico, saltos no tempo, paralelismos na evolução da história ─, os alunos têm mais dificuldades de apreensão. Uma apreciação mais acurada de qualquer forma de arte passa pelo conhecimento da linguagem que a constitui. Isso significa que entender nuances do discurso narrativo e aspectos técnico-estéticos da linguagem cinematográfica pode contribuir para uma fruição mais completa de um filme e tornar esse ato uma experiência cultural mais rica. Assim, entendemos que o trabalho escolar com filmes pode e deve considerar os diferentes ângulos de abordagem, conforme observa Napolitano (2009).

Durante a exibição do primeiro episódio, *Fonte de Renda*, percebendo que os discentes ficaram tensos em relação ao desfecho da narrativa, perguntamos, se eles haviam atentado para as cenas iniciais, que já mostravam a formatura do protagonista, ou seja, que adiantavam o provável final, ainda que pusessem ser interpretadas de outra maneira. A maioria não havia notado, e os relatos confirmam isso, porque não há menção a elas. *Concerto para Violino* também foi citado nos relatos dos sujeitos de pesquisa, mas não de forma positiva. O curta foi considerado confuso, visto que o desenvolvimento da trama, embora tenha uma progressão temática linear, apresenta algumas elipses temporais e *flashbacks*. Além disso, a temática também não foi apreciada, porque aborda a questão da violência nas favelas. Um dos curtas do filme *Crianças Invisíveis*, "*Jonathan*" de Jordan Scott e Ridley Scott, que foge a uma construção narrativa mais clássica, mais legível a um primeiro olhar, também foi citado como de difícil compreensão. O curta *Ilha das Flores*, cuja organização narrativa também é muito peculiar e nada convencional, exibido para a primeira turma em 2011, também não foi bem recebido, em um primeiro momento. Depois do debate e da retomada de partes do filme, os alunos o aceitaram melhor, mas pontuaram em seus diários que não haviam gostado do filme. Na semana seguinte, quando exibimos Lixo Extraordinário, os comentários foram de que "*naquele sábado o filme exibido tinha sido válido".*

Do que foi exposto, importa destacar que filmes cuja trama fuja à construção clássica, acabam por ser percebidos como de difícil apreensão pelo público-alvo pesquisado, o o que pode levar à repulsa pela narrativa. Daí a necessidade desse convívio com diferentes modos de narrar do cinema, para a formação do leitor multissemiótico ─ principalmente se ele cursa

uma licenciatura ─, ou seja, aquele que entende o que lê e que é capaz de ressignificar essa leitura, mimeticamente, em outras composições.

5.7 Narrativas fílmicas nas Licenciaturas: possibilidades

Neste trabalho, tivemos como objeto empírico de pesquisa uma prática educomunicativa nas Licenciaturas em Pedagogia e Letras da Universidade de Taubaté. A atividade ─ realizada com diferentes grupos de alunos em dois momentos, 2011 e 2013 ─ consistiu em exibir, em sua maioria, filmes com os quais os alunos não têm muita familiaridade. Ao término das sessões, havia uma conversa entre alunos e professora pesquisadora cuja intenção primeira era observar quais tinham sido as principais percepções dos discentes acerca das narrativas fílmicas. Foi também solicitado a eles que relatassem suas impressões dos filmes ou dos debates, em seus diários de reflexão, ao longo das semanas seguintes às exibições. Conforme já explicamos, uma parte dos dados foi coletada dos diários de reflexão (turma de 2011), e outra, das conversas gravadas em áudio (turma de 2013). Nas informações obtidas, buscamos sistematizar as recorrências. Nosso objetivo final, sobre o qual passaremos a discorrer, foi pensar na organização de uma prática com narrativas fílmicas voltada ao público-alvo.

Estabelecemos como hipóteses que a criação de um espaço para a exibição e discussão de filmes nas Licenciaturas contribui para a formação identitária pessoal e profissional do professor na contemporaneidade. Além disso, refletir sobre a recepção da linguagem dos meios de comunicação pelos futuros professores e sobre a possibilidade de uso desses meios nos espaços educativos é fundamental para uma discussão epistemológica acerca da formação do professor. A criação de um espaço para debate acerca das narrativas audiovisuais pode permitir mudança de posicionamento do futuro professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem que em geral deixa em segundo plano a essencialidade da aprendizagem do sensível.

Ao iniciarmos a pesquisa, orientamo-nos também por três perguntas:

1.Cabe pensar um trabalho com o cinema na graduação no século XXI, quando o foco das pesquisas está voltado para as mídias digitais?

2. Como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as quais têm pouco contato? É possível estimular o gosto deles por essas cinematografias?

3. Que habilidades e competências é preciso desenvolver junto ao público-alvo pesquisado, para promoção de exercício reflexivo de leitura audiovisual no espaço educativo?

Faremos agora um cotejamento entre as teorias estudadas e os dados coletados a partir das observações nos documentos oriundos da pesquisa de campo, com o intuito de responder às perguntas e pensar estratégias que possam contribuir para um projeto com o cinema/filmes nas Licenciaturas cursadas pelo público-alvo investigado.

É fato que da, segunda metade do século vinte em diante, o mundo vivencia um período de muitas transformações, e parte significativa delas tem sido provocada pelos meios de comunicação e de informação. De acordo com os autores que nos embasamos, essas alterações trazidas pelos muitos aparatos tecnológicos provocam mudanças nas formas de ser e de estar no mundo, de perceber o tempo e o espaço e de como as pessoas se relacionam e apreendem o seu entorno. Não há mais as certezas de outrora. As escolhas são muitas e precisamos refletir sobre elas. Conforme aponta Giddens (2007), as circunstâncias pessoais não estão separadas da vida social. Na pós-modernidade, não há espaço para rigidez. As identidades são fluidas, estão em constante construção, por isso precisamos saber conviver com a incerteza (BAUMAN, 2005). Ainda que fragmentados e diversificados, os conhecimentos da juventude podem ser até mais atuais que o de seus professores, segundo Martín-Barbero (2006). Tudo isso reflete diretamente na construção identitária pessoal e profissional das pessoas. Logo, é imperativo estreitar, nas licenciaturas, os diálogos sobre a abrangência do fenômeno comunicativo na formação das pessoas.

Todavia, não estamos aqui nos referindo ao uso das tecnologias na sala de aula de uma perspectiva instrumental, embora seja importante que os futuros professores conheçam e saibam lidar com os diferentes aparatos técnicos. Estamos considerando a surpresa que tivemos ao perceber, em relatos dos participantes da pesquisa em 2011, dúvidas sobre a necessidade de estudar ou de discutir a linguagem audiovisual no curso de formação docente que estavam fazendo, ou seja, havia uma interrogação se esse assunto dizia respeito à futura vida profissional deles. Isso denuncia que há um hiato entre o que esses discentes vivenciam com a presença dos meios no dia a dia e as oportunidades que têm para refletir sobre essa vivência. Importa perceber que

> [...] os requisitos para a vigência de novas dinâmicas educativas dizem respeito a um duplo movimento articulado, concomitantemente afeito ao

> âmbito da comunicação e seus dispositivos intermediadores de mensagens, e às dinâmicas culturais aí implicadas. A questão tecnotecnológica não se faz por *moto próprio*, a partir de um autodesenvolvimento (Heidegger: 2002) entregue à sua própria ordem de reprodução, mas refletindo e refratando marcas sociais e culturais que firmam valores, ditam condutas, ensejam práticas, permitem recomposições nos modos de ver e compreender o mundo. (CITELLI, 2013, p1831).

De acordo com pesquisas citadas neste trabalho (CITELLI, 2010, 2011b; NAGAMINI, 2012; MOGADOURO, 2011; METZKER, 2010), apesar de os jovens professores terem "vínculos naturalizados" com as diversas tecnologias, os cursos de formação ainda não os têm preparado adequadamente para entender os processos comunicacionais vigentes, ou seja, as pesquisas demonstram que a discussão sistemática sobre isso precisa ser intensificada. Os relatos de nossos sujeitos de pesquisa ─ sejam escritos sejam orais ─ confirmam essa assertiva, uma vez que, por meio deles, podemos notar, explicitamente ou nas entrelinhas, que não é só a linguagem audiovisual ou determinados gêneros fílmicos ou cinematografias que se configuram, a despeito da "naturalização", como novidade para eles, mas também o processo que envolve o fenômeno comunicacional e suas relações com a sociedade. Portanto, reiteramos que urge inserir, no currículo das licenciaturas desses alunos, estudos sistemáticos sobre as multiplicidades de reconfigurações da cultura contemporânea, o que inclui estudar a cultura da mídia ─ ou, nos termos de Jenkings (2009), a cultura da convergência ─ e as implicações dessa pluralidade que altera as relações dos indivíduos com eles próprios, com o demais e com as tecnologias (analógicas e digitais). O cinema pode fazer essa ponte. Na era das mídias digitais, os filmes são essenciais (tanto quanto ainda o são as mídias impressas), para pensar essas mesmas mídias.

Desse modo, em relação à primeira pergunta de pesquisa ─ *Cabe pensar um trabalho com o cinema na graduação no século XXI, quando o foco das pesquisas volta-se para as mídias digitais?─,* a resposta é sim. O próprio cinema já é digital em 90% de salas de cinema no mundo todo; embora no Brasil só 38% das salas usem essa tecnologia. Inclusive, os custos da troca de projetores analógicos por equipamentos digitais ameaça fechar 700 salas de cinema em nosso país. Além disso, poderá ainda ser mais difícil, sobretudo nas pequenas salas, assistir a um filme que não seja um *blockbuster*.[44] Dependeremos mais ainda, sobretudo

[44] Informações extraídas do Jornal O Globo, de 6/01/2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/processo-de-modernizacao-dos-cinemas-brasileiros-esta-atrasado-11216067>.

os não moradores dos grandes centros urbanos, do DVD e de espaços alternativos, ou da educação formal, para termos acesso a uma cultura cinematográfica diversificada.

Em virtude disso, o encontro com o cinema no espaço educativo formal será ainda mais importante. O professor precisa estar preparado. Cabe retomar Bergala (2008) e Duarte e Alegria (2008), os quais consideram que, se o encontro da criança com o cinema não ocorrer na escola, pode não acontecer em nenhum outro lugar. Nos relatos dos sujeitos pesquisados é possível notar que a assertiva de Bergala (2008) e de Duarte e Alegria se confirmam, uma vez que os sujeitos já são jovens universitários e tiveram ao longo da vida pouco contato com filmes (no cinema e em casa) que não sejam de proveniência norte-americana. Aliás, vimos que este contato, quando ocorreu, deu-se justamente no espaço educativo formal.

Para responder à segunda pergunta ─ *Como os alunos assistem a filmes de cinematografias com as quais têm pouco contato? É possível estimular o gosto deles por essas cinematografias?* ─, retomaremos os pontos gerais expostos na descrição e na interpretação dos dados, a fim de delinear as recorrências das percepções fílmicas dos sujeitos pesquisados. Antes, interessa mencionar nosso entendimento de que em todo processo de recepção estão envolvidas as mediações (MARTÍN-BARBERO, 2008; OROZCO GÓMEZ, 2005), ou seja, aquilo que pode interferir na forma como o espectador interpreta a mensagem. Isso significa que, no processo de recepção, as mediações estão envolvidas na produção de sentidos. Orozco Gómez, em seus estudos, focaliza a recepção televisiva; no entanto, cremos que podemos estabelecer certa analogia com a recepção de outros gêneros audiovisuais. Assim, para o autor,

> [...] três premissas básicas orientam a análise da recepção televisiva. Primeira, que a recepção é interação; segunda, que essa interação está necessariamente mediada de múltiplas maneiras e terceira, que essa interação não está circunscrita ao momento de estar vendo a tela (OROZCO GÓMEZ 2005, p.37).

Logo, a pessoa diante do programa de televisão, segundo o autor, participa de uma sequência interativa de processos mentais que "[...] começa com a atenção, passa pela compreensão, seleção, valoração do que foi percebido, seu armazenamento e integração com informações anteriores, e finalmente se realiza uma apropriação e produção de sentido" (p.31). Esse processo todo não é linear, pode acontecer em diversas direções; entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que "[...] a sequência de atividades mentais conduz a

uma série de associações de conteúdo – neste caso, entre a informação transmitida na tela e, portanto, externas ao sujeito – e a informação previamente assimilada na mente do telespectador". Ou seja, a audiência assiste a qualquer programa a partir das mediações cognitivas "[...] que provêm das suas próprias capacidades, história e condicionamentos genéticos e culturais específicos" (OROZCO GÓMEZ, 2005, p.31-32), ou o que Kleiman (1989) denomina conhecimentos prévios.

Além das mediações cognitivas, Orozco Gómez (2005) cita as mediações viteotecnológicas, situacionais, institucionais e de referências. Acerca da mediação videotecnológica, ele pontua os aspectos diretamente relacionados à televisão; entretanto, podemos estabelecer analogia com outros meios audiovisuais nos quais também existe a junção de várias linguagens. A mediação institucional envolve o fato de que o telespectador é também aluno, filho, professor, marido, etc., isto é, pertence a várias instituições sociais (dentre elas, as mais próximas, família e escola, que possuem suas próprias "esferas de significação"), assume diferentes papéis identitários e atua em cenários diversos. A mediação de referência inclui os referentes culturais, a etnia, a idade, o gênero, a origem social ou geográfica e até mesmo o local atual de residência. Essas mediações estão envolvidas na interação do espectador no ato de ver televisão, e a partir daí vão configurando os públicos na recepção da programação televisiva. Desse modo, "[...] a produção de sentido que o telespectador realiza depende, então, da combinação particular de mediações em seu processo de recepção" (OROZCO GÓMEZ, 2005, p.36).

É importante lembrar também as afirmações de Serra (2006, 2011) sobre o cinema na escola constituir-se de uma mediação dentro da outra, visto que ambos ordenam o que ver ou o que não ver. Assim, em nossa pesquisa, os filmes, a princípio, foram escolhidos pela pesquisadora, ainda que os alunos tivessem tido a oportunidade de juntos decidirem a qual deles assistir dentre aqueles que estavam disponíveis naquele momento. Além disso, precisamos considerar o fato de a atividade ter ocorrido na universidade, e não no cinema, onde a prática de ver filmes, em tese, associa-se ao divertimento; o fato de haver a mediação de um professor (que ministrava aula para alguns deles), com um objetivo preestabelecido, ou seja, eles sabiam que estavam participando de uma pesquisa; e o fato de ter sido uma prática dialógica, ou seja, os sentidos também foram produzidos a partir das relações interpessoais envolvidas. Tudo isso certamente influenciou, tanto as observações das conversas como os registros escritos.

Dentre as recorrências sobre as percepções dos alunos já mencionadas na descrição e interpretação dos dados, recordaremos algumas. Percebemos que os alunos enfrentam dificuldades de compreender narrativas que fujam às cinematografias dominantes com as quais estão mais acostumados, sobretudo as de origem norte-americana, pelas quais têm preferência. Gostam também das narrativas clássicas com final feliz. A maior parte dos relatos, orais ou escritos, revela também desconhecimento de aspectos da linguagem audiovisual, tais como os mencionados por Meyrowitz (2001). Ainda que aprendamos essa linguagem como espectadores que somos desde a infância, conforme assinala Franco (1995), entendemos que em uma prática com o cinema nas Licenciaturas precisa incluir discussões sobre a linguagem e os gêneros fílmicos, para que os discentes possam ampliar as percepções estéticas e a cultura cinematográfica, o que lhes possibilitará uma fruição mais apurada do filme. Outro ponto que observamos nas falas dos sujeitos participantes, também destacado por Fischer (2011), em sua pesquisa, é a crença no filme como retrato da realidade, que decorre do "[...]'efeito de realidade que o registro técnico de imagens e sons denota para o espectador ou ouvinte" (NAPOLITANO, 2010, p.236). Por isso, após as exibições, é fundamental que haja discussões sobre como o cinema representa os diferentes contextos sociais. Em diferentes encontros, observamos que determinados aspectos do filme só eram percebidos pelos alunos na discussão, após as exibições, quando acontecia uma espécie de construção conjunta da história.

Em relação à possibilidade de incentivar o gosto por filmes que fogem àqueles com os quais os estudantes têm afinidade, ao contrário do que defende Bergala (2008), acreditamos que é possível estimular esse gosto na idade adulta. Nos relatos, os sujeitos de pesquisa, em sua maioria, confirmaram que gostaram dos filmes aos quais haviam assistido e que eram novidade para eles. Pudemos perceber isso em suas atitudes durante as exibições e os debates. Duarte *et al* (2004) afirmam que suas pesquisas com cinéfilos contradizem essa crença. Também revelam, segundo os sujeitos pesquisados, que essa alteração no gosto pelo cinema de arte aconteceu sempre com a presença de um adulto orientando as descobertas, dando sugestões, vendo junto, discutindo. Isso aponta, segundo as autoras, para uma possibilidade de "ensinar a ver", no sentido de orientação, indicando caminho à diversidade e ao conhecimento de qualquer forma de arte (DUARTE et al. 2004, p.43). Fischer (2011), em pesquisa feita com alunos do curso de Pedagogia, cujo perfil é semelhante aos dos sujeitos por nós pesquisados, também acredita na possibilidade de despertar o gosto por cinematografias diferentes daquelas

com as quais jovens adultos já estejam acostumados, em geral, filmes da indústria hollywoodiana.

Todavia, para o incentivo acontecer, o professor deve comportar-se como um "designador", ou seja, aquele que possibilitará o encontro dos alunos com os filmes, segundo Bergala (2008). Essa seria a tarefa do educador e da escola. Ele ressalta que não é ensino, é iniciação. Em seu projeto, o autor refere-se a crianças, mas nós defendemos que o mesmo pode ser feito com adultos. Em nosso contexto de pesquisa, observamos que os discentes desconheciam a maioria dos filmes que levamos para as atividades de pesquisa.

Concordamos com o pesquisador francês quando ele assinala que o gosto se forma pouco a pouco. Por isso, não consideramos pertinente afirmar que os sujeitos participantes da pesquisa agora gostam de cinema argentino ou europeu, e que, por conseguinte, passarão a ver filmes de diferentes cinematografias. Infelizmente não pudemos realizar uma prática longitudinal o suficiente para fazer essa afirmação. Só podemos conjecturar que isso pode vir a acontecer, visto que eles gostaram dos filmes exibidos, e que alguns já perguntaram se neste ano haveria mais exibições. Segundo Souza (2012),

> [...] o " 'gosto' ou 'amor" a uma prática social específica não se produz apenas pela vontade consciente ou individual de alguém, mas por um contexto social anterior (predominantemente familiar) no qual a pessoa socializada aprende, na maioria das vezes de forma pré-reflexiva (sem que ela mesma o perceba), os pressupostos específicos para gostar de algo. (SOUZA, 2012, p.75).

Percebemos que o caminho para estimular o gosto de jovens adultos, sujeitos da pesquisa, por filmes que fogem ao que eles conhecem, passa primeiramente pelo contato e pela observação do que eles têm a dizer. Embora com a turma de 2011 tenhamos de certa forma começado pelo caminho da análise, não agimos assim com a segunda turma. Não parece ser ideal que a prática com filme na graduação seja iniciada com análises de uma sequência ou de algum ponto específico do filme à semelhança que nós, professores de português, tendemos a fazer com outros textos midiáticos. Julgamos que primeiro é preciso colocá-los em contato com os filmes repetidamente, para que possam tecer uma cultura cinematográfica, conforme defende Bergala (2008), e estimular o que eles têm a dizer. No entanto, acreditamos que, em algum momento, não no início da prática, as análises também possam e devam ser feitas, conforme ratificam Bergala (2008) e Fisher (2008).

Podemos agora responder à terceira pergunta de pesquisa ─ *Que habilidades e competências é preciso desenvolver com o público-alvo pesquisado, para promoção de exercício reflexivo de leitura audiovisual no espaço educativo?*─ e delinear como e por que consideramos uma prática com narrativas fílmicas para as Licenciaturas em questão. Sabemos que não há um modo único de pensar o cinema na formação docente, pois existem possibilidades que podem se concretizar em virtude do público-alvo com o qual se vai trabalhar. Portanto, é preciso conhecer os alunos, identificar o nível de letramento deles e seus conhecimentos prévios em relação à cultura cinematográfica. Bergala (2008) defende que, em relação às crianças, na escolha dos filmes, por exemplo, não se deve partir do que elas gostam. Já Napolitano (2005) afirma que se pode partir de algo mais familiar aos espectadores até chegar a um filme mais "difícil". Com a turma de 2011, iniciamos com o curta *Ilha das Flores*, e eles não gostaram, consideraram difícil. Em 2013, iniciamos por *Billy Elliot*, e a receptividade foi muito boa, pois a narrativa é dinâmica, similar às narrativas que eles conhecem. Assim, deduzimos que para o nosso público, o choque pode não funcionar, e parece-nos mais adequado iniciar por narrativas mais próximas das que eles apreciam.

Apoiando-nos em autores que sustentam a importância do cinema na educação (BERGALA, 2008; FRANCO, 1997, 2010; DUSSEL, 2010; NAPOLITANO, 2010; e outros), acreditamos que discutir sistematicamente filmes nas Licenciaturas favorece situações que levam a uma pedagogia das imagens ─ "educação do olhar" ou "modos de ver" ─ não como pretexto para atualização de práticas condizentes com a atual sociedade midiática ou para chamar atenção do aluno, mas como um meio de estar e pensar o mundo, conforme defende Dussel (2010), e de estudar esse gênero que pode e deve ser trabalhado na escola, como qualquer outro. Ainda que haja uma perda com qualquer gênero discursivo (midiático ou não) que o professor leve para sala de aula porque sai do seu contexto de origem e acaba por escolarizar-se, é o espaço educativo ainda o lugar possível para se aprofundar discussões sobre esses gêneros, debruçar sobre eles, a fim de percebê-los a partir de múltiplas perspectivas. No caso do cinema, alunos e professores podem "[...] exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo" (NAPOLITANO, 2005, p.19).

Embora estejamos todos imersos em uma cultura audiovisual que já está naturalizada pelos jovens, vivenciar o cinema na preparação para a docência possibilita criar situações para discutir essa cultura e perceber a importância da interação e da mediação do professor em propiciar formas diferenciadas de refletir sobre o funcionamento dos discursos visuais na

contemporaneidade. Todavia, esse professor precisa ser um educomunicador e transitar pelas duas áreas: da Comunicação e da Educação. Como educomunicador, ele estará apto a desenvolver uma prática que seja dialógica.

Pensamos em um projeto, e não em uma disciplina, tendo em vista o que afirma Morin (2000) acerca da importância de considerar o "pensamento complexo", a partir do qual é possível discutir o caráter multidimensional da realidade e, por sua vez, o senso de solidariedade. Além disso, em virtude de suas inúmeras possibilidades de abordagem, o cinema por si só já é multidimensional, por isso, em tese, pode permitir a vivência de uma educação de uma perspectiva integral, tal como pontua Delors (1997).

No final do século XX, Jacques Delors coordenou a organização do Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no qual ele apresenta uma concepção de educação alicerçada em quatro aprendizagens, que o autor denominou de quatro pilares: apreender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

O primeiro pilar, aprender a conhecer, implica incitar o aluno a ter prazer por aprender, isto é, a pensar em educar-se, não como uma forma de atingir um objetivo, mas porque o ato de conhecer, de ampliar o repertório cultural geral é importante para o indivíduo em si mesmo, e não só para o profissional que ele poderá a vir a ser um a dia. Vimos que Orozco (2010) e Citelli (2001) também defendem que a educação na atualidade deve orientar os alunos para o processo de "aprender a aprender". O que nos mobiliza é a possibilidade de promover um encontro entre os futuros docentes e o cinema para que eles possam ter o prazer de explorá-lo em suas inúmeras possibilidades. Pela nossa experiência em sala de aula, notamos que os estudantes das Licenciaturas geralmente têm um imaginário de que não é preciso conhecer nada que fuja ao fazer docente. Uma prática sistematizada, com filmes na graduação, pode levá-los a perceber que não é assim, ou seja, que podemos aprender pela experiência que isso pode nos trazer. Os alunos que vivenciaram a pesquisa puderam experimentar isso. Segundo Delors (1997, p.79), "[...] aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento".

Já o segundo pilar, aprender a fazer, está intrinsecamente ligado ao primeiro, no entanto mais voltado às várias habilidade e competências profissionais.

O terceiro e o quarto também estão imbricados, visto que, para aprender a conviver com o outro, diferente de nós, a compreendê-lo, a respeitá-lo, a solidarizar-se com ele, é

essencial ter discernimento de quem somos nós; ou melhor, para ter capacidade de estabelecer relações interpessoais é necessário conhecer-se.

Delors (1997) assevera que a "[...] educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade". Defende ainda que a arte e a poesia deveriam ter destaque na educação. Em muitos países, ainda prevalecem um foco utilitário, em detrimento de uma abordagem mais cultural, que priorize o desenvolvimento integral do indivíduo e o prepare para as inovações que surgem a cada, dia cooperando para que ele possa evoluir e "[...] adaptar-se a um mundo em rápida mudança e capaz de dominar essas transformações" (DELORS, 1997, p.72).

Edgar Morin (2003) também defende uma educação integral do ser humano em "*Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*". Dentre esses saberes essenciais ele reforça a essencialidade de se aprender a conhecer, a fim de perceber as armadilhas dos erros e das ilusões e de promover um conhecimento que abarque a totalidade, ou seja, que relacione as partes ao todo que as engloba. Ressalta ainda que é preciso ensinar a condição humana, para apreender a complexidade que lhe é própria e o mundo do qual fazemos parte; as incertezas, porque a evolução não é linear e nada é certo na contemporaneidade. Para o autor, a educação para a compreensão ─ de uns para com os outros semelhantes ou diferentes, próximos ou distantes ─ é essencial em todos os níveis educativos. Sobre á ética, ele pontua que "[...] não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie" (MORIN, 2003, p.17). Ele propõe que cuidemos da "ética da compreensão", ou o que seria "compreender de modo desinteressado", sem condenar antecipadamente.

Voltando-se para a questão das tecnologias, Morin (2003) destaca que, apesar de todas as tecnologias com as quais estamos em contato melhorarem a comunicação, elas não impedem a incompreensão. Ele afirma que a compreensão pode ser classificada em compreensão intelectual objetiva ou humana intersubjetiva. A primeira está relacionada ao intelecto, e podemos, por meio de uma explicação, levar o outro à apreensão do que queremos. Entretanto, segundo Morin, a segunda, a compreensão do ser humano, ultrapassa a explicação, porque

> [...] o outro não é apenas percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco. [...]

> Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2003, p.95).

Além disso, para compreender o outro, segundo o filósofo, é necessário ter a consciência da "complexidade humana", ou seja, não se deveria caracterizar um indivíduo a partir de uma percepção fragmentada. O autor pensa que a literatura e o cinema têm muito a contribuir neste sentido, pois podem cooperar para que possamos assimilar que ninguém deve ser reduzido a uma parte de si ou a um traço de sua personalidade, ou mesmo "ao pior fragmento de seu passado" (MORIN, 2003, p.101). Para ele, personagens podem nos ensinar "[...] as maiores lições de vida, a compaixão do sofrimento dos humilhados e a verdadeira compreensão".

Dos filmes exibidos aos alunos, alguns personagens suscitaram a percepção dos participantes acerca da complexidade da pessoa humana. Sobre o *Crash no Limite*, dois comentários ratificam isso: "*todo o filme tem duas faces*" (P13) e "*o filme mostra ação e reação*" (P12). Os participantes, nesse momento, estavam discutindo sobre as personagens em suas múltiplas faces. Outro personagem que gerou muitos comentários foi o *Maicon* do primeiro curta, *Fonte de Renda*, do filme *5X Favela Agora por Nós Mesmos*. O personagem, morador de uma favela carioca, passa no vestibular em direito e, em algum momento da trajetória acadêmica, vende drogas para conseguir dinheiro e completar sua renda. Os relatos dos diários demonstram posicionamentos que são contundentes, ora em condenar as ações do personagem, ora em o poupar; porém, alguns têm um olhar nem inquisidor nem condescendente para as ações dele, e sim mais abrangente. Morin (2003) pontua que em geral,

> [...] estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para os demais. O cinema, ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2003, p.101).

Leonardo Boff (2012, p.226), no seu livro *Saber Cuidar*, parte de uma fábula-mito para refletir sobre "o cuidado" que devemos ter com o ser humano, com o planeta e,

sobretudo, com o resgate da “dignidade da humanidade condenada à exclusão”, e sobre a importância dos mitos para o desenvolvimento da inteligência emocional e não só da funcional, ou intelectual. Para o autor, esta

> [...] informa sobre objetos; é utilitária, calculadora e instrumental; é a arma da ciência e da técnica, imprescindível ao funcionamento da vida no seu dia a dia. Aquela, a inteligência emocional, utiliza imagens, símbolos, parábolas, contos e mitos para evocar sentimentos profundos, expressar o que dá sentido e valor ao ser humano. Ela toca o coração e provoca emoções (BOFF, 2012, p.65).

Desse modo, o cinema pode também, sobretudo, ter papel diferencial na educação sob um prisma mais humanizador por permitir que os futuros docentes vivenciem, na prática, uma educação integral que priorize uma aprendizagem não só dos aspectos cognitivos, mas também do sensível. Um projeto interdisciplinar com narrativas fílmicas pode permitir repensar a ruptura que existe no ambiente escolar entre razão e emoção ou obrigação e prazer, e criar uma esfera de ação pedagógica em que seja possível interligá-las. Em oposição a uma educação lógico racional herdada do iluminismo que só prioriza o intelecto e que “[...] desempenhou importante papel na insensibilização do mundo e esterilização do sentimento”, Vigotski (2004) defende que estimular o sentimento de um aluno pode contribuir para aprendizagem cognitiva mais consistente,ou, em outras palavras, “ [...] a emoção não é um agente menor do que o pensamento” e por isso, o trabalho de um professor deve fazer com que seus discípulos não só pensem e compreendam os tópicos estudados, de qualquer disciplina, mas também possam sentir o que está sendo apreendido. (VIGOTSKI, 2004, p.144), Para o autor,

> [...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a bases do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento (VIGOTSKI, 2004, p.144).

O desenvolvimento do aspecto emocional do indivíduo é, pois, tão importante quanto o aprimoramento do intelecto. Entretanto, o autor ressalta que uma educação emocional não tem nada a ver com o estímulo de sentimento exacerbado que não leva a nenhuma ação profícua. O ensino do domínio das emoções não significa repressão dos sentimentos, mas

“[...] subordinação do sentimento e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim” (VIGOTSKI, 2004, p.147). Desse modo, o psicólogo russo postula que a emoção regula as reações do organismo, e

> [...] nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada à emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. [...] As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo (VIGOTSKI, 2004, p.142).

Para as pesquisadoras Tápias-Oliveira e Renda (2007, p. 309), no que tange a educação formal, entender que os alunos não são só sujeitos que pensam, mas também “sentem” significa “[...] uma mudança cultural e social de posicionamento do ser professor”. Isso porque, mesmo com as muitas transformações na contemporaneidade, decorrentes, sobretudo, da centralidade e da influência dos meios de comunicação e informação ─ que afetaram nossos modos de ser, de estar, de ver, de nos relacionar e nos perceber no tempo e no espaço –, o espaço educativo formal, em geral, ainda prioriza o desenvolvimento do raciocínio lógico, que sempre esteve relacionado à inteligência. No entanto, como bem pontua Costa (2004, p.13), hoje já se sabe que há inúmeras outras habilidades inteligentes que precisam ser desenvolvidas, tais como “[...] a sensibilidade em relação às cores, aos sons e às imagens e a capacidade de nos expressarmos por meio dessas linguagens”. Defendendo a importância de uma educação estética, a autora ressalta que a arte na educação estimula o aprendizado e nos predispõe ao conhecimento. Além disso, ela pontua que a “[...] arte na educação permite o tratamento das emoções” (p.13). Para a autora, em consonância com Vigotski (2004), precisamos educar nossas emoções e, para tanto, acredita que a arte pode ser um excelente auxiliar, pois estimula a inteligência cognitiva e o desenvolvimento da personalidade, do temperamento e do caráter.

Outro autor que também defende que “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão” é Edgar Morin (2003), que postula haver estreito vínculo entre inteligência e afetividade. No dizer do pensador, “[...] a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo *déficit* de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de

comportamentos irracionais" (MORIN, 2003, p.20). Logo, para ele, ser capaz de sentir e expressar as emoções é essencial para um comportamento racional.

Em sua teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1995) opõe-se à crença tradicional que ainda considera o pensamento lógico-racional como competência intelectual máxima em detrimento de outras inteligências que o ser humano detém, ou seja, "[...] apresenta uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição" e explica que "as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes" (p.13). Essa teoria vai em direção a uma abordagem ética, pois ele acredita que a mobilização das várias inteligências em um ser humano pode contribuir para que ele se sinta mais confiante em relação a si mesmo e, dessa forma, mas competente e talvez até mesmo mais comprometido com sua comunidade.

Sem intenção de esgotar o assunto, o cientista norte-americano, em um primeiro momento, classificou essas inteligências em sete: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-sinestésica, interpessoal, intrapessoal. Para ele, o propósito da escola deve ser sempre o de "[...] estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências" (p.18), porque, no dia a dia, para a realização das muitas tarefas, precisamos requisitar diferentes habilidades que são decorrentes das múltiplas inteligências de que dispomos. Considerar isso é muito importante, pois, os alunos não aprendem todos da mesma maneira.

Tendo em vista as teorias de Vigotski (2004, 2009) sobre o comportamento humano em geral, recorremos a ele a fim de pensar também possibilidades de trabalho com filmes na graduação que propiciem aprendizagem a partir das relações interpessoais. Dos muitos conceitos acerca do desenvolvimento do ser humano e do processo de aprendizagem elaborados por Vigotski, buscamos aqueles que entendemos como essenciais de serem estudados e trabalhados nas Licenciaturas, em qualquer disciplina, a fim de que os alunos se apropriem deles de modo que possam também usá-los em sua prática profissional. Dentre esses conceitos, estão o que ele denominou de funções psicológicas superiores─ capacidade de planejamento, imaginação, atenção voluntária, memória, consciência reflexiva, operações sensório-motoras, percepção ─que se desenvolvem a partir das relações inter e intrapessoais. Para o autor, "[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos". É no contato com os outros, no relacionamento interpessoal, que o indivíduo internaliza as formas culturais da sociedade, e isso proporciona o seu desenvolvimento intrapessoal. Portanto, para Vigotiski (2009), além dos fatores biológicos, a interação social é

fundamental para o desenvolvimento humano. Logo, ter habilidades no desenvolvimento interpessoal e intrapessoal é estimular as outras inteligências que temos. Com a primeira é possível "[...] compreendermos os outros e trabalhar como eles", e a segunda "nos permite compreender nós mesmos e trabalhar conosco" (GARDNER, 1995, p.29).

Acreditamos também que uma prática com o cinema nas Licenciaturas pode ser uma forma de o futuro docente perceber que não é possível, nem necessário, planejar tudo, controlar tudo, saber tudo ou prever o que os alunos vão apreender ou não, em uma discussão. Além disso, essa prática possibilita observar que aprendizagem não é e não tem de ser linear, ou seja, existem os avanços e retrocessos, os alunos não vão aprender todos da mesma forma. A aprendizagem acontece aos saltos ou por meio do que Vigotski (2004) denomina pontos de viragem. Uns aprendem de um modo, e outros, de outro modo. Dessa forma, o cinema pode aproximar professor e alunos, no sentido de relativizar autoridade, pois o discente observa que o professor, embora já tenha assistido ao filme, sempre poderá ter uma apreensão diferente a partir da discussão com os demais alunos. Isso porque a leitura de cada um é diferente e pode contribuir com os outros. Durante a pesquisa, notamos que alunos que têm dificuldade de posicionamento na sala de aula, em relação ao texto verbal, sentiram-se muito à vontade para falar sobre o filme. Assim, em relação ao texto impresso, parece que a ilusão de que o professor é o detentor do saber se faz mais forte.

De acordo com o exposto, abordar o filme pela análise lógica não parece ser o caminho. Acreditamos que é preciso entender que o filme é um gênero, no sentido bakhtiniano, e que, por isso, também pode ser pensado em um trabalho que se faz com qualquer gênero ─ sobre sua composição, conteúdo e estilo. Tendo em vista o nosso público-alvo, essa seria uma atividade, não para um início da prática, mas para um final. Não estamos dizendo que é para partir do fácil, do conhecido, para se chegar ao desconhecido. Não é isso. Talvez, conforme já pontuamos, iniciar do mais familiar. O objeto fílmico permite essa entrada sem atrapalhar as outras. E também não vemos qualquer problema em o professor iniciar por aquilo que lhe dê mais conforto a princípio. Aqui, parafraseando Bergala (2008), essa porta de entrada pode fazer o trabalho se iniciar dessa forma, ou não se iniciar de maneira nenhuma. Ao levar o cinema para a escola, esse gênero já se escolarizou, e isso não significa que a prática seja inviável. Significa que precisamos de uma abordagem que vá além da tradição de explorar só os conteúdos temáticos ou de buscar "uma lição de vida". Isso para chegar, por exemplo, a trabalhar o sensível, o estético, o ético e a alteridade como defendem vários autores citados neste trabalho. Entendemos que não é tarefa do professor tornar o

caminho mais fácil para o aluno espectador, mas torná-lo possível. Aliás, aqui está um ponto para se pensar, quanto ao uso do cinema: sua contribuição para uma pedagogia que não seja facilitadora, uma pedagogia do material apostilado, do texto explicado, do não acesso ao original por ser muito difícil para os alunos.

Defendemos também que levar os filmes para as Licenciaturas, por meio de um projeto didático, é um começo, ainda que tardio, de pensar em letramentos de forma mais ampla e, quem sabe, também inserir muitos outros gêneros híbridos, ainda distantes de discussões na graduação. Por exemplo, os diferentes textos multimodais, tais como as novelas, as séries de televisão, as redes sociais, as montagens fotográficas, a cultura do remix e todas as formas de gêneros híbridos que ainda estão à margem da escola, conforme pontua Rojo (2009). Partir do cinema pode ser uma saída, porque temos a prática tradicional de assistir a um filme, prática que pode ser ressignificada de acordo com objetivos que devem ser pensados para a formação do professor de hoje, pois, segundo Lemke (2010)

> [...] o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de ‘significado multiplicador’ (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 462)

O autor observa que as crianças estão prontas para os letramentos multimidiáticos desde muito pequenas e que a escola acaba por concentrar-se só na escrita, desconsiderando o essencial que seria, também desde cedo, trabalhar com as combinações em vez de fragmentar as experiências, tais como, hora do desenho, hora a música, hora do poema, etc. Ele pondera que

> [...] habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa. (LEMKE, 2010, p. 462).

No Reino Unido, a Educação para os Meios, que já tem uma história de mais de sessenta anos, é uma dimensão da língua materna no ensino secundário, segundo Buckingham (2012).

Outro ponto que queremos destacar tem a ver com a organização das atividades de pesquisa. A prática que desenvolvemos junto aos sujeitos participantes ocorreu em momentos distintos e de forma diferenciada em relação às cobranças que fizemos a eles. Em 2011, nossa atitude foi mais sistemática, houve exigência da presença dos estudantes e da entrega dos diários de reflexão. Já em 2013, os alunos estavam cientes de que poderiam ir a todas as exibições ou somente àquelas que lhes interessasse. Também poderiam ou não tomar parte do debate de forma ativa. Logo, constatamos, conforme exposto, que a participação dos estudantes, em 2011, foi mais expressiva em virtude da obrigatoriedade. Apesar de não termos conseguido realizar um projeto longitudinal, pelas razões já expostas, diríamos, que as atividades vivenciadas pelos alunos de forma mais sistematizada e continuada foram mais bem aproveitadas por eles. Consideramos, por conseguinte, que um projeto de cinema nas Licenciaturas, cursadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, ainda que tenha maleabilidade de horários e dias, precisa ser sistematizado e complementado com aporte teórico que, dentre outros tópicos, abarque as complexidades envolvidas nas relações entre mídia e sociedade.

Se a preparação para docência adquire importância ímpar na ampliação do capital cultural dos futuros professores (GATTI; BARRETO, 2009), defendemos que propiciar um projeto com o cinema nas Licenciaturas contribui para a formação identitária pessoal e profissional deles.

Considerações Finais

A contemporaneidade pede revisão na preparação docente, para que se possam incluir os estudos que circulam na interface entre os campos da Comunicação e da Educação. Os diferentes dispositivos tecnológicos com os quais interagimos diariamente desempenham importante papel na configuração da cultura pós-moderna. No entanto, pesquisas citadas neste trabalho alertam que os jovens professores, a despeito da intimidade com os aparatos técnicos, não têm tido uma formação docente que os prepare para a compreensão de como os processos comunicacionais interferem em nosso cotidiano.

Uma educação que esteja em conformidade com as questões atuais precisa incluir no currículo estudos sobre a mídia. Os pontos de entrada para essa discussão podem ser vários, mas para o público-alvo pesquisado, escolhemos o cinema como mediador. Os filmes abarcam diferentes linguagens, por isso permitem um trabalho que vai além da linguagem verbal, ou seja, possibilitam discutir também outras linguagens (imagens, sons, cores), quase sempre deixadas em segundo plano no espaço educativo formal.

Promovemos uma prática educomunicativa com cinema/filmes nos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade de Taubaté. Após a exibição dos filmes havia uma conversa entre alunos e professora pesquisadora. Tínhamos o intuito de observar os sentidos produzidos pelos discentes após assistirem às narrativas e participarem das discussões, a fim de pensar possibilidades de trabalho com essas narrativas junto ao público-alvo pesquisado. Procuramos exibir filmes de diferentes cinematografias. Buscamos aporte teórico que contribuísse para a reflexão sobre as interligações entre a comunicação e a educação, o uso das imagens no espaço educativo e, mais precisamente, sobre as relações entre cinema e educação. Embora a relação seja quase tão antiga quanto o surgimento do próprio cinema, há espaço para aprofundar essas discussões em nosso contexto de pesquisa.

Apesar de não realizarmos uma pesquisa longitudinal, percebemos, por meio dos relatos, orais e escritos dos participantes, que os filmes exibidos e as discussões sobre as questões suscitadas pelas narrativas puderam propiciar aos alunos outros modos de conceber os assuntos debatidos, ou, no mínimo, levá-los a refletir sobre eles. Além disso, puderam também proporcionar-lhes experiências com narrativas cinematográficas distintas das que eles conhecem. No dizer de Xavier (2008), “o cinema que ‘educa’ é o que nos faz pensar” e nos tira, portanto, do lugar que estamos acomodados para nos possibilitar outros modos de ver.

Os relatos dos discentes indicaram ainda que eles, em geral, só fizeram referência aos conteúdos das narrativas, ou seja, à história contada ou fábula, e não às tramas, ao modo de contar. A menção às tramas acontecia sempre a partir das discussões (e indagações) com o professor pesquisador e os colegas. Os sujeitos participantes tiveram também dificuldades no aprofundamento dos temas e de estabelecer, sozinhos, conexões dialógicas com a realidade e com outros textos e filmes. Após as exibições, cada um dos participantes contava a história que viu ─ muitas mediações interferem nesse processo, e, em virtude disso, o mesmo filme é percebido, interpretado, sentido de forma diferente, pelos espectadores. Juntos iam retomando aspectos que haviam sido significativos para eles. Para o público-alvo pesquisado, existe a necessidade de um trabalho com o audiovisual em todas as suas dimensões, isto é, um trabalho que inclua as especificidades operacionais de cada veículo midiático.

Julgamos que os licenciandos tenham percebido a importância das relações interpessoais para os processos de aprendizagem e para as modificações intrapessoais. A atividade de pesquisa da qual tomaram parte teve como prioridade ouvi-los em seus posicionamentos e em suas indagações. Tentamos desestabilizar o processo usual de o professor falar e o aluno só ouvir. Queríamos que vivenciassem a experiência de que o cinema, em qualquer nível da educação formal, pode ser apreciado sem medo, por professores e alunos. Isso porque a experiência de cada um com o filme é diferente, e permite ser enriquecida pela experiência dos demais, se houver espaço para as discussões.

A presença das modernas tecnologias da comunicação na educação não garante mudanças significativas na qualidade do trabalho pedagógico, pois é na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e que pratique a "educação como um processo específico de comunicação" (PENTEADO, 2001) que as tecnologias ganharão possibilidade de exercer seu poder transformador. Visto que o cinema é "a arte da identificação" (BADIOU, 2004, p.31), entendemos que narrativas fílmicas colaboram para ampliar a ideia de quem somos também pela sensibilização, e não só pelo pensamento lógico-racional.

Acreditamos que a prática por nós proposta possibilita ampliar a cultura cinematográfica de estudantes que têm pouco contato com filmes que fogem aos padrões tradicionais da indústria cinematográfica. Os filmes colaboram para o acesso a diferentes formas de apreensão do mundo local e global, portanto contribuem para a construção identitária pessoal e profissional dos estudantes de qualquer nível. Além disso, embora estejamos todos imersos em uma cultura cujos discursos audiovisuais são cada vez mais

contundentes, a experiência vivenciada pelos alunos no espaço educativo pode levá-los a perceber que a mediação do professor ainda é essencial para propiciar formas diferenciadas de refletir sobre o funcionamento dos discursos visuais.

Referências

ABRAMOWSKI, Ana. La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. In: DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén.; LAGUZZI, Guillermina. *Aportes de La Imagen en La Formación Docente*: Abordajes conceptuales y pedagógicos. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa(C.A.I.E). 2010. p. 3-16.
Disponível em: de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762.
Acesso em: 15 de jan. de 2013.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural. In: *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. p.113-156.

ALVARENGA, Arnaldo L.; GOUVÊA, Cristina, S. Billie Eliot ou, na dança, o cisne. In: TEIXEIRA, Inês A. de C.; LOPES, José de S. M. (Orgs.). *A escola vai ao cinema*. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APARICI, Roberto.Introducción: La educomunicación más Allá Del 2.0.In:_____. (Coord). *Educomunicación: Más Allá Del* 2.0. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson.O.; COSTA, Maria Cristina. C. (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.p.31-4.

_____. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: BACCEGA, Maria Aparecida.; COSTA, Maria Cristina C. *Gestão da Comunicação:* epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas, 2009. p.13-26.

_____. Do mundo Editado à Construção do Mundo. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, [1]: 7 a 14, set. 1994.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *A Epistemologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 2010.

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: Yoel, G.(Comp.) *Pensar el cine 1: imagen, ética y Filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p.23-32.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade:* entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. *Vida em fragmentos*: sobre a ética pós-moderna. Rio de janeiro: Zahar, 2011.

_____. *Ensaios sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: brasiliense, 1994.

BERGALA, Alain. *A Hipótese –cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.* Trad. Mônica Costa Netto; Silvia Pimenta. Rio de janeiro: Booklink; CINEADLISE-FE/UERJ: 2008.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar*: ética do humano. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 693-713.

_____. *Ofício de sociólogo.* Petrópolis: Vozes, 1999. p.9-22 e p.87-97.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.9-p.31.

_____. Perspectiva Dialógica. In: Brait, Beth; Souza-e-Silva, Maria Cecília. (Orgs). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p.9-29.

BREA, José.Luis.Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la e-image.

In: Revista *Estudios Visuales.* n. 4. Jan. 2007.p.146-163. Disponível em:<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num4/JlBrea-4-completo.pdf>. Acesso em: 10 jun.2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília;MEC/SEF, 1998.174 p.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? In: *Comunicação & Educação*. Revista do curso Gestão da Comunicação. São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, ano XVII, n.2. jul/dez. 2012.p.41-60.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história Literária. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. de.(Org.). *Por uma outra Comunicação*: mídia, mundialização cultural e poder.5.ed.Rio de Janeiro: Record, 2010.p. 255-287.

_____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CHIAPPINI, Ligia. “A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa”. In:

CITELLI, Adilson. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.3).

_____. *Comunicação, Educação e Linguagem*. In: Cadernos de Comunicação. São Paulo, V.1.2001. p.63-69.

_____. “Escola e meios de massa”. In: CITELLI, Adilson O. (Coord.).*Aprender e ensinarcomtextosnãoescolares*4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.3).

_____. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004a.

_____. “Educação e mudanças: novos modos de conhecer”. In: _____. (Coord.). *Outras linguagens na escola*: publicidade, cinema e TV, rádios, jogos, informática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004b. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.6).

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. In: *MATRIZes*: revista de pós-graduação em Ciências da Comunicação, n. 1, São Paulo: ECA/USP, 2008.p.13-30.

_____. Comunicação e educação: passagens e deslocamentos. In: *Comunicação & Educação*: Revista do curso Gestão da Comunicação. São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, ano XIV, n.1, jan/abr. 2009.p.7-13.

_____. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. In: *Comunicação & Educação*: Revista do curso Gestão da Comunicação. São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, ano XV, n.1, jan/abr. 2010a. p.15-26.

_____. Comunicação e educação: convergências educomunicativas. In: Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, vol. 7,n.19, jul.2010b. p.67-85.

_____. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adílson. O.; COSTA, Maria Cristina. C. (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011a.p.59-76.

_____. Educomunicação: um registro de pesquisa. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.12, n.02, p.08-17, jul/dez. 2011b.

_____. Educomunicação: em torno dos diálogos culturais.In: *Libro de Actas.* XIII Congreso Internacional Ibercom / Andión, Margarita Ledo; Lopes, Maria Inmacolata Vassallo de. Santiago de Compostela: IBERCOM, AssIBERCOM,AGACOM, 2013. p.1830-1838.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Ficção, comunicação e mídias*. São Paulo; Editora SENAC São Paulo, 2002 (Série Ponto Futuro; 12).

_____. Estética da Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina C.(Orgs.). *Gestão da Comunicação*: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas, 2009. p.101- 124.

_____.*Sociologia: questões da atualidade*. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. *Educação, imagem e mídias*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRUZ, Carlos Henrique. C. *Competências e Habilidades*: da proposta à Prática.São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DOLZ, Joachin; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e Escritos na escola*.Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DIAS, Ângela A.C.; FONTINELES, Flavia de S.; MOURA, Karina da S. "Olhar hipertextual: uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula". In: *Revista Comunicação &Educação*.São Paulo, CCA/ECA/USP: Paulinas, ano XI, n.3, set/dez.2006. p.331-339.

DIJK, Teun A. V. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*. 33 (1): 59-80. Jan/jun, 2008.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: Dussel, Inés; Gutiérrez, Daniela. (Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.

_____. La imagen em la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar com imágenes? In: DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén.; LAGUZZI, Guillermina. *Aportes de La Imagen em la Formación Docente*: Abordajes conceptuales y pedagógicos. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa(C.A.I.E). 2010. p. 3-16.
Disponível em: de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762.
Acesso em: 15 de jan. de 2013.

ECO, Umberto. *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

_____. Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. p.91-98. In: CITELLI, Adílson. O.; COSTA, Maria Cristina. C. (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

FISCHER, Rosa Maria. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.14, n.40, 2009.p. 93-102.

_____. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. *Revista Percursos* - Florianópolis, v. 12, n. 01, jan. / jun. 2011.p. 139 - 152,

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: EdiçõesLoyola, 2007.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Marília. A natureza Pedagógica das Linguagens Audiovisuais. In: FALCÃO, Antônio R.; BRUZZO, Cristina (Coords). *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. 2.ed. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993. (série Lições com cinema, n.1). p.11-29.

_____. Prazer Audiovisual. *Comunicação e Educação*, São Paulo, (2):4 9 a 52, .jan./abr. 1995.

_____. Linguagens Audiovisuais e Cidadania. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.9, p.32-35, maio/ago.1997.

_____. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 05, p. 01-16, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *Estrutura da Mente*: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernadete A.(coord.); BARRETTO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S..; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP,1991.

_____. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós.7.ed. Rio de Janeiro:Record, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-105.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In:_____. (Org.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage Publications,1997a. p.13-74.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, jul./dez.1997b. p.15-46.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11.ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade?.In.: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.103-133

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993. (parte IV)

HEATH, S.B. *What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and Scholl*. Language in Society, II, 1982, p.49-76.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaios e conferências.* 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HELLER, Agnes. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In:_____. *A crise dos paradigmas sociais e os deságios para o século XXI.* São Paulo: contraponto, 1999.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. *Revista estudos avançados*. São Paulo: USP/IEA, vol.8,21. 1994.

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

JENKINGS, Henry *et al.Confronting the chalenges of participatory cultury*. Media Education for the 21st century.2006. Disponível em: <http://www.digitallearning.mcfound.org>. Acesso em: nov.2012.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia*. Bauru, SP: EDUSP, 2001.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. "Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino". In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural*: repensando a escola e a biblioteca. PassoFundo: UFP, 2002.

KOCH. Ingedore. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KORNIS, Mônica. História e Cinema: um debate metodológico. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p.237-250,1992.

_____. *Cinema, Televisão e História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LEMKE, Jay.L Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. In: *Trabalhos em Linguística* Aplicada. vol.49 no.2 Campinas July/Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 de jun.2012.

LOPES, Maria Immacolata V. de. *Pesquisa em Comunicação*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. Sobre o estatuto disciplinar do campo da Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata V.(Org.). *Epistemologia da Comunicação*. São Paulo: Loyola, 2003. p.277-293.

_____. Pesquisa de comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de Ciências da Comunicação*, Vol. XXVII, n.1, São Paulo, jan/jun. 2004.p.13-39.

_____. Reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em Comunicação. In: BRAGA, J.L; LOPES, M.I.V.; MARTINO, L.C. (Orgs.). *Pesquisa empírica em Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010. p.27-49.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras:* uma introdução de um novo instrumento na escola: São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, *Arlindo. Pré-cinemas & pós-cinemas*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Heredando el Futuro. Pensar la Educacion desde la Comunicacion.*In: *Revista Nómadas*. Bogotá: Fundación Universidad central, n. 5, set.1996. p.10-22.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século. In: MORAES, Dênis. (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5.ed. Rio de janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____. Uma aventura epistemológica.In: *Matrizes*. v.2.ano2.2009. p.143-162

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. 2010. In: MORAES, Dênis. (Org.). *Por uma outra Comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. 5.ed.Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 57-86.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver*: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora Senac, 2004.

MARTINELLI, Mirella. “O que é a montagem num filme?”. In: *Revista Comunicação &Educação.*São Paulo, CCA/ECA/USP: Paulinas, anoXI, n.1, jan/abril.2006. p.89-100.

MEYROWITZ,Joshua. As múltiplas alfabetizações midiáticas. *Revista Famecos*. Porto Alegre. N.15. agost.2001.

METZKER, Gabriela. F. R. *A Formação do Professor na Universidade para a Inter-relação Comunicação /Educação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, USP, 2010.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta).* 489.p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORETTIN, Eduardo. Cinema Educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, p. 13 -19, set./dez.2000.

_____. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et. al. *História e Cinema:* dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007. p. 65-83.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. p.105-116.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed.São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAGANINI, Eliana. *Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar*. 193.p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, Maria Helena et. Al. *História e Cinema:* dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007. p. 65-83.

_____. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla. B. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-289.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar*: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Implicâncias políticas y pedagógicas de la investigación cualitativa. In_____. La investigación em comunicación desde la perpesctiva cualitativa. La Plata, Um. Nacional de La Plata. 1996. p.95-112.

_____. “Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos”. In*: Revista Comunicação &Educação*. São Paulo, CCA/ECA/USP: Moderna, n.10, set/dez. 1997. p.57-68.

_____. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. *Communicare*. V. 5.n. 1 – 1º sem.2005. p.27-42.

_____. “Os meios de comunicação de massa na era da internet”. In*: Revista Comunicação &Educação*. São Paulo, CCA/ECA/USP: Paulinas, anoXI, n.3, set/dez. 2006a. p.373-378.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Denis de (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006b. p.81-98.

_____. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos.In: APARICI, Roberto (coord). *Educomunicación: Más Allá Del* 2.0. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

PALADINO, Diana. Qué hacemos com el cine em el aula. In: Dussel, Inés; Gutiérrez, Daniela.(Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de La imagen*. Buenos Aires, Manantial, 2006.

PENTEADO, Heloísa Dupas. “Pedagogia da Comunicação: sujeitos comunicantes”. In:_____ .(Org.).*Pedagogia da Comunicação:* teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.p.13-49.

_____. *Comunicação Escolar*: uma metodologia de ensino. São Paulo: EditoraSalesiana, 2002.

PEREIRA, Ana Catarina. O cinema a serviço da educação; a experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve. In: *: Revista Comunicação &Educação*. São Paulo, CCA/ECA/USP: Paulinas, n.1, jan/jun. 2011. p. 115-122.

RANCIERE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SALIBA Elias. T. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, Maria Helena et. Al. *História e Cinema:* dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007. p. 85-96.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B de S.; MENESES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARTORI, Ademilde S.; GIRALDI, Patricia M.; LIZ, Lucilene, L. de. Entrevista com o Dr. Adílson Citelli. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v. 12, n.02, p.197-205, jul./dez.2011.

SERRA, María Silvia. El cine en laescuela. ¿Política o pedagogía dela mirada? In: Dussel, Inés; Gutiérrez, Daniela.(Orgs.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de laimagen*. Buenos Aires, Manantial, 2006.

_____. Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones em elsiglo XX en Argentina. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SETTON, Maria. da G. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Ismar.de O. *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. Sobre a episteme comunicacional. *Matrizes*: revista de pós-graduação em Ciências da Comunicação, ano 1, n. 1, São Paulo: ECA/USP, 2007.p.15-26.

SOUZA, Jesse. *Os Batalhadores Brasileiros. : nova classe média ou nova classe trabalhadora*? 2.ed.belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Univesity Press. 1984.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. *Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. et al. Da construção autoral à formação do professor: percursos, mudanças e novos horizontes. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luana; GRANDE, Paula de. (Orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.201-222.

TEIXEIRA, Inês A. de C.; LOPES, José de S. M.(Orgs.). A escola vai ao cinema. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TISHMAN, Shari., PERKINS,David.N., JAY,Eileen. *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: relógio d'Àgua, 1992. p.15-26.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ . *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WILLIANS, Raymond. *Cultura*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2000.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril, 1999.

WOLTON, Dominique. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et al. *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Editora Senac, 2003. p. 61-89.

_____. Um Cinema que "Educa" é um Cinema que (nos) Faz Pensar. *Educação & Realidade*. 33(1). Jan/jun, 2008. p.13-20.

_____. Progresso, disciplina fabril e descontração operária: retóricas do documentário brasileiro silencioso. *Art Cultura*, Uberlândia, 11 (18):09 -24, jan.-jun.2009.

Filmografia

AS MELHORES COISAS DO MUNDO. Gênero: Comédia. Direção: Laís Bodansky. Produção: Brasil, 2010.

BALZAC E A COSTUREIRINHA CHINESA. Gênero: Drama. Direção: Daí Sigie. Produção: China/França, 2002.

BILLY ELLIOT. Gênero: Drama. Direção: Stephen Daldry. Produção: Inglaterra, 2000.

*CINEMA PARADISO.*Gênero: Drama. Direção: Gioseppe Tornatore. Produção: Itália/França, 1988.

CRIANÇAS INVISÍVEIS.: Gênero: Drama. Direção. Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Riddley Scott, Stefano Veneruso. Produção: Itália, 2005.

CRASH NO LIMITE. Gênero: Drama. Direção: Paul Haggis. Produção: EUA, 2004.

*ESCRITORES DA LIBERDADE.*Gênero: Drama.Direção: Richard Lagravenese. Produção: EUA/Alemanha, 2007.

*FILHOS DO PARAÍSO.*Gênero: Drama. Direção: Majid Majid. Produção: Irã, 1997.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Gênero: Documentário. Direção: Lucy Walke.Codireção: Karen Harley e João Jardim.Produção: Inglaterra/Brasil, 2010.

*NARRADORES DE JAVÉ.*Gênero: Comédia. Direção: Eliane Caffé. Produção: Brasil, 2003.

*MAIS ESTRANHO QUE A FICÇÃO.*Gênero: Comédia. Direção: Eliane Caffé. Produção: Brasil, 2003.

O FILHO DA NOIVA. Gênero: Comédia Dramática. Direção: Juan José Campanella. Produção: Argentina/Espanha, 2001.

UM CONTO CHINÊS. Gênero: Comédia Dramática. Direção: Sebastián Borensztein. Produção: Argentina/Brasil, 2011.