



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

**APRENDIZAGEM FRAME A FRAME:
FASCÍNIOS E ARMADILHAS DO USO DO
DOCUMENTÁRIO NA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

SALVADOR
2007

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

**APRENDIZAGEM FRAME A FRAME:
FASCÍNIOS E ARMADILHAS DO USO DO
DOCUMENTÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

SALVADOR
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

J58 Jesus, Rosane Meire Vieira de.
Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do
documentário na práxis pedagógica / Rosane Meire Vieira de Jesus. – 2007.
134 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de
Educação, 2007.

1. Ensino audiovisual. 2. Video-teipes na educação. 3. Filme
documentário. 4. Linguagem cinematográfica. I. Carvalho, Maria Inez da Silva
de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDD 371.335 23 - 22. ed.

Termo de Aprovação

ROSANE MEIRE VIEIRA DE JESUS

APRENDIZAGEM FRAME A FRAME: FASCÍNIOS E ARMADILHAS DO USO DO DOCUMENTÁRIO NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

UFBA.

Maria Antonieta de Campos Tourinho _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

UFBA.

José Francisco Serafim _____

Doutor em Cinema Documentário, Universidade Paris X – Nanterre.

UFBA.

Salvador, 18 de maio de 2007.

Prof^a. Inez,
obrigada pela paciência nesta caminhada.

Auxiliadora, Jorge, Rosely e Tuca,
obrigada, professores,
pelos intensos diálogos.

Carlinhos, Cláudia, Cristiane, Cristina, Dilma, Dulci, Elba,
Eliana, Elizabete, Eron, Fátima, Jaqueline, Karol, Lina, Márcio,
Marlon, Milena, Nivaldo, Paulinha, Rita, Rogério, Rosana,
Rosângela, Rose, Ruthildes, Sandra, Sheylla, Silvana, Sol, Soraia e Zé,
obrigada pela colaboração.

Minha mãe, Roseane e Tanísia,
muito obrigada por tudo...

Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz o conteúdo.

Clarice Lispector, 1977.

Resumo

Esta dissertação de mestrado, numa abordagem qualitativa, discute, a partir de relatos e observações diretas, os significados e sentidos que os professores atribuem ao uso do documentário na sala de aula. Bem como analisa sua utilização pedagógica como possibilidade de aproximar, através de uma experiência estética, a educação escolar a uma práxis. Para tanto, investiga a intensa familiarização do espectador-aluno e do espectador-professor com a cultura das mídias, a qual (re)configura os modos de apreender o mundo, de organizá-lo e de expressá-lo, devido ao crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação. Historiciza o conceito de documentário e seus nexos com a educação formal. Reconhece a estreita relação entre forma e conteúdo na obra fílmica, examinando as várias formas de representação do documentário como construção estética de uma visão sobre a realidade concreta.

Palavras-chave: documentário; práxis pedagógica; experiência estética; cultura das mídias; Tecnologias de Informação e Comunicação; linguagem cinematográfica.

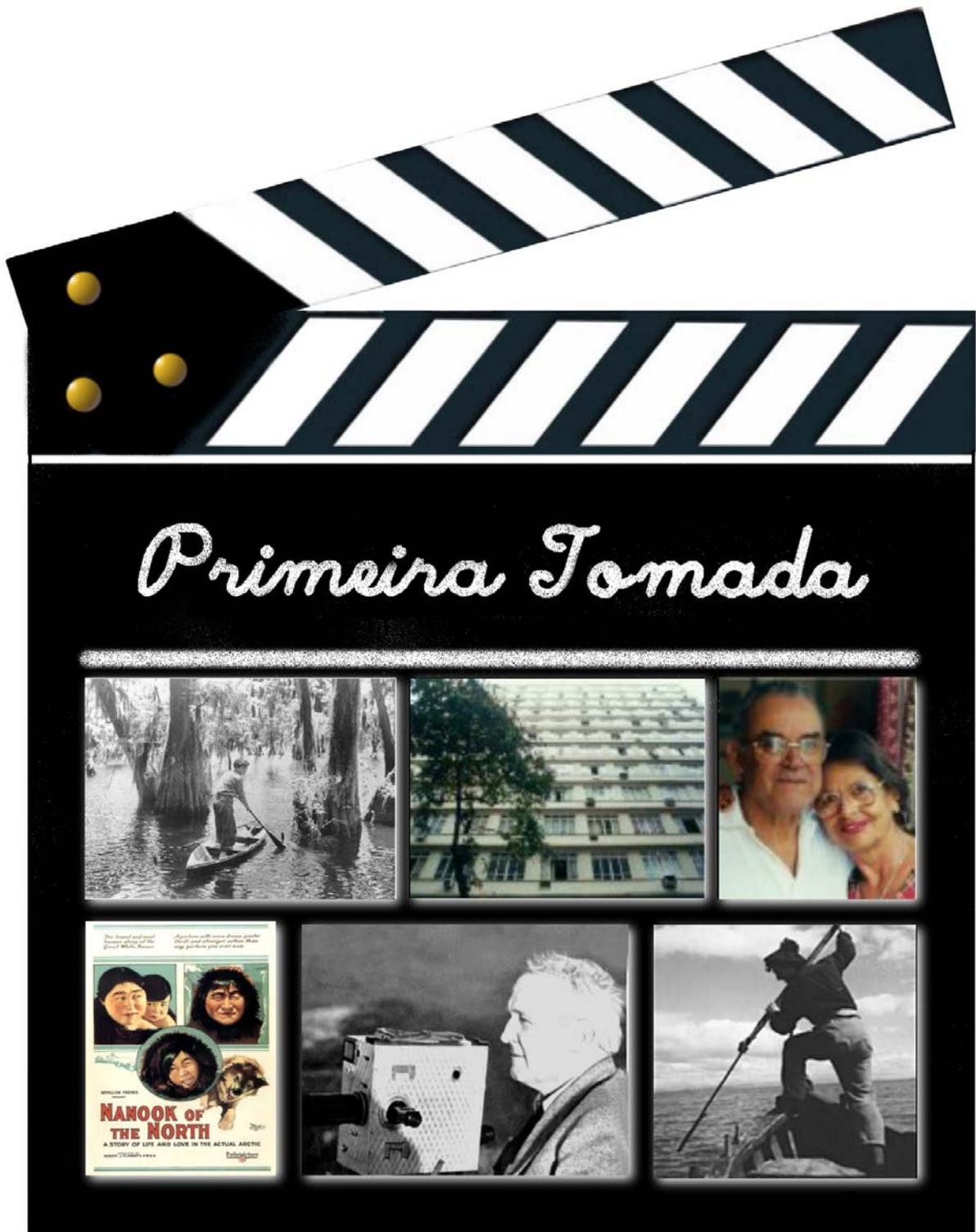
Abstract

This mastership dissertation, in a qualitative approach, argues, through stories and immediate observations, the meanings and senses that the teachers attribute to the use of the documentary in the classroom. It also analyzes its pedagogical application as possibility to approximate, through an aesthetic experience, the school education to a praxis. For in such a way it investigates the intense familiarization of the spectator-pupil and of the spectator-teacher with the media culture, which (re)configures the ways to apprehend the world, to organize it and to express it, due to the crescent development of the Information and Communication Technologies. It chronicles the documentary concept and its connection with the formal education. It recognizes the narrow link between form and content in the film masterwork, examining the various forms of representation of the documentary as aesthetic construction about the concrete reality.

Key words: documentary; pedagogical praxis; aesthetic experience; media culture; Information and Communication Technologies; cinematographic language.

Sumário

Primeira tomada	11
Segunda tomada	
O olhar do espectador	21
Terceira tomada	
Tela & lousa: encontros e desencontros	35
Quarta tomada	
As fronteiras entre a narrativa documentária e a ficcional	59
Quinta tomada	
Escola e documentário: uma relação antiga	73
Sexta tomada	
<i>A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?</i>	90
Última tomada	100
Créditos (referências)	106
Cenas extras (apêndices e anexos)	
Apêndice A – Plano de aula da oficina desenvolvida em Irecê	115
Apêndice B – Plano do grupo focal	117
Apêndice C – Modelo do questionário	118
Apêndice D – Roteiro do documentário <i>A aula do nosso filme,</i> <i>filme da nossa aula?</i>	121
Anexo A – Referência e sinopse dos filmes citados pelos professores	127
Anexo B – Plano de aula de um professor-cursista da oficina desenvolvida em Irecê	133



Fotos: (da esquerda para a direita) *Nanook of the North*, duas de *Edifício Máster*, pôster de *Nanook of the North*, Robert Flaherty e *Louisiana Story*.

Primeira tomada

Numa escola ainda vinculada à tradição ocidental moderna de valorização da língua escrita, é instigante a possibilidade de uma obra filmica participar do processo de educação formal como mais um texto que professor e alunos interpretam em um “exercício de reflexão e de avaliação para verificar em que dimensão tal compreensão se manifesta na própria existência” (MÜHL, 2004, p. 45). Em contraposição à função referencial da palavra escrita, apropriada para representar o real, conceituando-o e estruturando-o num sistema de categorias explicativas e totalizantes, a linguagem cinematográfica¹ constrói uma *mise en scène* que aproxima o espectador da realidade ao propiciar o registro e a revelação do mundo visível, como também o afasta do real ao se perder na sucessão de imagens, cores, luzes e sonoridades. Trata-se de uma (re)apresentação complexa da realidade, a qual culmina num “saber raro”, distinto do racionalismo moderno que, segundo Michel Maffesoli (1998), produz a “esquizofrenização do pensamento”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a tensão entre a representação e a distorção na obra filmica trilha o “caminho incerto do imaginário”, possibilitando ao espectador um

(...) saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele; um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas; um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático (idem, p. 21).

A obra filmica encanta com o jogo entre a objetividade das imagens e a subjetividade das próprias lembranças que, em princípio, pode parecer antagônico. No entanto tal ambigüidade não gera incompatibilidades, já que “as imagens fluem entre si, condensam-se e combinam-se em cada experiência mental do indivíduo, podendo parecer do exterior inadequadas ou mesmo incoerentes” (BARTLETT apud LEITE, 1999, p. 43). O fascínio exercido por tais obras não está fora da escola. Os sujeitos do processo ensino-aprendizagem são instituídos e instituem o

¹ Ao utilizar essa expressão, não se objetiva restringir à específica composição do filme produzido em película para o cinema, mas também produzido em fitas magnéticas e em dígitos binários. Apesar de haver algumas especificidades no tratamento da imagem e do som em cada tecnologia de reprodução, o uso generalizado da expressão “linguagem cinematográfica” justifica-se por ter sido o cinematógrafo o primeiro meio de produção filmográfica.

social-histórico². Devido à (oni)presença da cultura das mídias, na sociedade contemporânea, eles são, cada vez mais, espectadores de filmes – espectador-aluno e espectador-professor³. Sentem-se, emocionalmente, implicados com essa narrativa, deixando-se sensibilizar, envolver, perturbar. Edgar Morin (1970) nota:

(...) o que há de mais subjetivo - o sentimento - infiltrou-se no que de mais objetivo há: uma imagem fotográfica, uma máquina: o cinema, ao mesmo tempo em que é mágico, é estético e, ao mesmo tempo em que é estético, é afetivo. Cada um desses termos pressupõe o outro. Metamorfose mecânica do espetáculo de sombra e luz, surge o cinema no decurso de um processo milenário de interiorização da velha magia das origens (idem, p. 105).

Nesse momento, sujeito e objeto são colocados em questão. Num processo de comunicação, de interação pelas diferentes linguagens, os sujeitos do processo educativo instituem-se, tornando a escola participante mais ativa da cultura e não permanente divulgadora de conhecimentos massificados. Como espaço de exercício hermenêutico, a educação escolar aproxima-se de uma práxis pedagógica que contempla a intersubjetividades e novas operações e relacionamentos entre sujeito e objeto, favorecendo um maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer, ou seja, a harmonia de uma vivência estética.

Aprender com o filme é uma possibilidade fascinante para escapar à tendência cientificista da educação que, por entender o cientificismo como o desenvolvimento da lógica da racionalidade instrumental, enfatiza o controle do objeto e a busca pela relação causal linear. Entretanto percebe-se que os professores têm caído mais nas armadilhas do uso dessa obra artística na sala de aula, pois, desde os primórdios da invenção do cinematógrafo, as suas experiências pedagógicas com esse recurso não têm permitido, majoritariamente, uma vivência. Segundo Hans-Georg Gadamer (2005), vivência é compreendida como algo que se diferencia do restante do decurso da vida; “o que vale como uma vivência não é mais algo que flui e se esvai na torrente da vida da consciência, mas é visto como unidade e, com isso, ganha uma nova maneira de ser uno” (idem, p. 112). A experiência estética, nesse sentido, representa a forma de ser da própria vivência.

² Social-histórico é o coletivo anônimo, “o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde, de uma certa maneira, estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras ‘materializadas’, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo” (CASTORIADIS, 1986, p. 131).

³ Tais termos serão utilizados, nesta dissertação, nos momentos em que houver a intenção de ressaltar o quanto o olhar dos sujeitos do processo educativo é educado pela linguagem cinematográfica, já que interagem, constantemente, com as narrativas audiovisuais.

Cristina Bruzzo (1995) compara o uso da arte cinematográfica com o ensino da literatura na escola: “tudo o que é levado para dentro da escola não escapa aos triturados que fazem com que todos os recursos se assemelhem até a perda de sua identidade” (idem, p. 105). Por que isso ocorre? Quais os sentidos e significados que os professores atribuem à utilização do filme, mais particularmente, do documentário em sala? Como o seu uso pedagógico pode aproximar, através de uma experiência estética, a educação escolar a uma práxis? Foram essas questões principais que nortearam a investigação e a escrita dessa dissertação.

Antes de discutir a opção metodológica e epistemológica da pesquisa, é importante atentar que me limitei a trabalhar com documentário⁴ pelo fato de professores e alunos, normalmente, abordarem-no pelo conteúdo que veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema retratado, e não como uma forma específica de produção estética. Essa visão está atrelada a um específico modo de representação do documentário, dado como inquestionável pela tradição documentária. Mostrou-se necessário, então, investigar o termo documentário, desvelar os sentidos que o instituíram, pois “o que dá diretriz à vontade humana não é a universalidade abstrata da razão, mas a universalidade concreta representada pela comunidade de um grupo, de um povo, de uma nação, do conjunto da espécie humana” (GADAMER, 2005, p. 58). Além disso, estou implicada⁵ com o gênero em questão.

As atividades de extensão e pesquisa, nos meus quatro anos de graduação na Faculdade de Comunicação da UFBA, foram ligadas, em sua maioria, à produção de vídeos documentários institucionais. Nos estágios e em oficinas audiovisuais do próprio fluxograma do curso, pude experimentar as diferentes técnicas e estratégias artísticas do domínio do documentário. A culminância desse percurso prático e acadêmico foi o meu projeto experimental de final de curso: “O documentarista em primeiro plano: a reflexividade no gênero documentário”. Esta monografia foi um trabalho de pesquisa sobre as principais escolas do domínio do documentário a fim de definir o gênero, bem como analisar as semelhanças e diferenças entre

⁴ Nesta dissertação, não existe a preocupação de restringir o tema do documentário. A temática pode referir-se à divulgação científica, a fenômenos naturais, a processos vitais, ecossistemas e ciclos da natureza, a problemas sociopolíticos com viés jornalístico, a temas históricos e a temas antropológicos (não diz respeito somente às sociedades ditas “nativas” de uma região isolada do planeta, mas também às subculturas jovens, relações familiares, grupos profissionais, étnicos e migrantes) (NAPOLITANO, 2003).

⁵ A origem da palavra implicação vem do latim: *in* é sufixo que indica para dentro e *plicare* significa dobrar, voltar para dentro. Para Teresinha Fróes Burnham (1998), implicação é o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em sua práxis científica.

seu discurso e o ficcional, destacando o modo de representação reflexivo neste domínio. Diante disso, foi possível, para mim, olhar de perto (com o foco da câmera aproximado) o objeto pesquisado. Entretanto a opção pelo documentário na sala de aula não obstruiu a análise do uso pedagógico da arte cinematográfica em geral.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de instituições públicas e privadas, da Educação Básica⁶, das mais diversas disciplinas – sem quantificar cada especificação⁷. A amostragem da pesquisa foi não probabilística. Valorizei mais a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências do que a quantidade de diferentes significados. Não objetivei traçar estatísticas e formular proposições de ordem universal; ao contrário, foram buscadas as convergências e divergências nas narrativas dos sujeitos a fim de compreender o fenômeno nas suas concreções singulares e históricas, bem como transcender o empiricamente dado “para atingir os nexos de relação que se encontram em permanente movimento e que, portanto, se recriam e se transformam em sua temporalidade” (MACEDO, 2006, p. 33). A realidade não se mostra, pois a mesma não é objetiva para ser traduzida em números nem confirmar uma legalidade ímpar, a partir da qual, poder-se-ia fazer previsões a-históricas. A tentativa foi apreender o fenômeno em sua globalidade, reconhecendo nele aspectos opacos, obscuros e ambíguos.

Apropriando-me do conceito de René Barbier (2003) de *escuta sensível*, enquanto postura e não estratégia, houve a preocupação de ouvir os sujeitos da pesquisa com empatia, sem julgamento ou comparações, nem, necessariamente, aderir às opiniões ou me identificar com eles. O essencial, no jogo contínuo de estranheza e familiaridade, foi ressaltar os choques de vivências que ampliam os horizontes⁸ de mundo, bem como “ir além da realidade apresentada, possibilitando a leitura das entrelinhas, do que está implícito, fazendo surgir uma ação criadora” (BARBOSA, VENTURA, 2004, p. 78). Como é impossível (des)construir,

⁶ Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a Educação Básica abarca da Educação Infantil ao Ensino Médio.

⁷ Os professores não foram determinados *a priori*. A amostra foi sendo definida a partir do interesse pessoal que cada um demonstrava em relação ao fenômeno pesquisado ao entrar em contato com a investigação, divulgada na UFBA e nos espaços escolares acessíveis a mim por motivos pessoais ou profissionais.

⁸ Entende-se horizonte como “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (GADAMER, 2005, p. 399). Devido à mobilidade histórica da existência humana, não há horizonte fechado e definitivo. “O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho” (ibidem, p. 402).

totalmente, as pré-compreensões, tentei pô-las em jogo – importante postura científica para mergulhar nas coisas-mesmas, como defende Roberto Sidnei Macedo e Merleau-Ponty:

(...) o fenomenológico realiza um trabalho de desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno – *époche*, isto é, realiza um esforço no sentido de compreender o mais autenticamente possível, suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto⁹ (MACEDO, 2006, p. 16).

Retornar às coisas-mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 6-7).

O primeiro cenário investigativo foi uma oficina¹⁰ sobre o uso do documentário na sala de aula, desenvolvida para trinta e dois professores-cursista do Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê. Este é um curso de Licenciatura em Pedagogia, fruto de um convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, desde 2002. O curso baseia-se numa estrutura curricular horizontal, em que o professor-cursista constrói seu próprio caminho de aprendizagem ao escolher as atividades temáticas que mais lhe interessam. Muitos docentes inscreveram-se na oficina, demonstrando a relevância da pesquisa na prática cotidiana escolar deles. Além de inteirar-me dos significados dos relatos dos docentes durante a oficina, que aconteceu nos dias 27, 28 e 29 de setembro de 2005, foram lidos os planos de aula, que eles produziram com o uso da obra filmica. Tive ampla possibilidade de interrogar o fenômeno ainda no início da investigação para melhor reconhecer as problemáticas do trabalho.

Com olhar atento e rigoroso nos dados originários da pesquisa, os relatos dos professores-cursista favoreceram reinterpretar as minhas experiências prévias no próprio caminhar investigativo. A fenomenologia hermenêutica recupera o subjetivo no processo de investigação. As narrativas dos professores foram compreendidas pela recuperação de contextos e significados, e não a partir de simplificadas e preconceituosas respostas, que mutilam, reduzem, unidimensionalizam o real (BICUDO, 1994). “O observador precisa observar-se enquanto observa, sob pena de induzir desesperadamente os resultados dos seus trabalhos e de ser apenas objeto de um fazer mecânico” (BORBA, 2001, p. 35). Na

⁹ Grifo do autor.

¹⁰ O plano de aula da oficina desenvolvida em Irecê está no Apêndice A.

simplificação da práxis científica, percebem-se apenas os aspectos do fenômeno social mais mensuráveis, óbvios, gritantes, evidentes.

(...) (exatamente o que engana, o que esconde) (...) Os aspectos, as variáveis, mais carregados de semântica epistemológica, de sentido humano desalienante, geradores de conflito e de alteridade, não são tocados, a maior parte das vezes sequer percebidos, ou se percebidos, são menosprezados, seja por razão de conflitos internos e ideológicos, seja por interesses de grupos, pequenos grupos, ou de mercado (ibidem, p. 44-45).

Diante da complexidade temática, coube definir outro cenário para enriquecer mais a investigação. No dia 19 de maio de 2006, foi realizado um grupo focal¹¹ com nove professores, que lecionam em Salvador, de forma que os sujeitos pudessem ser motivados a conversar livremente. Essa técnica propiciou o diálogo, condição própria para a compreensão. Segundo Gadamer (2005), “compreender o que alguém diz é, (...) pôr-se de acordo sobre a coisa, não deslocar-se para dentro do outro e reproduzir suas vivências” (idem, p. 559), o que seria uma ilusão. Compreender o outro é ressignificar pré-compreensões – ou seja, opiniões prévias de conteúdo – que se acionam e colocam no jogo; e que ajudam a apropriar-se das possibilidades compreensivas do que se diz nas narrativas. Durante o encontro, confirmou-se quanto o ser não “é estável, fixo, permanente, mas tem antes a ver com o acontecimento, o consenso, o diálogo, a interpretação” (VATTIMO, 1989, p.17).

Na análise, que pretendeu ser hermenêutica, questionou-se a “possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação” (HERMANN, 2002, p. 90), pois a realidade é perspectival. Através do diálogo, os sujeitos da pesquisa, incluindo-me, entraram em contato com diversos horizontes na tentativa de experimentar a própria singularidade e a vivência do outro – fusão de horizontes. Permitiu-se, dessa forma, afastar-se de respostas já dadas, tidas como inquestionáveis, revendo os próprios posicionamentos pelo prazer em conhecer o que não se sabia, ou não havia cogitado até aquela solicitação. “A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes partilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade” (BICUDO, 1994, p. 19). Aliás, na escrita da dissertação, os relatos dos professores foram postos num diálogo com um coletivo de autores e com as minhas interpretações, às vezes, complementando-se e, em outras vezes, contradizendo-se, em permanente jogo de significações.

¹¹ O plano do grupo focal está no Apêndice B.

Houve uma experiência interessante no grupo focal: os professores discutiram trechos das respostas dadas no questionário aberto¹², preenchido por outros docentes. Os próprios sujeitos pesquisados refletiram sobre os dados coletados. Aqueles professores se auto-objetivaram, enquanto categoria profissional, para entender as múltiplas implicações sócio-históricas dos seus atos: “(...) a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção do próprio complexo sujeito-objeto-processo-instrumento-produto do conhecimento, que é o próprio Homem” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 35).

No caminhar da pesquisa, surgiu a possibilidade de fazer algumas observações de aulas com a utilização do documentário em uma escola pública (duas aulas de História do Ensino Médio) e em outra privada (duas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental), durante os meses de maio e junho de 2006, em Salvador. Nesse terceiro cenário investigativo, o contato direto com a situação pesquisada permitiu desvelar um mundo de práticas, sentidos e significados complexos nas vivências escolares quanto ao uso do documentário na sala de aula. Foram quatro observações do tipo participante periférico¹³, evitando interferências nos dados coletados. Porém sem negar a minha implicação em campo obviamente.

Sílvio Sánchez Gamboa (1995) atenta que a metodologia de pesquisa e a abordagem epistemológica não estão dissociadas. Portanto, as opções técnico-instrumentais dependeram dos critérios de cientificidade e dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos adotados nesta investigação. O grupo focal, o questionário aberto, a oficina e a observação participante-periférico foram justificados pelo viés da fenomenologia hermenêutica, discutido por Gadamer (2005; 2004), enquanto racionalidade sinalizadora da linguagem e da história como elementos estruturadores da compreensão de sentido que se dá na comunicação humana.

(...) o homem como ser histórico é finito e se complementa na comunicação. Mas a compreensão dessa comunicação é também finita; ocupa um ponto no tempo e no espaço. E ainda quando podemos ampliar os horizontes da comunicação e da compreensão, nunca escapamos da história, fazemos parte dela e sofremos os preconceitos de nosso tempo (MINAYO, 1996, p. 220).

¹² Dos vinte e quatro questionários entregues, em abril de 2006, para professores soteropolitanos, dezoito foram respondidos e devolvidos. Um modelo deste instrumento de pesquisa está no Apêndice C.

¹³ Segundo Macedo (2004), nesse tipo de observação, o pesquisador não é admitido no âmago das atividades dos sujeitos da pesquisa, por opção epistemológica.

A verdade é temporal, imersa na historicidade do ser – não um ser anterior ao mundo ou um mundo anterior ao ser, mas um ser-no-mundo, um não se concebe sem o outro (HEIDEGGER, 1995). Gadamer (2005) chama de “história efetual” a necessidade de mostrar a realidade histórica na própria compreensão, diferenciando-se do historicismo que oferece uma visão objetiva dos fatos e conexões históricas. “A consciência histórica não ouve mais belamente a voz do passado, mas reflete sobre ela, considerando o contexto em que está enraizada, para ver nele o significado e o valor relativo que lhe convém” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 48).

Utilizando as reflexões de Heidegger, Gadamer (2005) descreve o momento estrutural ontológico da compreensão ao desenvolver o conceito de círculo existencial-hermenêutico que é a busca pela compreensão num movimento reflexivo e a superação da “cisão entre sujeito e objeto na analítica transcendental do ser-aí” (idem, p. 320).

O círculo, portanto, não é de natureza formal. Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como um jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete. A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão de um texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. Mas em nossa relação com a tradição essa comunhão é concebida como um processo em contínua formação. Não é uma mera pressuposição sob a qual sempre já nos encontramos, a nós mesmos vamos instaurando-a na medida em que compreendemos, na medida em que participamos do acontecer da tradição e continuamos determinado-o a partir de nós próprios (idem, p. 389).

Não existem acontecimentos em si, realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia, o fenômeno surge para a consciência, que é histórica, e se manifesta como resultado de uma interrogação. “Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos” (GRONDIN, 1999, p. 193). Tal sentido é baseado na tradição, que é ressignificada a cada nova interrogação. Talvez o interessante seja prevalecer o perguntar sobre o responder (FLICKINGER, 2000), desestruturando paradigmas já (pre)estabelecidos, que insistem em simplificar o vivido.

Nesse sentido, a escrita¹⁴ desta dissertação proporcionou-me uma viagem que ultrapassou o familiar, tanto por dissolvê-lo como por recriá-lo, na busca de respostas com ressonâncias no mundo prático, na condição de educadora/ espectadora. Octavio Ianni (2000) trabalha com a metáfora de viagem para entender o processo de conhecimento. “Trata-se de uma viagem

¹⁴ A estrutura da dissertação baseou-se em elementos cinematográficos, como *tomadas* para substituir capítulos, *créditos* para referências e *cenas extras* para apêndices e anexos.

atravessada pela curiosidade e pelo aborrecimento, tanto quanto pela busca do primordial e do exótico, sempre fabulando o outro e procurando o eu, muitas vezes embaralhados na travessia” (idem, p. 21). Nessa trajetória, confundiram-se o que vi e o que não vi, o ser e o devir, pois, pelos caminhos da imaginação, perdi-me e encontrei-me. “No curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa” (idem, p. 31).



Fotos: (da esquerda para a direita) *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, *Janela da Alma*, *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, *Janela da Alma*, pôster de *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* e *Janela da Alma*.

O olhar do espectador

HELENA¹⁵

Eu entro na sala para dar Grécia e o aluno fala: “Ah!, professora, passe o filme, aí!” (...) O filme só serve para (...) trazer para o mundo deles!

AUGUSTO ODONE¹⁶

O aluno normalmente gosta [de filme na sala de aula] por quebrar a rotina da sala de aula: quadro, giz, livro...

BERENICE¹⁷

É sempre bom sair da rotina. Melhora e desperta o interesse da turma com certeza! Até mesmo porque o uso do filme permite uma aula diferenciada, mais criativa e prende atenção do educando.

D. JOÃO VI¹⁸

A forma de abordar os temas através de filmes chama mais a atenção dos alunos, deixando as aulas mais dinâmicas e agradáveis!

O filme é utilizado em aula com pretensões de facilitar o aprendizado, já que essa obra artística aproxima a escola do que está fora dela e mais presente na vida do espectador-aluno: a cultura das mídias. Esta é uma expressão criada por Lúcia Santaella (1996) que entende

(...) cultura como a totalidade dos sistemas de significação através dos quais o ser humano, ou um grupo humano particular, mantém a sua coesão (seus valores e

¹⁵ Alterei os nomes dos sujeitos da pesquisa por sugestão dos mesmos, utilizando os nomes das personagens dos filmes citados por eles (aliás, no Anexo A, constam as referências e sinopses dessas obras filmicas). Identifiquei os docentes pela disciplina e curso que lecionam, pela sua locação na rede pública e/ou particular de ensino, pelo tempo de experiência pedagógica e pela formação acadêmica. Atenta-se que a exposição dos relatos, no texto, é própria de um roteiro de cinema (primeiro o nome da personagem em maiúsculo, de forma centralizada, e, em seguida, na linha abaixo, a sua fala também centralizada). Helena (nome da personagem do filme *Tróia*) é professora de História do Ensino Médio há um ano. Formada em Comunicação Social pela UNIFACS, sempre lecionou na rede pública de ensino.

¹⁶ Professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Augusto Odone (nome da personagem do filme *O Óleo de Lorenzo*) tem três anos de docência nas redes municipal e particular de ensino e formou-se em Letras com Inglês na Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

¹⁷ Licenciada em Geografia pelas Faculdades Jorge Amado, Berenice (nome da personagem do filme *Cidade de Deus*) leciona há vinte e quatro anos. Atualmente, trabalha no Ensino Fundamental, em uma escola particular.

¹⁸ Professor de Geografia há dois anos, D. João VI (nome da personagem do filme *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*) leciona, desde então, no Ensino Fundamental, em um colégio público.

identidade e sua interação com o mundo). (...) englobam não apenas todas as artes, as várias atividades sociais e padrões de comportamento, mas também os métodos estabelecidos pelos quais a comunidade preserva sua memória e seu sentido de identidade (idem, p. 11-12).

A cultura das mídias engloba os bens simbólicos, produzidos a partir do uso dos modernos e contemporâneos aparatos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Tais produtos culturais utilizam sistemas de significação, baseados na informação, no provisório, na mobilidade (trânsito da informação de uma mídia à outra), na brevidade, na interligação das mídias, no hibridismo de linguagens e na interação. A aparente instantaneidade, imediatez e simultaneidade das TIC “reinventam vivências, alteram percepções, sensibilidades e processos cognitivos”, que (re)configuram a sociabilidade contemporânea (RUBIM, 1985, p. 3) – a qual não passa despercebida, pois todos os atores sociais, de alguma forma, estão implicados em tal emergência.

A sociedade de comunicação generalizada, ou chamada por alguns autores, a exemplo de Gianni Vattimo (1989), de pós-moderna, questiona os grandes valores-matriz da modernidade, como a idéia de história una e total e a de progresso. As Tecnologias de Informação e Comunicação, apesar das previsões pessimistas de homogeneização cultural, multiplicam as visões de mundo. Uma variedade de culturas e subculturas pode ser ouvida e vista. É evidente que, com a presença dos monopólios da informação, não há garantias de democratização, mas possibilidades de emancipação que são baseadas na oscilação, no desenraizamento. O encontro com outros horizontes de interpretação ratifica a contingência, a relatividade do mundo real. O princípio da realidade unitária e estável dá lugar a realidades, resultantes “do cruzamento, da ‘contaminação’ (no sentido latino) das múltiplas imagens, interpretações, reconstruções que, em concorrência entre si ou, seja como for, sem qualquer coordenação central, os *media* distribuem” (idem, p. 13) não tanto *in loco*, porém cada vez mais mediatizado para a presença do ausente, do distante temporal e espacial.

As TIC acentuam o espaço “entre”, o espaço dos contatos, das ligações, bem como da discordância, dos conflitos, das negociações, e também o “direito de sair” (BHABHA, 1999). As mídias tornam-se um local estratégico para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um lugar para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

Vive-se numa sociedade onde a comunicação não é, simplesmente, mais uma característica do atual mundo, do atual estar no mundo, “antes aparece como momento instituinte e instituído da atualidade” (RUBIM, 1985, p. 6). A cada frame, a cada fotograma, a cada página, a cada frequência, a cada *link*, o espectador/ ouvinte/ internauta/ leitor é estimulado a outras formas de percepção sensível e intelectual. Na cultura das mídias, percebe-se a “mixagem” entre som-palavra-imagem. Não há superposição. Existem interação e complementaridade. O todo, nesse caso, não é a soma das partes. É o produto.

Nessa interação sensorial, ganha espaço a linguagem audiovisual. Babin (1989) detalha, em suas reflexões, como essa linguagem é estruturante: “Os ruídos lançam o ouvinte dentro do lado concreto de um acontecimento ou de uma situação, a música cria um clima e um coeficiente passional. A imagem, simultaneamente, fixa e leva para longe; a palavra estrutura” (idem, p. 40). A fala é concretizada pela imagem, tornando-se diálogo. O drama é construído a partir do comentário visual, privilegiando o ritmo dos próprios eventos para, deles, extrair emoção e significado social com as seqüências de suspense e clímax. A dramatização também decorre da associação de imagens poéticas, as quais criam estados de espírito desejados.

No mais das vezes, parece-nos que é assim a composição audiovisual. Não é linear: não se desenrola como uma história regular de trás para frente. Nem é didática: não se desenrola como uma divisão da realidade em partes articuladas, com lógica. Nem sintética de vez: não parte de uma visão de conjunto para mostrar ou analisar sucessivamente os pormenores (idem, p. 52).

Dentre os produtos da cultura das mídias, o filme, cada vez mais financiado pelos grandes monopólios da comunicação, veiculado em três das grandes *media*, o cinema¹⁹, a televisão e o computador, e divulgado em várias outras, fascina e torna-se, para os jovens, principalmente, uma grande fonte de informação e de entretenimento. Os espectadores aprendem a assistir aos filmes, a lidar com a linguagem cinematográfica e a ressignificar a língua escrita.

A linguagem cinematográfica estabelece uma representação de mundo distinta daquela anterior à invenção do cinematógrafo. (Re)configura a percepção seja a partir da “exposição de um tempo cíclico, da representação de papéis, da captação de algo através da câmera, da montagem das imagens” (SILVA, 1996, p. 69); seja pela sua relação com a realidade. “O cinema, pela pura aceleração mecânica, transportou-nos do mundo das seqüências e dos

¹⁹ Quando houver referência a esse termo, poderá significar o local de exibição de películas filmicas ou a obra artística, propriamente dita, dependendo do contexto.

encadeamentos para o mundo das estruturas e das configurações criativas. A mensagem do cinema enquanto meio é a mensagem da transição da sucessão linear [ininterrupta] para a configuração” (MCLUHAN, 1982, p. 26-27).

O filme instaura um outro olhar, educado para ver através dessa linguagem com a variedade de planos²⁰, enquadramentos e movimentos. Naturalizou-se, então, uma linguagem que fomenta um modo de ver artificial,

(...) criado através do olhar ciclópico das câmeras e de todo o aparato tecnológico que está presente desde o momento da captação das imagens até o instante em que surgem, iluminando as telas e contando todos os tipos de dramas, comédias, tragédias, reais ou fictícias. As inúmeras possibilidades do olhar que a câmera criou; as múltiplas formas de aproximação e distanciamento que vão dos enormes planos gerais ao *close-up*; os enquadramentos e movimentos que as novas tecnologias de captação de imagens permitem, quando percorrem grandes distâncias indo de um ponto de vista a outro na mesma tomada, deram origem à linguagem cinematográfica atual e, ao mesmo tempo, alteraram irreversivelmente a própria percepção visual das pessoas e, por isso, a própria realidade em que vivem (COUTINHO, 2005a, p. 2).

Segundo Marshall McLuhan (1974), a aparição e o uso de novidades tecnológicas, transformando o ambiente, definem novos horizontes de experiência ao alargar a esfera de percepção e de intervenção no mundo. A extensão de um sentido qualquer transforma a maneira de pensar e de atuar, a forma de perceber o mundo. Assim, as tecnologias de reprodução de imagem e som inauguram uma nova forma de inteligibilidade e de sensibilidade, já que

(...) a mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas (...) ‘o meio é a mensagem’, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas (idem, p. 22-23).

A sensação de realidade captada pela câmera é resultado dos elementos que aparecem na tela e do que não aparece. O público, que é conduzido de uma cena a outra pela *montagem*²¹, tenta dar sentido ao que é visto entre cortes, preenchendo vazios, isto é,

A realidade, diz Pasolini, seria um plano-sequência infinito e o filme, ao contrário, um plano-sequência finito; começa, desenvolve e termina. O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão

²⁰ Segundo Coutinho (2005a), plano pode significar: “primeiro a composição de cada imagem que, de acordo com enquadramento e distância do assunto, pode ser classificada em plano geral, plano de conjunto, plano americano, primeiro plano, plano detalhe; e, ainda, o espaço-tempo contido em uma única tomada” (idem, p. 2).

²¹ Tattiana Tessye Freitas da Silva (1996) ressalta que essa técnica cinematográfica “não está apenas relacionada à colagem de imagens, mas à organização de todo o conjunto dos elementos que compõem o filme, indo da forma como as imagens foram filmadas, passando pelo lugar do som, da iluminação, dos ângulos, relacionando-se, enfim, com a forma pela qual o filme foi construído” (idem, p. 69).

significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê. Assim, posso dizer também que o filme é sempre uma obra aberta. Não se presta a uma única interpretação. Pode ser visto e revisto de várias maneiras, tudo fica a depender do contexto, da capacidade, do interesse, das expectativas de quem vê (COUTINHO, 2005a, p. 3).

É sempre assim. Diante da tela, no interior do cinema, além de visualizar uma história, o homem realiza processos de projeção e identificação relacionados ao que se passa à sua frente. Ou seja, ele não reage passivamente às imagens, mas antes, lhes atribui um sentido que é fruto, em última instância, das suas experiências e expectativas; une o conteúdo das imagens ao que já conhece e sente e, a partir disso compõe sua opinião a cerca do que está assistindo. Nesse sentido, no interior da sala escura “a impressão de vida e realidade própria das imagens cinematográficas é inseparável de um primeiro impulso de participação” (MORIN apud SILVA, 1996, p. 68).

Preocupados com a relação entre o filme e a realidade, cineastas e cinéfilos, no decorrer da história do cinema, construíram suas teorias. Estas, longe de serem “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – o precede, situada num campo ‘puramente epistemológico’, ou seja, neutra, científica ou desinteressada” (SILVA, 1999, p. 11), foram discursos sobre o *médium*. Mesmo que pretendesse apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente fizeram foi produzir uma noção particular de cinema, historicamente construída.

Paulo Filipe Monteiro (2005a) resume a teoria cinematográfica a dois grandes discursos que relacionam o produto fílmico com o real: o formativo, que discute a nova realidade que o filme cria no espectador; e o realista, que privilegia a realidade prévia que o cinematógrafo registra. Os primeiros estudos sobre o cinema discutiram as expressões artísticas específicas do cinematógrafo, distanciando-o de outras formas de arte. A partir da década de 1910, os teóricos formalistas, como Hugo Münsterberg, Rudolf Arnheim e Sergei Eisenstein, consideravam que todo veículo, quando usado com objetivos artísticos, retira a atenção do objeto, que veicula, e focaliza na forma do próprio meio.

Apesar do objeto filmado deixar a sua marca com alguma autonomia em relação ao artista, a incorporação do real é feita a partir de códigos expressivos - “a manipulação fílmica transforma num discurso o que poderia ter sido apenas o decalque visual da realidade” (METZ, 1972, p.127). Hauser (1978) complementa:

(...) o cinema é a única forma de arte que toma posse de consideráveis fragmentos inalterados da realidade; interpreta-os, evidentemente, mas a interpretação permanece fotográfica. (...) Esta incorporação do que é registrado,

independentemente da intenção artística que presidiu ao registro, acarreta evidentemente o problema do excesso ou impertinência do registrado (idem, p. 402).

Segundo Munsterberg, a experiência estética de uma peça teatral filmada não equivale à própria experiência de assisti-la, ao vivo, no teatro. Como também a experiência estética de uma paisagem filmada não é a beleza do mundo natural. Um novo objeto de contemplação é criado – o objeto filmico -, submetido à poética da tela (ANDREW, 1989).

Assim como Munsterberg, Arnheim também veio da escola gestalista da Psicologia. Eles analisaram o filme não como um “mero registro do movimento, mas um registro organizado do modo como a mente cria uma realidade significativa” (ibidem, p. 28); e consideraram que o filme não é o mundo fotografado, mas os processos psicológicos causados no espectador. E ao artista cabe controlar e manipular a forma, a partir da tensão entre a representação e a distorção, para atingir seus propósitos expressivos.

Os artistas do cinema são conscientes da irrealidade das imagens que criam e exploram essas limitações, forçando o espectador a ver não apenas o objeto na tela, mas o objeto cuidadosamente delimitado através do veículo. (...) a composição em profundidade como função de bidimensionalidade do filme. Do mesmo modo, o enquadramento, que restringe a visão do espectador, pode ser usado pelo artista para organizar e dirigir nossa percepção do objeto. Para cada limitação da percepção natural, há um ganho de percepção estética potencial (ibidem, p. 41).

Nessa perspectiva, o filme é um construto artístico quando o realizador cumpre um sistema de expectativas (repetição dos elementos da experiência cotidiana ou artística dos espectadores) e, concomitantemente, perturba esse sistema. Yuri Lotman (1978, p. 61-62) montou uma tabela para melhor entender essa relação.

SISTEMA DE EXPECTATIVAS	POSSIBILIDADES FORMAIS QUE FRUSTRAM ESSE SISTEMA
Sucessão natural dos acontecimentos.	Os elementos sucedem-se segundo uma ordem escolhida pelo realizador. Os planos são isolados e montados de modo a formar um todo semântico.
Plano geral.	Primeiro plano.
Ritmo neutro do movimento.	Ritmo acelerado, lento ou paragem.
O horizonte do plano é paralelo ao horizonte natural.	Diferentes tipos de inclinação.
Tomada de vistas com câmera fixa.	Tomada de vistas em panorâmicas (vertical e horizontal).
Filmagem não deformada do plano.	Utilização de objetivas deformantes.

Eisenstein, por sua vez, complexifica as questões expostas por Munsterberg e Arnheim, evitando entender o processo de criação de um filme de forma mecânica, como um “receituário de fórmulas prontas”. Ele atenta que a forma do filme depende do tipo da

experiência que o cineasta deseja provocar, como também define que o papel do artista é destruir a realidade e reconstituí-la. O material do filme, para o mesmo, é a estruturação calculada de atração²², possibilitando a organização de estímulos sensoriais de choques e de gozo no espectador. A partir de cada uma das atrações e da inter-relação entre elas, ocorre o máximo de sinestesia e, portanto, o máximo de experiência estética. “Cada peça de montagem não mais existe como algo não-relacionado, mas se torna uma representação particular do tema geral que, em igual medida, penetra em todas as peças do plano” (EISENSTEIN, 1990a, p. 11). Eisenstein supera Pudovkin. Este último vê o plano como uma parte da realidade, a qual, através da montagem, devia ser escolhida e organizada apropriadamente, a fim de construir um evento narrativo cinematográfico, assimilado pelo espectador de forma passiva como um evento natural. Enquanto Pudovkin liga os planos, Eisenstein defende uma colisão dos elementos formais dos planos, subvertendo o realismo natural.

(...) a justaposição de dois planos isolados através de sua união não parece a simples soma de um plano mais outro plano – mas o *produto* (...) porque em toda justaposição deste tipo o *resultado é qualitativamente* diferente de cada elemento considerado isoladamente²³ (ibidem, p. 16).

(...) cada corte deve gerar um conflito entre dois planos unidos, fazendo com que na mente do espectador surja um terceiro conceito, que será precisamente aquilo que Eisenstein chama de “imagem”. Ele não aceitava a idéia do plano cinematográfico como fragmento da realidade. Sua teoria defende a idéia de que o plano é constituído por uma série de elementos (luz, movimento, volume, composição), através da qual o realizador constituirá relações novas que não estão necessariamente implícitas no plano (LEONE, MOURÃO, 1987, p. 51).

O filme só é arte, segundo Eisenstein, caso haja composição formal dos seus fragmentos, não se prendendo ao real representado, mas à formalização abstrata de uma hipotética cine-língua. Por causa dessa relação que ele faz entre cinema e língua, alguns críticos consideram o cinema dele mais uma retórica do que arte, aproximando-o de discursos propagandísticos²⁴. Entretanto a arte, para Eisenstein (1990b), visa razão e emoção, diferentemente do discurso comum, voltado somente para o pensamento, para a compreensão lógica e racional. “Um

²² Atração, para Eisenstein, são os elementos formais que compõem um plano (iluminação, composição, interpretação e legendas).

²³ Grifos do autor.

²⁴ “Propaganda – comunicação persuasiva. Conjunto de técnicas e atividades de informação e de persuasão, destinadas a influenciar as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público num determinado sentido. Ação planejada e racional, desenvolvida, através de veículos de comunicação, para a divulgação das vantagens, das qualidades e da superioridade de um produto, de um serviço, de uma marca, de uma idéia, de uma doutrina, de uma instituição etc.. Processo de disseminar informações para fins ideológicos (...) ou fins comerciais” (BARBOSA, RABAÇA apud JESUS, 1999, p. 21-22).

trabalho de arte, entendido dinamicamente, é apenas esse processo de arrumar imagens nos sentimentos e na mente do espectador” (idem, p. 17).

Se, nos discursos formalistas, “a característica esteticamente mais significativa do *médium* cinema é a sua capacidade de manipular a realidade, isto é, de rearranjar e, assim, reconstituir o acontecimento pró-filmico²⁵” (CARROL apud MONTEIRO, 2005a, p. 6), nos teóricos realistas, como Siegfried Kracauer e André Bazin, a técnica de reprodução da realidade é o que faz o filme tornar-se arte, graças à sua relação privilegiada com o real.

Segundo Kracauer, a matéria-prima do cinema é a fotografia, capaz de registrar o mundo visível e seu movimento. As outras técnicas cinemáticas (montagem, primeiro plano, distorção da lente) são complementares e podem ser utilizadas desde que não interfiram na função básica do meio: o registro e a revelação do mundo visível.

O cineasta, assim, tem dois objetos em mente: a realidade e o registro cinemático da realidade. Tem dois objetivos: o registro da realidade através das propriedades básicas de seu instrumento e a revelação dessa realidade através do uso judicioso de todas as propriedades disponíveis ao veículo, incluindo as mais extravagantes. Kracauer vê duas possíveis motivações disponíveis a todo cineasta, a do realismo e a do formalismo. A última destrói a abordagem cinemática apenas quando opera desautorizada por conta própria. Quando usada apropriadamente, pode ajudar a realizar o segundo dos dois deveres do cineasta: deixar a realidade aparecer e, então, penetrar nela (ANDREW, 1989, p. 120).

André Bazin é o maior representante dessa tendência realista, que se funda no estatuto ontológico do cinema. Ele defende a idéia de que a especificidade do filme está no ajustamento plástico da imagem cinematográfica ao sentido da realidade. O cinema é a arte do real não devido ao realismo do assunto nem da expressão, mas ao registro mecânico da espacialidade dos objetos e do espaço por eles ocupado.

A ontologia remete-nos à gênese da imagem, à dimensão da presença que, na situação de tomada, quando mediada pela câmera, deixa o traço, a ‘impressão digital’ (...) da **circunstância da tomada** na imagem. Longe de designar uma objetividade fechada em si, a ontologia irá apontar para a relação do espectador com a circunstância da gênese da imagem (a tomada). Isto através de um **saber** prévio deste sujeito espectador que interage com o **saber** do sujeito que sustenta a câmera na tomada sobre o destino de sua atividade. É para esta **presença** que, pela mediação da câmera, o olhar e o ouvido do espectador se direcionam, conformando nesta interação a ontologia da imagem²⁶ (RAMOS, 1998, p. 99).

²⁵ “Acontecimento pró-filmico” significa tudo aquilo que se encontra no campo visual abarcado pela objetiva da câmera. Na película, o quadro filmico é a área do fotograma; na operação de filmagem, o campo da objetiva; e na projeção, a superfície da tela. A câmera sempre muda de lugar, selecionando e “enquadrando” diferentes parcelas da realidade pró-filmica.

²⁶ Grifos do autor.

Esse viés ontológico passou, a partir dos anos 50, a marcar a teoria e a prática cinematográfica, influenciando a *Nouvelle Vague* francesa e o cinema novo. Tais escolas não se preocuparam em definir o significado das coisas, preferiram deixá-las falarem por si próprias, entendendo que a montagem pode destruir a revelação do essencial de cada imagem. A matéria-prima do cinema, para Bazin, não é o real, mas “o desenho deixado pela realidade no celulóide” (ANDREW, 1989, p. 144).

(...) ou o cineasta utiliza a realidade empírica para obter seus objetivos pessoais, ou explora a realidade empírica por sua própria conta. No primeiro caso, o cineasta está transformando a realidade empírica em uma série de signos que mostram ou criam uma verdade estética ou retórica, talvez tola e nobre, talvez prosaica e sem base. No último caso, porém, o cineasta coloca-se mais próximo dos acontecimentos filmados, procurando a significação de uma cena em algum lugar nos desenhos sem enfeites que ela deixou no celulóide (ibidem, p. 150).

Por isso, Bazin recusa a trucagem e valoriza as objetivas, que não deformam a perspectiva, e o plano-seqüência, que registra fielmente o tempo real da filmagem e respeita a unidade do espaço cênico. A profundidade de campo é também utilizada pelos cineastas realistas, pois permite a liberdade da circulação do olhar do espectador. O plano geral é defendido pelo fato de que a incerteza de significado proporciona a ambigüidade, imanente à natureza. E “o realismo não consiste na fidelidade aos objetos, mas na fidelidade à percepção humana normal dos objetos” (ibidem, p. 161). Além das críticas à montagem ideológica eisensteniana²⁷, Bazin condena a montagem naturalista, porque a representação natural perseguida é baseada numa montagem invisível, fazendo crer na continuidade do plano.

Independente da poética – formalista ou realista –, “mesmo no plano-seqüência, há sempre montagem, porque o lugar da própria câmara no campo, uma vez que recorta de modo interessado um pedaço do espaço visual, é já uma montagem” (BONITZER apud MONTEIRO, 2005a, p. 12). E a profundidade de campo é uma técnica de articulação interna do plano. Quando se utiliza, em determinados momentos, planos mais longos, não significa “expressar a realidade tal com ela é”, mas proporcionar certos objetivos narrativos. O próprio Bazin reconhecia os múltiplos aspectos do artifício cinematográfico. Nas suas próprias palavras, “é preciso, para a plena realização estética do empreendimento, que possamos

²⁷ Esta montagem também é chamada intelectual: operação que consiste em aproximar planos a fim de comunicar um ponto de vista, um sentimento ou um conteúdo ideológico ao espectador. Existem outros tipos de montagem: a rítmica – alternância periódica de tempos fortes e fracos, ordem e proporção no espaço e no tempo, resultando do movimento da atenção do espectador e o das imagens – e a narrativa. Esta é utilizada para contar uma ação através da reunião de diversos fragmentos de realidade, cuja sucessão destina-se a formar uma totalidade significativa. Ela tem uma função descritiva, enquanto a rítmica e a intelectual distanciam-se da descrição. Há quatro tipos de montagem narrativa: linear, invertida, alternada e paralela.

acreditar na realidade dos acontecimentos, embora saibamos que são trucados” (BAZIN apud MONTEIRO, 2005a, p. 13).

O existencialismo de Bazin impediu-o de tentar procurar ou formular uma essência que o cinema deveria ter ou tornar-se. Em vez disso, pretendia fazer pelo cinema o que Sartre fizera pelo homem: torná-lo consciente de sua liberdade e de suas possibilidades, libertá-lo de velhas teorias que o amarram a autoconcepções ou ideologias particulares (...) O cinema é o que tem sido e pode tornar-se; é a história de sua evolução, um processo sempre em crescimento, sempre se transformando e se revelando mais (ANDREW, 1989, p. 173).

Christian Metz (1972) é um teórico que contribuiu muito com a teoria do cinema, discutindo-a com um caráter mais científico. Longe de fazer propostas programáticas e operativas, o autor tentou compreender como se dá a impressão de realidade vivida pelo espectador diante de um filme. A partir de um processo perceptivo e afetivo de “participação”, o cinema, segundo ele, conquista de imediato uma credibilidade seja para filmes realistas ou fantásticos. E o movimento contribui para essa impressão da realidade, pois oferece corporalidade aos objetos. “No cinema, a impressão de realidade é também a realidade da impressão, a presença real do movimento” (idem, p. 22).

Se já é um fato tradicional a celebração do ‘realismo’ da imagem fotográfica, tal celebração é muito mais intensa no caso do cinema, dado o desenvolvimento temporal da imagem, capaz de reproduzir, não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza - o movimento (XAVIER, 1984, p. 12).

No entanto, apesar dos índices de realidade disponíveis no filme, o espetáculo cinematográfico é irreal, pois se desenvolve em outro mundo: “o espaço da *diegese* e o da sala (que envolve o espectador) são incomensuráveis, nenhum dos dois inclui nem influencia o outro, as coisas ocorrem como se houvesse uma parede invisível, porém intransponível” (METZ, 1972, p. 24). Ao contrário das fotografias, o filme em projeção é somente para ser visto e não tocado: “não é por acaso que os dois elementos essenciais dos filmes são, ao mesmo tempo, os mais imateriais: a luz e o som” (MERLEAU-PONTY apud MENEZES, 1996, p. 87). Diante do caráter imaterial do cinema, o espectador é desligado do mundo real para realizar uma “transferência de realidade”, atividade afetiva, perceptiva e intelectual, provocada pela *diegese* – pelo “representado” próprio a cada arte. Em frente da tela, a platéia investe às figuras fantasmagóricas uma “realidade”, a qual é resultado das suas expectativas afetivas e do que é exposto na projeção. “Se o espetáculo cinematográfico dá uma forte impressão de realidade, é porque ele corresponde a um vazio no qual o sonho imerge facilmente” (METZ, 1972, p. 23).

Logo o filme mantém um equilíbrio precioso: traz índices de realidade suficientes para enriquecer o universo da *diegese*, sem, no entanto, confundir as imagens com a realidade. O cinema “consiste em colocar muitos índices de realidade em *imagens* que, embora assim enriquecidas, não deixam de ser percebidas como imagens (...) e, assim, atualizar o imaginário a um grau nunca dantes alcançado²⁸” (ibidem, p. 28).

Metz também problematizou a expressão “linguagem do cinema”. Lembrou o quanto defenderam uma cine-língua durante o cinema mudo sem atentarem que a arte²⁹ “simboliza apenas e tão-somente os sentimentos que existem nela própria: ela não nos transmite um conceito, uma idéia a respeito do sentimento, idêntica para todos” (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 48). A arte não cessa de inventar sua própria sintaxe: “(...) a obra não é um amontoado de signos, ela faz signo” (DUFRENNE, 1981, p. 174), manifestando o sensível em sua plenitude, animado por uma necessidade interna.

Uma obra de arte difere de um símbolo genuíno – isto é, de um símbolo no sentido pleno e usual – pelo fato de não indicar nenhuma coisa além de si própria (...) Na verdade, o sentimento que ela expressa parece ser dado diretamente com ela – como o sentido de uma metáfora verdadeira ou como o valor de um mito religioso – e não é separável de sua expressão. Falamos do sentimento *de* ou do sentimento *em* uma obra de arte, e não do sentimento que ela significa³⁰ (LANGER, 1971, p. 87).

Tudo ocorre, no cinema, como se a riqueza significativa do código e a da mensagem estivessem unidas entre si ou melhor, desunidas – pela relação obscuramente rigorosa de uma espécie de proporcionalidade inversa: o código, quando existe, é grosseiro; aqueles que acreditaram nele e que foram grandes cineastas, o foram apesar dele; a mensagem, ao se tornar mais complexa, passa por fora do código; o código, a qualquer momento, poderá mudar ou desaparecer; a mensagem, a qualquer momento, encontrará o meio de se significar de outro modo (METZ, 1972, p. 65).

O cinema é mais um meio de expressão do que de comunicação³¹. O espectador não percebe mais do que a própria obra e sua necessidade. João-Francisco Duarte Júnior (1988) afirma que, na arte, existem algumas regras e convenções estéticas,

(...) contudo, elas nunca são rígidas e explicitamente formuladas, como um código determinado que o artista devesse seguir. Aliás, os artistas criativos e inovadores são

²⁸ Grifos do autor.

²⁹ É uma criação de formas acabadas, perceptivas, expressivas do sentimento humano (LANGER, 1980).

³⁰ Grifos da autora.

³¹ Duarte Junior (1988) distingue comunicação de expressão. O primeiro é a transmissão de significados através da linguagem e o segundo é o desvelamento de sentimentos, impossíveis de simbolização. É importante atentar que ambos acontecem simultaneamente, pois as pessoas comunicam expressando-se, bem como se expressam, buscando comunicar-se. A prevalência de um sobre o outro depende do objetivo do interlocutor, da função da linguagem (referencial, emotiva, conotativa, poética, fática e metalingüística) priorizada.

em geral aqueles que transgridem as convenções da época, propondo novas formas de expressão (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 85-86).

Mikel Dufrenne (1981) distingue a imagem fílmica do signo lingüístico, pelo fato, em primeiro lugar, dela ser *analogon* antes de ser imagem, ou seja, nela não há distância do significado ao significante e, se esse *analogon* assumir uma função simbólica, o cinema aproxima-se da linguagem em sua função poética, “da linguagem que afasta o objeto em lugar de significá-lo” (idem, p. 129). Em segundo lugar, a imagem pode estar relacionada a um simbolismo não convencional, quando um plano ou seqüência remete a algo ausente neles próprios, mas que é, fortemente, motivado por todo o filme. “A arte comporta um código, o qual não é nem definido nem rigoroso e, sobretudo, só entra em função nos arredores da realidade estética, aquém da experiência do espectador e do ato criador” (idem, p. 131).

Ainda Dufrenne propõe uma classificação dos campos lingüísticos. No nível médio, encontra-se a linguagem que permite transmitir mensagens por meio de códigos. No nível infralingüístico, há um código, mas não mensagem, onde a significação reduz-se à informação (sinais de trânsito). E no nível supralingüístico, são transmitidas mensagens, mas sem código – quanto maior o grau de ambigüidade das mensagens, menos precisos são os códigos. Este é o nível da arte, o lugar da expressão, o lugar do cinema.

Diante do diálogo exposto entre diversos autores, não dá para negar como os filmes são a expressão de diversidades criadoras extremas que atinge o espectador de uma forma emocional, remetendo aos sonhos, aos delírios e, como livre criação, desconhecendo a realidade – já que não a reproduz, mas a (re)apresenta.

Quando temos a experiência de um filme, dispomo-nos conscientemente para a ilusão. Pondo de lado a vontade e o intelecto, abrimos espaço para ele na nossa imaginação. A seqüência de imagens atua diretamente nos nossos sentimentos. (...) Isto explica a natureza profundamente onírica do cinema, assim como a sua natureza absoluta e inevitavelmente concreta, digamos o seu estatuto de objeto. (...) Com o cinema, o corpo e o rosto do homem podem traduzir uma experiência espiritual visualizada sem a medição da palavra – o indizível torna-se visível. (...) no cinema, como sua especificidade e sua força, é justamente esse jogo constante, inerente ao médium, entre estar dentro e saber que se está fora, entre aparência e realidade. (...) assistir a um filme é uma forma de estar-no-mundo, mas também envolve um fenômeno a que podemos chamar estar-no-filme (MONTEIRO, 2005a, p. 38).

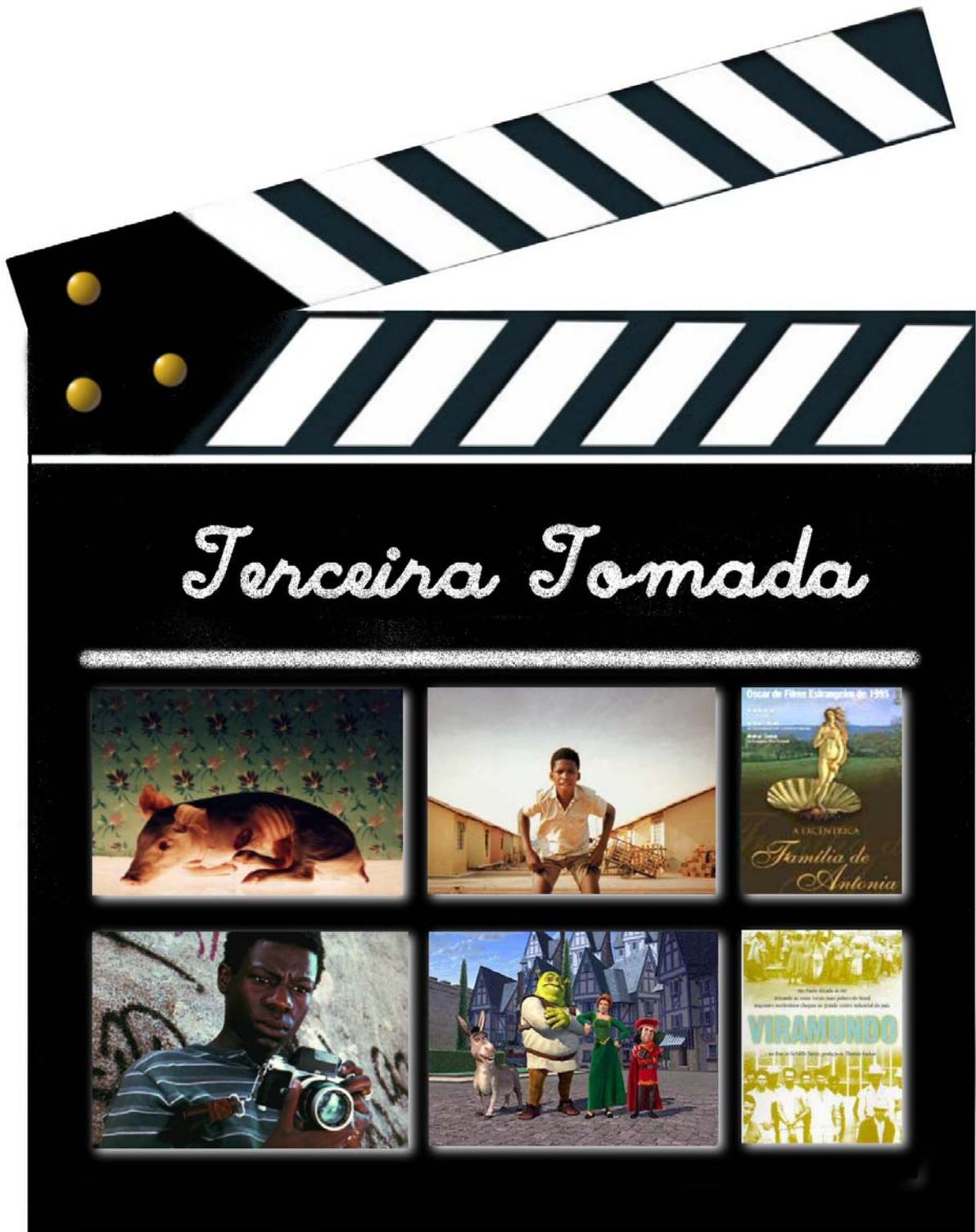
O espectador sente-se em “estado de realidade” no acontecer fílmico e é embebido pela sensação de conhecimento sobre o mundo, mas também sobre si mesmo, já que, na experiência estética, os sentimentos são tocados, despertados pelas formas da obra. “É cinema

aquilo que não pode ser contado. Porém, tente fazer as pessoas entenderem isso (...) Seria preciso devolver-lhes o olhar do selvagem” (CLAIR apud BRUZZO, 1995, p. 67). Selvagem no sentido de não subordinar os sentimentos aos processos intelectivos, tão supervalorizados nas experiências escolares em que o professor, com uma atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, rompe as relações entre o conhecimento lógico-conceitual (ou científico) e o saber sensível.

A linguagem, fundamentalmente conceitual, linear e discursiva, classifica e conceitua os sentimentos, mas não consegue explicitá-los e aclará-los totalmente. Somente se toma conhecimento dos sentimentos através da experiência estética, que vai além dos domínios da arte. Pensar a educação, como atividade estética, é possibilitar experiências, em que o pensamento (conceitual) compartilha com a imaginação e o sentimento, pois, ao percebê-las significativas, tomam as experiências como objeto do pensamento. O conhecimento do mundo só se completa quando se articulam o sentir e o simbolizar, a emoção e a razão. Não há compreensão apenas racional, pura, objetiva, pois o conhecimento articula os “significados sentidos” e os “simbolizados”.

Dito de outra maneira, é preciso que se verifique como a arte se constitui num elemento educativo; como ela provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo conceitual não alcança (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 17).

Nesse sentido, a utilização da obra filmica na sala de aula pode proporcionar aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem a possibilidade de se afastarem de uma prática meramente mecânica e repetitiva, longe das suas vivências ao reproduzir símbolos e conceitos vazios de significação. Como um texto na sala de aula, esse artefato artístico estimula formas de conhecimento que escapam à linearidade da linguagem, desenvolvendo a imaginação do educando. Porém, não basta utilizar, na escola, a obra filmica para garantir uma nova escola. O contato com as experiências pedagógicas dos sujeitos da pesquisa mostra o quanto o uso do filme pode gerar práticas reiterativas ou criadoras. Embora haja, na sala de aula, espectadores-aluno e espectadores-professor, é importante problematizar certas afirmações no sentido de desmistificar algumas certezas, ditas incólumes, como o fato da obra filmica despertar a curiosidade e o interesse do aluno; mudar as relações entre professor e aluno; e obter um melhor resultado na aprendizagem.



Fotos: (da esquerda para a direita) *Ilha das Flores*, *Cidade de Deus*, pôster de *A Excêntrica Família de Antônia*, *Cidade de Deus*, *Shrek* e pôster de *Viramundo*.

Tela & lousa: encontros e desencontros

*OLGA*³²

O filme de minha aula, a música de minha aula, qualquer outra coisa da minha aula, que vai ser mais um recurso para enriquecer uma atividade que é árdua e que precisa ser mais lúdica...

Contardo Calligaris (2002) distingue dois antônimos de chato, que não se equivalem: “O divertido nos afasta e nos distrai. O interessante nos envolve e nos engaja. Enquanto os alunos olham para um passarinho que os diverte, posso lhes enfiar uma colherada de ciência na boca. Mas preferiria interessá-los na própria ciência” (idem, p. 1-2). Ele continua: “Cuidado: não defendo o valor do trabalho duro. (...) o mundo é sempre interessante com a condição de que a gente se engaje nele. É alienado quem, vítima de poderes escusos ou de fraquezas morais, foge desse engajamento” (idem, p. 2).

*KATHARINA LUTERO*³³

O filme é um recurso motivador para introdução do conteúdo (...) Por serem filmes do gênero comédia, são aceitos com interesse.

Independentemente do gênero, os filmes podem ser interessantes caso haja envolvimento do aluno na produção de sentidos do filme. A experiência lúdica não está vinculada ao fazer rir, simplesmente, mas sim a “uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2002, p. 22). Interna no sentido que toca no cotidiano, ressignificando vivências nesta interação. A contribuição da atividade lúdica está na distensão da realidade.

³² Professora de História do Ensino Médio há treze anos, Olga (nome da personagem do filme *Policarpo Quaresma, Herói do Brasil*) formou-se na Universidade Estadual de Feira de Santana e sempre lecionou na rede pública de ensino.

³³ Katharina Lutero (nome da personagem do filme *Lutero*) é professora de Filosofia, Sociologia e História em turmas do Ensino Fundamental e Médio. Tem vinte e dois anos de docência em colégio público e é formada em Pedagogia pelas Faculdades Olga Mettig.

JOSÉ SARAMAGO³⁴

Quando chega na escola, a gente diz: ‘Olha, hoje, nós vamos passar um documentário!’. [Os alunos respondem:] ‘Ai, meu Deus...’ Porque eles sabem que é aquela narrativa lenta, pesada. E os alunos não se sentem envolvidos a isso.

JADIS³⁵

Eu acho que a gente precisa, ao escolher [o filme], despertar o interesse deles [dos alunos] (...) eles preferem obras de ficção. Talvez pela realidade ou motive a questão da adrenalina...

A ficção prende mais a atenção do espectador-aluno do que o documentário? No questionário, respondido pelos sujeitos da pesquisa, intencionalmente, não foi utilizado o termo documentário para verificar o quanto ele está presente no imaginário dos docentes: 34% dos professores citaram experiências pedagógicas com o uso desse gênero cinematográfico. Será que o documentário está se afastando da escola por parecer chato, enquanto antônimo de divertido? Ambos – ficção e documentário – podem ser interessantes.

Para entender a distinção que Calligaris faz, pode-se recorrer às teorizações de Nadja Hermann (2002), a qual, inspirada por Gadamer, pensa a educação a partir de suas possibilidades compreensivas. O envolvimento dos alunos pode acontecer no jogo do diálogo pedagógico. A fusão de horizontes desvela, questiona, (re)configura conceitos e preconceitos. Desse modo, o processo educativo torna-se uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem, pois “educar é educar-se” (GADAMER apud HERMANN, 2002, p. 85). Exclui-se a possibilidade de um saber total e único e os conteúdos escolares tornam-se mais interessantes quando vincula o “eu” e o mundo, “de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos (...) [mas] que abre o mundo e, com isso, enriquece nossa própria interioridade” (HERMANN, 2002, p. 102).

³⁴ Professor de História e Sociologia do Ensino Médio, nas redes pública e particular de ensino, José Saramago (nome do entrevistado no filme *Janela da Alma*) ensina há quinze anos. É licenciado em História pela UCSAL e bacharel em Comunicação pela UFBA.

³⁵ Licenciada em Geografia pela UCSAL e especializada em Educação Ambiental pela UFBA, Jadis (nome da personagem do filme *As Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*) ensina no Ensino Médio, em colégio público, há treze anos.

O interesse não vem anexado ao assunto que será cobrado no teste – nomenclatura utilizada para nomear a primeira avaliação de cada unidade -, mas sim, àquela experiência que partirá da realidade do aluno para permitir uma abertura de vivências, experimentada na troca entre filme, espectadores-aluno e espectadores-professor³⁶. A postura hermenêutica dos sujeitos do processo educativo estimula a produção de conhecimento através da interpretação de textos verbais e não-verbais que tratem do conhecimento científico, do saber popular ou do senso comum num movimento de reflexão³⁷ e materialização – teoria e prática – como processos inseparáveis para que se possam produzir mudanças.

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. (...) Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 6-7).

O professor, muitas vezes, tem sido aquele profissional que transmite a resposta certa ao aluno. Assim suas intervenções bastam-se a esclarecimento de dúvidas e, quando se buscam as experiências anteriores do aluno, elas são usadas como um caminho para se chegar no conhecimento final, dito pronto e acabado. “Não se propõe aqui que a sala de aula copie a ‘rua’, mas que a escola possa ser o espaço de sistematização desses conhecimentos que são *jogados*, lá fora, quase que aleatoriamente, para os atores sociais do processo pedagógico”³⁸ (CARVALHO, 2004, p. 144-145). É função educativa relacionar senso comum e cientificidade, prática e teoria,

(...) relações naturais não questionadas, para aquelas que objetivam compreender o mundo natural-sociocultural; de relações ingênuas, orientadas pelo senso comum, para aquelas que se baseiam na investigação e que, uma vez organizadas sob forma de conhecimentos sistematizados, passam a ser as bases, quer de (re)construção de novos conhecimentos, quer de negação e descontinuidade daquele já produzido (FRÓES BURNHAM apud CARVALHO, 2004, p. 145).

³⁶ É preciso entender que o desinteresse escolar é um fator complexo, que envolve aspectos institucionais, culturais e sociais muito amplos. Atenta-se que o uso da arte cinematográfica em sala não é a “fórmula mágica” que irá resolver a crise do ensino escolar nem tampouco substituir o desinteresse pela escrita e leitura. “Quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimularem o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado” (NAPOLITANO, 2003, p. 16).

³⁷ Segundo Saviani (1985), reflexão exige radicalidade, rigor e globalidade. “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado” (idem, p. 23).

³⁸ Grifo da autora.

O filme é mais uma forma de expressar, através da sua linguagem, tais saberes. É mais um texto, mais uma possibilidade de conhecer o mundo, de transformá-lo e de humanizar-se. Oferece oportunidades à escola para interação com espaços de aprendizagem informais, uma interatividade dinâmica, sem funções estruturantes que limitem o movimento intercambiante.

*MAUREEN LIPMAN*³⁹

As fitas de longa duração não comportam no tempo disponível para a aula.

JADIS

Não é a duração que desperta o interesse, o significado está em que ele [o aluno] relacione o que está vendo com o conteúdo.

E o conteúdo, acrescento, com a experiência de mundo dele. Não nessa ordem exatamente, mas no caos das inteligibilidades e das sensibilidades. Luigi Pareyson (1997) atenta que

(...) trata-se do único processo de interpretação, o qual, em cada etapa de seu movimento, seja ela espontânea ou reflexa, imediata ou discursiva, tosca ou refinada, incoativa ou perfeita, é sentir e pensar ao mesmo tempo, gozo e juízo: mesmo o gozo mais imediato e espontâneo inclui juízo e pressupõe a interpretação, e mesmo a reflexão mais consciente e destacada visa gozar a obra, e longe de limitar-se a dar a razão do gozo da primeira impressão, visa aumentá-lo com novas buscas (idem, p. 176).

*PRINCESA FIONA*⁴⁰

Eu estagiei em Educação Infantil e a gente sempre passava filmes sobre o cotidiano, respeito aos mais velhos, essas coisas... (...) Eles gostam sempre de conversar e tratar sobre isso e fazem até referência com a vida deles...

KATHARINA LUTERO

O filme é analisado pela turma e relacionado a situações atuais.

Apropriando-se do conceito de Gadamer de “círculo hermenêutico”, Hermann (2002) discorre que, no processo circular de familiaridade e estranheza, o aluno entra em contato com algo que não havia encontrado em sua própria experiência de mundo e projeta pontos de vistas,

³⁹ Maureen Lipman (nome da personagem do filme *O Pianista*) leciona há quatorze anos e formou-se em Geografia pela UCSAL e em Ciências Contábeis pela UFBA. Atualmente, está na rede pública de ensino, no Ensino Fundamental e Médio.

⁴⁰ Princesa Fiona (nome da personagem do filme *Shrek*) é graduanda do curso de Pedagogia na UFBA e tem experiência em Educação Infantil em ONGs.

esquemas interpretativos, os quais serão (re)acomodados e, novamente, alterados numa próxima vivência com o(s) outro(s). Na interpretação, portanto, há imanência e transcendência. Segundo Merleau-Ponty (1971), “imanência, posto que o percebido não poderia ser estranho àquele que percebe; transcendência, posto que comporta sempre um além do que está imediatamente dado” (idem, p.48).

*SHREK*⁴¹

Os filmes são pensados (...) como elemento decisivo para a construção de uma interpretação.

*ANTÔNIA*⁴²

Procuro (...) introduzi-lo como atividade de interpretação textual, sempre aliado a um roteiro de leitura (...) Hoje, é um desafio para o professor envolver o aluno em suas aulas. Atividades dinâmicas, como a leitura de filmes, que é uma ferramenta a mais, nesse processo.

Esse círculo nunca se fecha, pois a interpretação é infinita, bem como nunca parte do mesmo ponto, já que, na fusão dos novos horizontes de sentido, os interlocutores (re)interpretam e demovem pressupostos, constituindo-se no processo dialógico. O círculo hermenêutico aproxima-se de uma espiral do conhecimento do mundo e de si próprio. Como utilizar uma expressão artística que não tem possibilidade de esgotar uma leitura numa escola grafocêntrica, onde a linearidade e a objetividade da palavra escrita são privilegiadas, em detrimento da polissemia e da ambigüidade, também presentes na linguagem verbal?

JOSÉ SARAMAGO

Quando a gente passa ‘Ilha das Flores’, quer que o aluno se comova e discuta sobre o capitalismo. (...) E se o aluno falar: ‘Foi horrível! Ainda bem que acabou!’?

Tem que parar, ouvir, retrucar, dialogar. Inclusive, ter a opinião do discente respeitada, pois essa é também uma leitura. Não há uma só interpretação. Colocar em jogo as várias possibilidades interpretativas configura identidades. Aprende-se tendo contato com a alteridade, com outras visões de mundo. Se não for para repensar a própria posição em

⁴¹ Professor de Geografia, Filosofia, Sociologia e Ética há dois anos, Shrek (nome da personagem do filme *Shrek*) formou-se na UFBA e, atualmente, ensina no Ensino Fundamental e Médio, em um colégio particular.

⁴² Antônia (nome da personagem do filme *A Excêntrica Família de Antônia*) leciona as disciplinas Literatura, Gramática e Redação no Ensino Médio, na rede particular de ensino. Há sete anos, formou-se em Letras Vernáculas pela UFBA.

processo dialógico, não haverá aprendizagem. Questionada se achava melhor assistir a filmes no cinema ou em casa, a professora respondeu:

*DORA*⁴³

Em casa. Por permitir uma interpretação melhor e a possibilidade de rever quantas vezes for preciso até chegar a uma leitura eficaz do filme!

Leitura eficaz? Umberto Eco (2003) argumenta que a obra é aberta para que cada um complete o seu sentido, já que, enquanto, na comunicação, evitam-se ambigüidades, na arte, elas são esperadas – quanto mais leituras permitir, mais plena será. Não quer dizer que a obra possibilite qualquer interpretação, caindo na arbitrariedade.

ANTÔNIA

Hoje, o acesso à tecnologia por parte dos alunos é muito comum, portanto é necessário que o aluno saiba fazer a leitura e interpretação desses textos, trazidos por esse crescimento tecnológico.

*ANITA ZAGARIA*⁴⁴

O papel do professor é estar mediando este processo porque o aluno não vai fazer uma interpretação, uma leitura, por acaso. Ele deve estar aprendendo como faz a leitura (...) direcionando essa leitura, essa interpretação.

É interessante que o espectador-professor medeie a leitura que o espectador-aluno vai fazer. Porém, sem direcioná-la. “A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (PAREYSON, 1997, p. 167). A questão do sentido expresso pela arte, dessa maneira, passa fundamentalmente pelo espectador. Segundo João Duarte-Junior (1991),

(...) ele [o espectador] apreende [o sentido] a partir de seu próprio jeito de sentir, a partir de seus gostos, cultura, preconceitos etc.. No jogo do sentido estabelecido entre a obra e o espectador, cada qual entra com sua parcela de significados. Ela

⁴³ Em um colégio particular, Dora (nome da personagem do filme *Central do Brasil*) leciona no Ensino Fundamental, há seis anos e ainda estuda no curso Normal Superior nas Faculdades Jorge Amado.

⁴⁴ Licenciada em Educação Física pela UFBA, Anita Zagaria (nome da personagem do filme *Concorrência Desleal*) não tem experiência docente.

encaminha meus sentimentos numa determinada direção, mas a forma de vivê-los é exclusivamente minha, pessoal, incomunicável (idem, p. 54).

Alguns estetas consideram que a leitura de uma obra de arte, uma das questões mais complexas da estética⁴⁵, é resultado da sensibilidade. Ela colheria, avaliaria, apreciaria, gozaria, enquanto a reflexão apenas descreveria seu conteúdo e ratificaria seus decretos. Ademais, há estetas que vêem a leitura como obra da reflexão, fundamentando e motivando o gozo, resultante da sensibilidade. Já este trabalho caracteriza a leitura de uma obra artística pela inseparabilidade entre sensibilidade e pensamento.

(...) não existe entre os dois termos nem uma divisão, nem uma relação de gradação e de sucessão: por um lado, a sensibilidade não é nunca tão imediata que não condense, na própria espontaneidade, todo um exercício de pensamento e toda uma série de escolhas, apreciações e juízos; por outro lado, a atividade do pensamento que suscita e rege o movimento consciente da interpretação e do juízo que procede a uma avaliação refletida da obra culmina num ato de fruição e de gozo (PAREYSON, 1997, p. 175).

OSÉ SARAMAGO

Num colégio particular, eu ensinava Sociologia, no 2º. ano. Eu passava o tempo todo documentários e me lembro que passei 'Janela da Alma'. É monótono, apesar de ser lindíssimo! A maioria se comoveu com a história. E as pessoas que queriam ler revistas, pegar o celular, pegar no sono, ficaram intimidados com os demais que estavam muito voltados para o filme. (...) Quando passei o documentário de Chico Buarque, eles tiveram pouco envolvimento e 'Janela da Alma', com aquela monotonia, aquela plástica, conseguiu tocar aquele público que não gosta muito. Eu trabalho muito com poesia. Então, quando passei 'Janela da Alma', foi na III Unidade. Eles já tinham experimentado vários vídeos documentários... sobre Clarice Lispector, Caetano Veloso, tropicalismo...

OLGA

(...) às vezes, ele [o aluno] não consegue compreender porque você escolheu [certo filme]... O que tem de bonito, de comovente ou de alegre ou de triste... Ele não consegue ver!... (...) A sensibilidade deles está tão massacrada... Eu acho que existe uma ditadura da estética na imagem, na música (...) Ainda assim, tem quem consiga não tá tão massacrado pela ditadura da estética e a sensibilidade aflora quando você oferece a beleza para eles. A beleza de uma

⁴⁵ O substantivo estética “é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte (...) Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes” (PAREYSON, 1997, p. 5).

música, a beleza de uma cena... Por isso, eu acho que a gente tem que ter o cuidado de oferecer algo de qualidade. Às vezes, a gente pensa: 'Vão ficar brincando na sala de aula, jogando bolinha de papel... Não vai surtir efeito!'.

José Saramago não esperava tal reação dos alunos. Foi um belo encontro com o filme. Planejado, estrategicamente, na III Unidade. O professor disse que “conseguiu tocar aquele público que não gosta muito”, como se os espectadores-aluno não gostassem naturalmente e a fruição da beleza filmica fosse para poucos escolhidos. Esse discurso estético não tem nada de natural, já que “o imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada” (PORCHER, 1982, p. 14). Não quer dizer, simplesmente, que todos tenham a mesma sensibilidade artística. Porém, podem tornar-se mais sensíveis à obra de arte, orientando-se livremente dentro do código artístico.

(...) a legibilidade de uma obra de arte se define pelo grau de correspondência entre a riqueza intrínseca da mensagem e a competência artística do indivíduo, seu grau de conhecimento dos códigos e seu domínio das classificações estilísticas, o que permite a atribuição, a interpretação e o sentimento de familiaridade com a obra (FORQUIN, 1982, p. 43)

No entanto o prazer estético não depende do conhecimento dos códigos literalmente, mas, pelo menos, do sentimento de familiaridade, proporcionado pelo contato freqüente com obras de arte. Olga atenta para a ditadura de um gosto estético, extremamente difundido pela cultura das mídias. Esta (de)forma o olhar do espectador a perceber depressa, superficialmente, preferindo o ilusionismo à estilização. Dessa forma, o espectador rejeita qualquer forma de abstração em prol de uma apreciação rápida, sem dificuldades. Por que não partir, então, dessa realidade artística que tanto seduz o espectador-aluno na cultura das mídias para ampliar a sua qualidade de experiência estética? Desenvolver as capacidades estético-visuais? Sem negá-la, como muitos professores, herdeiros de um elitismo artístico, fazem ao transformar a sala de aula num cineclube de filmes de arte.

O diálogo estético é o caminho mais curto e eficiente para ampliar e aprofundar a resposta estética, “uma vez que eu entenda como reajo aquilo de que já gosto em arte (...) posso mais prontamente explorar uma introdução das artes que não são ainda apreciadas” (LANIER, 1997, p. 54). Da mesma forma que não é interessante o professor bastar-se em filmes de fácil fruição que, cotidianamente, fazem parte da realidade do espectador-aluno.

Forquin (1982) ainda atenta que “o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse desejo” (idem, p. 34), ampliando a interação no mundo à medida que se educam os sentidos e a percepção. Mas é importante lembrar que esse caminho de leituras das mais simples às ambiciosas requer o interesse do espectador-aluno que precisa interagir a sua experiência de mundo com o filme. De alguma forma, ele vai tocá-lo e não há garantias de tocar a turma toda. Quando observei uma aula de discussão do filme *Lutero*, ministrada pela professora Hanna⁴⁶ a duas turmas da 3ª. série do Ensino Médio, na rede pública de ensino, a mesma restringiu-se aos seus comentários teóricos sobre a reforma da igreja católica. O grupo permaneceu em silêncio a copiar as anotações de Hanna no quadro de giz. No entanto, em meio à falta de entusiasmo da turma, surgiram três espectadores-aluno ávidos em discutir o filme. Eles eram protestantes.

OLGA

Tive uma experiência recente com a professora de Literatura. Resolvemos passar ‘Policarpo Quaresma’. Gente no celular, outros fumando no auditório, jogando bolinha de papel... mas sempre tem um grupo assistindo interessado, curioso. (...) Teve uma menina que me chamou atenção. Ela fez relação com o livro. ‘Ah!, gostei mais do livro...’ E fomos trabalhar com o discurso literário, com a relação da escrita com a imagem. (...) Eu tive outra experiência que foi com ‘O Pianista’. A gente tava trabalhando com a Segunda Guerra Mundial, já tinha lido textos sobre o holocausto... O filme tava em cartaz há pouco tempo... Sabia que nem todos tinham condições de ir ao cinema... Então, resolvi passar o filme. Tinha um horário vago enorme... Dava pra passar o filme todo! Por causa do filme, me centrei no Gueto de Varsóvia. Tive uma aluna que chorou copiosamente e pensei: ‘Foi Hollywood que bateu na sensibilidade dela...’ Ela estava emocionada com a música!

Toda ação é uma aposta, que, no âmbito da incerteza, obriga a perceber melhor o jogo de interação da ação com o mundo prático, buscando intervenções durante o processo e não desanimando diante de adversidades. Mesmo não tendo planejado trabalhar com “a relação da escrita com a imagem”, Olga alterou seu roteiro para dar conta de um elemento novo que aconteceu na sala de aula. Com o filme *O Pianista*, a professora poderia voltar-se para os

⁴⁶ Professora de História, Filosofia e Sociologia do Ensino Médio, Hanna (nome da personagem do filme *Lutero*) é licenciada em História pela UCSAL, tem seis anos de docência e sempre trabalhou em colégios públicos.

elementos de composição filmica, enquanto mote para atividades de exercício do olhar cinematográfico, formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas, motivadas pela trilha sonora do filme em questão. Conforme Isabel Alarcão (2003), desenvolver a capacidade de utilizar as várias linguagens permite ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercomunicação.

(...) a mudança de atitudes dos alunos face à aprendizagem causou o seu afastamento de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia. Passaram a depender menos do professor, a serem mais auto-determinados, a terem maior consciência crítica, a serem mais responsáveis perante os contextos, a valorizarem mais as suas capacidades, a terem o sentido de prazer que deriva da consciência do seu próprio progresso (idem, p. 29).

BERENICE

No filme 'Cidade de Deus', foi complicado... No filme, é difícil alguém querer ultrapassar o espaço do outro. E, ao mesmo tempo, os alunos, na sala, começaram guerrear com os outros colegas... Foi terrível!

JOSÉ SARAMAGO

E trabalhei com 'Shrek' para trabalhar com etnocentrismo. (...) Quando eu coloquei na sala, o aluno levantou e disse: 'Professor, eu acho que os negros e os índios, pra resolver o problema do Brasil, deveriam ser postos num lugar, como o Xingu, e tocar fogo em todo mundo [nos negros e índios].' E depois de uma comédia!... Um filme engraçado, viu?...

O uso de filmes na sala de aula, assim como em qualquer obra artística, pode desencadear processos inteiramente inesperados. O recurso escapa do controle do professor. As vivências dos espectadores-aluno são resgatadas pela obra e esta pode ser um detonador de pressupostos já alicerçados na vida do discente. Na busca da compreensão do filme, os sujeitos do processo educativo evidenciam o que não foi dito, mas afirma-se enquanto herança histórica, para ser refletido em contraste com outras perspectivas. “No contexto escolar, vê-se, então, a necessidade das trocas efetivadas entre os alunos, pois a cooperação, troca de informações mútuas e o confronto de pontos de vistas divergentes são as condições necessárias para a produção de conhecimento” (REGO, 1998, p. 86). Apropriando-se dos estudos de Jean Piaget, Dantas (1992) ressalta:

As relações de cooperação (...) possibilitam o desenvolvimento [das operações mentais]. Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. (...) não há (...) assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e

das provas (...) A cooperação é um método. Ela é possibilidade de se chegar a verdades (idem, p. 19-20).

Verdades construídas e reconstruídas na interação com o texto filmico e com os sujeitos do processo educativo. A busca pelo conhecimento dá-se numa aventura em espiral, onde não há pontos de partida ou chegada, mas sim constantes (re)atualizações sob um olhar multidimensional que é fitado por outro(s) no contraste das várias lógicas, racionalidades (senso comum/ experiência, técnica/ científica e poética/ sensível). Atenta-se que os múltiplos horizontes na saída não significam que, necessariamente, serão múltiplos na chegada, visto que o consenso é lingüístico e histórico.

PRINCESA FIONA

Tive outra experiência [com o uso do filme]: eles entenderam, mas não quiseram conversar. Todo mundo gostou e, no final, ninguém disse nada. Esperava que todo mundo conversasse, que fosse durar toda aula (...) Só falaram: 'Gostei.' 'Gostei.' Mas não saiu daquilo! E a gente tinha criado uma grande expectativa sobre o filme... Era sobre educação ambiental!

O silêncio pode significar várias questões: o filme sensibilizou profundamente toda a turma que não conseguiu traduzir os sentimentos em palavras ou não teve significância alguma que valesse a pena discutir sobre o mesmo. O público-alvo da atividade planejada deve ser investigado, considerando seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária e etapa de aprendizagem), bem como mapeando, ainda que intuitivamente, o repertório cultural mais amplo e a cultura cinematográfica dos espectadores-aluno, pois qualquer compreensão parte de uma pré-compreensão.

O filme não deve ser assistido porque alguém defendeu sua utilização num “manual”, mas em razão de fazer sentido usá-lo, tanto para a turma como para o professor, o qual deve ter certa qualidade como espectador, pois “(...) ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 1995, p. 109). É importante que o professor tenha um bom trânsito pelas diferentes manifestações expressivas. O mesmo é um possibilitador das interações entre os alunos com os objetos de conhecimento. A intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto

como parceiro privilegiado, justamente, porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural e desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 1988, p. 137).

No questionário aplicado, consta a pergunta “Comente sobre um filme que lhe chamou atenção”. Os espectadores-professor citaram filmes comerciais, de fácil fruição. Alguns têm um gosto fílmico muito próximo dos espectadores-aluno. E, na sala de aula, apresenta filmes que ele, possivelmente, não entende... Portanto, a indagação: por que trabalhar em sala com uma expressão artística com a qual não tem intimidade?

*MARICOTA*⁴⁷

E o professor assiste documentário? Tem professores que locam um filme no dia que vai passar na sala de aula porque um colega disse que fala sobre um assunto... Depois, ele assiste com os alunos e não consegue nem ver o que o colega tinha observado...

Além disso, a ausência de ludicidade está relacionada à falta de envolvimento, engajamento, não só dos alunos, mas de todos os atores do processo educativo. O professor e o corpo técnico-administrativo, no desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais presentes nas escolas, reduzem a sua autonomia, enquanto sujeitos instituintes no fazer pedagógico, afastando a sua prática de uma práxis. Eles estabelecem, muitas vezes, uma atitude pragmática ou contemplativa diante do que fazem e do que precisa ser feito, perdendo sua condição de sujeito histórico-social concreto.

Nesse sentido, qualquer tentativa de analisar a utilização pedagógica da obra fílmica deve partir de uma compreensão mais ampla, que envolve os referenciais teórico-metodológicos da prática docente e o social-histórico que materializa essa prática. Essa questão remete a uma investigação mais específica do significado da práxis pedagógica presente na atividade docente – uma polissemia histórica, ideológica, dependente da convicção dos diversos modelos de interpretação da realidade.

⁴⁷ Graduanda do curso de Pedagogia da UFBA, Maricota (nome da personagem do filme *Policarpo Quaresma, Herói do Brasil*) tem experiência em coordenação pedagógica do Ensino Médio em ONGs.

Recorri, inicialmente, às contribuições de Konder (1992) que se volta para a origem do termo na Grécia antiga. Ele encontra a palavra *práxis* em Aristóteles como “atividade ética e política, distinta da atividade produtiva, que era a *poiésis*” (idem, p. 97), e distinta da *theoria*, que constituíam os conhecimentos necessários para a efetivação da *práxis* e da *poiésis*. Embora sejam atividades humanas fundamentais, envolvidas num movimento dinâmico, a cultura burguesa, que mantém sua hegemonia política e econômica ao longo de séculos no ocidente, ficou marcada pelas antinomias teoria/ prática e ação/ contemplação.

Sem que um pólo destruísse o outro, o “ativismo” foi prevalecendo. Só que, nas novas condições históricas, a atividade mais valorizada não era mais a ação intersubjetiva, política e moral dos cidadãos (como na Grécia antiga): era a atividade da produção material, aquela que os gregos chamavam de *poiésis* (idem, p. 101).

A ideologia⁴⁸ estruturante da produção capitalista valorizou a *poiésis* para as pessoas atreladas à disciplina do trabalho produtivo, enquanto a *práxis* (atividade política na manutenção do *status quo*) voltou-se para os proprietários dos meios de produção, já que os trabalhadores foram considerados despreparados. A relação entre a *práxis* e a *poiésis* só vai ser repensada por Karl Marx, que, segundo Konder, desenvolveu uma concepção original da *práxis* a partir de uma distinção que fez entre atividade propriamente humana e animal. O animal segue seus instintos, seus movimentos são, automaticamente, os da espécie. Já o ser humano, apesar de ter uma dimensão natural, “adquire uma relativa autonomia no que faz, passa a fazer escolhas, a tomar iniciativas e assumir riscos” (idem, p. 104). Essa liberdade de escolha provém da atividade produtiva que ele exerce mesmo livre das necessidades físicas. Através do trabalho, afirma Marx, o homem torna-se sujeito no domínio da realidade objetiva, alterando o mundo e a si mesmo – ele faz a sua própria história.

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*. (MARX; ENGELS, 1999, p. 107-108).

Segundo Maria Auxiliadora Freitas (2006), a *práxis*, na perspectiva marxista, “é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática, na medida em que a teoria torna essa relação consciente e orienta a ação humana, enquanto atividade que produz, a um tempo, objetos e a si mesmo” (idem, p. 10). Nessa perspectiva, Marx desmistifica e evolui o pensamento hegeliano, concebendo uma filosofia da *práxis*, entendida

⁴⁸ Conceitua-se ideologia como um conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida (MARX, ENGELS, 1999).

não como práxis teórica, mas sim como atividade humana real, transformadora do mundo, em constante interação de fatores teóricos e práticos.

Adolfo Sánchez Vázquez (1977) formulou com clareza a distinção: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (idem, p. 185). Ou seja, a práxis é uma atividade de que os seres humanos necessitam para tornarem-se sujeitos da história.

Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um fruto verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis (idem, p. 47).

A atividade filosófica, como tal, não é práxis. E não o é tampouco a filosofia da práxis ou teoria da atividade prática do homem em suas relações com a natureza e com outros homens. (...) a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa (...) e a atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (...) determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática (idem, p. 208).

Diferentemente de atividades meramente repetitivas e mecânicas, a práxis deve estar ligada à teoria para que haja a compreensão do presente que é sempre contraditório, carregado de passado e de possibilidades concretas de futuro. Levar em conta condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis é propiciar a tomada de consciência para transformar as condições existentes. Bem como a teoria deve estar relacionada à práxis, senão a teoria autonomiza-se, distanciando-se, excessivamente, da ação e revela impressão de vacuidade ao aplicar leis do exterior.

Quando o conhecimento se torna um fim em si, abstratiza-se, passando a não ser gerido senão por suas próprias leis. Nesse momento, só importa o jogo das idéias, jogo que, é claro vale tanto quanto qualquer outro, mas cuja seriedade ou, para dizer o mínimo, cuja pertinência pode levantar dúvidas (MAFFESOLI, 1998, p. 48).

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Cornelius Castoriadis (1986) continua a discussão sobre práxis na contraposição da idéia de uma teoria ou de uma filosofia completa e definitiva para uma transformação radical da sociedade, bem como na negação da existência de um fazer humano totalmente irrefletido (exceto o funcionamento biológico do organismo humano, onde há atividades “reflexas”). “A ordem total e a desordem total não são componentes do real, e sim conceitos limites que abstraímos, antes puras construções que tomadas, absolutamente, tornam-se ilegítimas e incoerentes” (idem, p. 90). Portanto, o fazer humano está sempre imbricado aos saberes que se constroem continuamente no mundo histórico. Não existe um saber absoluto e prévio de um fazer específico. Por exemplo, a educação

(...) corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre (...) a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. Nem ao pedagogo (...) pede-se uma teoria completa de sua atividade, que aliás eles seriam incapazes de fornecer. Não diremos por isso que se trate de atividades cegas, que educar uma criança (...) seja jogar na roleta. Mas as exigências com as quais nos confronta o fazer são de outra ordem (idem, p. 92).

Relacionando-se com as reflexões de Castoriadis, este trabalho entende a teoria como um fazer, em meio às incertezas, fragmentado e provisório, já que não existe transparência total da história nem do homem.

Não há como pretender *explicar* o ser humano, esgotá-lo numa interpretação teórica, reduzir seus movimentos a qualquer lógica (por mais sofisticada que seja), porque sua atividade desborda de qualquer conhecimento, na medida em que ele está sempre inventando algo novo e introduzindo elementos “causais” no melhores esquemas interpretativos. O ser humano nunca pode ser suficientemente conhecido em sua realidade *imediata*, que é uma realidade que está sendo constantemente superada. Por isso, o acesso a ele se dá através de uma mediação essencial, constituída pela atividade que ele desenvolve incessantemente na transformação do mundo e em sua autotransformação⁴⁹ (KONDER, 1992, p. 107).

A práxis proporciona a emergência de novos saberes que tentam elucidar a totalidade. Esta é uma unidade aberta que se faz a si mesma, não “é um objeto passivo de contemplação, cuja existência permaneceria em suspenso até o momento em que fosse completamente atualizada pela teoria” (CASTORIADIS, 1986, p. 110). A totalidade se faz presente em toda práxis, constantemente atualizada, mas nunca conclusa.

Castoriadis chama de práxis um projeto revolucionário da atividade humana no qual “o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do

⁴⁹ Grifos do autor.

desenvolvimento de sua própria autonomia” (ibidem, p. 94) na (re)organização e (re)orientação da sociedade. Dessa forma, destaca o lado instituinte da sociedade, que tem como projeto a sua própria transformação – a criação de uma nova sociedade autônoma. A práxis é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito

(...) é transformado constantemente a partir dessa experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também. (...) daí resulta numa modificação contínua, no fundo e na forma, da *relação* entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas⁵⁰ (ibidem, p. 96).

Independentemente do processo de nascimento e de sobrevivência de uma instituição, as formas de responder às necessidades de uma sociedade são reconstruídas a qualquer momento, pois “o homem concreto caracteriza-se pela historicidade nas suas interações com o mundo” (SERPA, 1987, p. 21). O homem não se reduz a um mero instrumento cego a uma dada estrutura social. Ele é sujeito da permanente atualização do social-histórico que

(...) comporta estrias, linhas de força, nervuras que delimitam o possível, o factível, indicam o provável, permitem que a ação encontre pontos de apoio no dado imediato. A simples existência de sociedades instituídas é suficiente para demonstrá-lo. Mas junto com as “razões” de sua estabilidade, a sociedade atual revela, também à análise, suas fendas e as linhas de força de sua crise (CASTORIADIS, 1986, p. 99).

A educação formal é uma modalidade específica de práxis, pois é “uma relação entre sujeitos, mediatizada pela dupla relação sujeito-objeto, contextualizada no espaço/ tempo histórico” (SERPA, 1987, p. 23) que visa à construção, produção, constituição de um ser humano cada vez mais humano. Segundo Felipe Serpa (1987), a práxis pedagógica concretiza-se quando o aluno pode transformar a rede de relações interativas e a estrutura de significados do seu determinado espaço/ tempo histórico, percebendo a sua historicidade criticamente.

Quando o conjunto de pontos do espaço/ tempo histórico do currículo contém o conjunto de pontos do espaço/ tempo histórico do sujeito/ aluno, ocorre a aprendizagem. Mas quando não há intersecção entre esses dois conjuntos ou pouco se encontram, têm-se elevados índices de repetência, evasão e sujeitos fora da escola. Essa dissociação vai equivaler o papel do professor, teoricamente, a simples transmissor de conhecimento, buscando objetivar as circunstâncias ao tornar as suas práticas uma espécie do objeto de valor em si.

(...) a instituição escola, a qual foi criada historicamente para desenvolver uma práxis pedagógica onde o objeto mediador fosse historicamente absolutizado e o sujeito fosse idealmente objetivado. Com essa finalidade, a escola pretendeu transformar o espaço/ tempo histórico em linear. No entanto, como a própria escola

⁵⁰ Grifos do autor.

é histórica, as contradições da interação sujeito-sujeito não puderam ser evitadas. Assim, a escola é uma instituição que se propõe a formar um idealizado homem concreto, aquele estabelecido pelo poder hegemônico. A existência de uma diversidade de homens concretos transforma a escola em um palco institucional de conflitos gerados pelas contradições do pluralismo de momentos históricos (SERPA, 1987, p. 23).

Nesse sentido, o currículo é entendido como “o processo social que se realiza no espaço concreto escola” (FRÓES BURNHAM, 1990, p. 4) e está em constante construção. Apesar das autoridades públicas escolares equivalerem o currículo formal ao currículo plenamente realizado, ele é uma “prática de *alteração*, de *autorização*, como obra de *sujeitos educativos*, todos, indistintamente, dialogicamente”⁵¹ (MACEDO, 2002, p. 30). Mesmo sem consciência, o professor modifica o currículo estabelecido, como um filtro.

O cotidiano da sala de aula obriga o professor a tomar algumas decisões que, às vezes, são decisões morais e, portanto, vão além de uma atividade objetiva de gerenciamento. Assim, quando a programação ultrapassa a aula de 50 minutos ou está faltando certo equipamento ou material necessário para a lição, professores são aqueles quem reformulam as lições. E, o que é mais sério, o currículo é também filtrado pelo grau de articulação do professor em responder as questões. Quando o professor tem somente um conhecimento superficial do conteúdo a ser apresentado, suas decisões sobre a importância de certas lições e o que enfatizar são afetados (CARVALHO, 1996, p. 141).

Na práxis pedagógica, é fundamental que o professor continue exercendo esse papel deliberatório do currículo, mas ciente de algumas questões que Serpa (1987) considerava importante, como a relação sujeito-objeto em diferentes momentos históricos, das contradições do confronto entre redes de relações e estruturas de significados, das propostas de hegemonia da instituição escola em momentos históricos distintos e do historicismo do objeto na relação sujeito-objeto.

Deliberação é mais uma atitude do que uma série de passos. O método pelo qual no intrincado e qualificado processo intelectual e social do dia a dia da sala de aula, o professor, individual ou coletivamente, identifica problemas, estabelece bases para decisões nas respostas, e então escolhe entre as soluções possíveis. Dificuldades surgem do concreto, em situações específicas. O professor, consciente das dificuldades, coleta dados que iluminem as reflexões, novas ações são tomadas e levam a novas reflexões. Esse ciclo nunca termina (CARVALHO, 1996, p. 141).

É evidente que não há total controle do processo educativo, até porque o professor não lida apenas com o currículo oficial – aquele formal da estrutura do curso, que herda, normalmente, os parâmetros do positivismo, “de forma multidisciplinar, fragmentária, exigindo a compartimentalização do conhecimento, não apenas na organização burocrática (...), mas

⁵¹ Grifos do autor.

também no próprio processo de trabalho no interior da escola e de cada disciplina” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 43). Maria Inez Carvalho (1996) ainda observa a existência também do currículo oculto - “o que os estudantes têm a oportunidade de aprender, através dos acontecimentos do cotidiano sob os auspícios da escola, mesmo que professores e corpo técnico não pretendam essa aprendizagem” (idem, p. 139) – e o nulo.

Não sem exagero, podemos afirmar que o currículo nulo é, virtualmente, infinito por razões que vão desde a falta de tempo e material até as decisões plenamente conscientes de eliminar certos assuntos e/ou disciplinas. (...) O vestibular é um dos grandes “fazedores” de currículo nulo. Quanto nossas escolas não deixam de ensinar em nome do vestibular? E, além do vestibular? Quanto não deixam de ensinar, em nome da falta de tempo, de material, de pessoal especializado, etc. (idem, p. 140)

Diante dessa complexidade curricular, o processo educativo deve ser compreendido globalmente através da familiarização, elucidando sua opacidade sem interromper a transformação permanente, renovação da qual faz parte. Na dinâmica intersubjetividade da práxis pedagógica, os sujeitos entram em contato com

(...) diferentes referenciais de leitura de mundo (...) e de relacionamento com este mesmo mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quijá autônomo) que participa ativamente do processo de produção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 37).

O uso pedagógico de filmes deve ser pensado como parte integrante, integrada ao sistema escolar, no sentido de ser um texto que possibilita perceber a complexidade do real a afastar-se de paradigma único, capaz assim de desvelar verdades. “(...) Analisar a complexidade, requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referências” (ibidem, p. 41). O filme na práxis pedagógica pode facilitar novos relacionamentos do espectador-professor com os espectadores-aluno e frente ao conhecimento, ampliando sua autonomia como sujeito instituinte na construção do projeto político pedagógico.

Diante das circunstâncias instituídas, o professor, como sujeito coletivo, construtor de situações, tenta opor-se ao que existe historicamente determinado nos fenômenos que ocorrem na escola, mais particularmente na sala de aula. Longe de ver-se na condição de um ator solitário no cotidiano da escola, o professor analisa, objetivamente, as contradições entre o que ele pratica e o resultado desta prática.

HANNA

O tempo de duração da aula, a indisciplina dos alunos (que dificulta bastante uma aula de vídeo), a disponibilidade do filme, já que a escola não tem um grande arquivo e por isto precisamos locar com recursos próprios.

MARICOTA

Sobre a indisciplina dos alunos, isso é recorrente no uso do filme, na aula propriamente dita... Cabe ao professor criar alternativas para lidar com isso na sala de aula, mas isso é independente da utilização do vídeo. A questão da disponibilidade de filme é um problema, porque, na verdade, as escolas não dispõem de arquivos até porque não têm essa cultura e, quando dispõem, são aqueles filmes prontinhos que vêm do MEC com o conteúdo especializado. 'Vamos tratar de tal e tal assunto de Biologia...' Compartimentado. Poucos filmes são disponibilizados com conteúdo mais amplo. A duração da aula é mesmo complicada (...) exige da gente tá conversando com os colegas... A interdisciplinaridade que deveria acontecer e não acontece...

IRENE⁵²

Vou citar os problemas mais freqüentes [com o uso de filmes na sala de aula]: acesso fácil, ou seja, não dispomos deste recurso com facilidade na instituição em qual eu trabalho.

ANTÔNIA

O conteúdo extenso e a falta de recursos das instituições de ensino dificultam essa prática.

SHREK

Falta de material, indisponibilidade/ disputa por horários. Assim como falta de adequação da sala de reprodução para turmas grande...

MAUREEN LIPMAN

Meu interesse em utilizar essa técnica é grande, porém fica meio complicado utilizá-la, já que tempo e pessoal de apoio não caminham lado a lado...

⁵² Irene (nome da personagem do filme *Central do Brasil*) é graduanda do curso Normal Superior na UNIFACS e leciona há quinze anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em escolas particulares.

HANNA

Primeiro, nem sempre encontramos estrutura para isto. Segundo, o professor tem, além das aulas práticas, várias atividades para cumprir, o que acaba suprindo todo o nosso tempo!

SRA. PERRY⁵³

O tempo de duração do filme que ultrapassa o tempo da aula. Não uso o filme, cito-os nas aulas, principalmente os que passam na TV e que eles têm acesso.

A fim de enfrentar as adversidades em torno das condições de trabalho, o docente precisa propor estratégias que lidem com os acontecimentos mais corriqueiros, sem ignorar aqueles imprevisíveis, sempre tentando elucidar e transformar o real. Na oficina em Irecê, alguns professores-cursista mencionavam a questão salarial para não pôr em prática o que aprendiam durante a graduação, como se não houvesse nenhum intercâmbio entre a realidade social e as questões da escola. Henry Giroux (1987) observa a necessidade de entender o currículo e a pedagogia como territórios de disputas, arenas sociais, em que estão em jogo as próprias identidades.

Inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação.(...) aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora (idem, p. 28-29).

JOSÉ SARAMAGO

A gente tem uma visão muito pragmática. Porque o salário é pouco, a gente não vai ao cinema? A gente não vai ao teatro? A gente não sabe da cena cultural da Bahia? (...) Se você não se insere na cena social e cultural do seu país, como protagonista, você acaba sendo limado do processo. (...) Como ter um olhar crítico em relação à imprensa e ter outras linguagens também?

MARICOTA

⁵³ Licenciada em Letras com Francês, Sra. Perry (nome da personagem do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*) leciona as disciplinas Português e Literatura no Ensino Médio, na rede pública de ensino, e tem experiência docente há vinte e cinco anos.

Agora, o que eu acho que dificulta mais a utilização do vídeo na sala de aula perpassa por condições e formação também do professor, porque a maioria dos cursos ou ambientes, que nos formamos, não trabalha com essa perspectiva.

Desse modo, os docentes tornam-se clientes de cursos de capacitação que os treinam em receitas didáticas. Muitas vezes, não percebem a problematização da sua atividade e a fragilidade da sua prática para enfrentar novas formas de organização e de relação com o conhecimento. Quando utilizam o filme, geralmente, a realidade aparente dos acontecimentos filmados ilustra o que foi ou será longamente falado em sala de aula. Na aula de História com as duas turmas da 3ª. série do Ensino Médio, que foi citada anteriormente, o debate sobre o filme *Lutero* não aconteceu. Hanna fez uma aula expositiva sobre protestantismo religioso. Esqueceu o filme.

O jeito mais simples e mais freqüente é abandonar o filme imediatamente após o término da projeção. Ressaltado o assunto que interessa – o tópico da matéria - , que pode estar presente mesmo que apenas como um aspecto secundário ou marginal, passa-se à exposição do assunto. Muitas vezes a exibição acontece depois de examinado o tema e aí o filme existe como mera ilustração, uma constatação grosseira de uma tese simplista (BRUZZO, 1995, p. 104).

D. JOÃO VI

O plano de aula com uso do filme não altera o planejamento, no entanto, o recurso possibilita uma melhor assimilação por parte dos alunos...

MAUREEN LIPMAN

Por falta de tempo e pessoal de apoio, eu planejo as aulas da seguinte forma: trabalho em sala de aula o conteúdo e peço (indico) um filme para que os alunos assistam. Depois faço um debate sobre o filme fazendo um paralelo com o conteúdo trabalhado.

HELENA

É comum achar que o filme não tem muita importância em um planejamento. Quando ela diz 'por falta de tempo', então, ela também não planeja as aulas por falta de tempo? (...) Como se colocasse o filme numa segunda posição. Se, dentro da sala, você já fazendo um trabalho prévio com os alunos já é difícil, ainda mais quando você indica o filme para eles assistirem em casa. A maioria não assiste, não tem condições de locar!

SRA. PERRY

De acordo com o assunto abordado, cito-os como exemplo.

IRENE

Faço uso, às vezes, como recurso incentivador para problematização de um assunto, ou senão como recurso para referenciar um assunto abrindo uma discussão, ou para observação.

O filme, na maioria das vezes, é visto como uma fonte de informações, a serem comparadas com outras fontes com maior credibilidade – as escritas, é claro, já que a educação escolar está centrada na linguagem verbal. Assim, o filme - imagem e som – torna-se, na escola, uma ilustração, um acessório do texto, um pré-texto. “Os professores não sabem o que fazer com essa linguagem, desconhecem seu funcionamento e as imagens, ao valerem milhares de palavras, pulverizam sentidos” (ibidem, p. 106). Os textos visuais foram “associados com maior frequência ao contexto artístico e social, ficaram relegados à condição de ilustração dispensável ou superlativa. Muitas vezes, são deixados de lado, pela ambigüidade e pelos obstáculos de suas leituras” (LEITE apud FELDMAN-BIANCO, 1998, p. 39).

ARLENE MCKINNEY⁵⁴

Acho que os filmes têm que ser passados de modo que possa ser explorados de todas as maneiras possíveis.

DORA

A maior dificuldade seria adequar o filme ao conteúdo. Ou seja, essa seleção que traz um leque de possibilidades...

OLGA

Não dá pra ver tudo num texto... Tem coisa mais rica do que um texto escrito? Tanto quanto a imagem... O grande problema da imagem é que há deficiência na formação. Na escola que a nossa geração frequentou, na universidade, a gente de História pouco utiliza a fotografia, a fonte iconográfica... Agora, numa sociedade que é imagética. É imagem o tempo todo!

⁵⁴ Professora de Ensino Fundamental, Arlene McKinney (nome da personagem do filme *A Corrente do Bem*), atualmente, ensina em uma escola particular e é aluna no curso de Pedagogia na UFBA.

Visto que muitos professores desconhecem os códigos expressivos do filme, são desatentos, com o olhar pouco apurado e propenso a conclusões precipitadas e fáceis. Pergunta-se, então: como ensinar tais códigos aos discentes? Alfabetizar na linguagem audiovisual não é o caso, pois os alunos como os professores são espectadores habituais. A partir dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, notou-se que assistem a muitos filmes, principalmente em casa. Porém, poucos discutem, teoricamente, sobre as obras: 90% lêem matérias sobre filmes específicos, recém-lançados em jornais e revistas, pela televisão e Internet; 10% não buscam nenhum tipo de informações sobre o tema e somente 10% compram livros para se informar mais sobre história e linguagem do cinema.

Conhecendo mais sobre a forma fílmica, o docente proporcionaria ao espectador-aluno um maior *espaço de experiência* do seu olhar, através da obra, sobre o mundo, que não é, precisamente, do cineasta nem das outras fontes apresentadas pelo professor, mas da fusão do próprio olhar com os deles, transitando pelas diferentes manifestações expressivas e permitindo que este amplie seu conhecimento do mundo e de si próprio. “Um filme é como uma pessoa. É só dialogar com ele: o que podemos perguntar-lhe, o que ele pode nos responder?” (BERNARDET apud BRUZZO, 1995, p. 117).

Além dessas limitações em relação aos filmes em geral, existe uma outra dificuldade específica dos professores em lidar, especificamente, com o documentário. Normalmente, a abordagem é parecida com a de alguns professores-cursista, na oficina em Irecê: consideraram o documentário como “o cinema que capta o real”. O senso comum e os verbetes enciclopédicos trabalham com a idéia de oposição entre documentário e ficção:

Filme didático mostrando fatos reais e não imaginários (por oposição a filme de ficção) (...) Um filme que lida diretamente com fato e não ficção, que tenta transmitir a realidade tal como é, ao invés de alguma versão ficcional da realidade (...) Gênero cinematográfico rejeitando a ficção para tornar presente somente a realidade (DA-RIN, 1995, p. 6).

Muitos teóricos e produtores de cinema simplificam a questão: alguns consideram o documentário um produto fílmico com acesso privilegiado à realidade; e outros o entendem como um objeto ideológico, já que é uma representação do real. Diante da tênue fronteira entre a narrativa ficcional e a não ficcional, conceituarei documentário utilizando como aporte teórico Da-Rin (1995) e Bill Nichols (1991).



Fotos: (da esquerda para a direita) *Policarpo Quaresma*, *Herói do Brasil*, pôster de *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, *Central do Brasil*, *O Pianista*, pôster de *Policarpo Quaresma, Herói do Brasil e O Pianista*.

As fronteiras entre a narrativa documentária e a ficcional

A tradição do documentário enfatiza apenas os propósitos da agência produtora. Já o cinema-direto define documentário como o cinema que captura a realidade. Diante das tentativas de significado do termo, houve até reação mais radical:

Não existe isto que se chama documentário – esteja este termo designando um tipo de material, um gênero, uma abordagem ou um conjunto de técnicas. Esta afirmação, tão antiga e tão fundamental quanto o antagonismo entre palavras e realidade – deve ser incessantemente recolocada, apesar da bem visível existência de uma tradição do documentário. No cinema, esta tradição, longe de viver atualmente uma crise, parece fortificar-se em seus freqüentes declínios e renascimentos. (MINH-HA apud DA-RIN, 1995, p. 06).

Sílvio Da-Rin (1995) ressalta dois aspectos a partir da citação de Trinh Minh-ha. O primeiro deles é “a recusa de aceitar o termo como depositário de uma essência estática, atribuível a um tipo de material fílmico, a uma forma de abordagem ou a um conjunto de técnicas” (idem, p. 7). A absolutização de características específicas só simplifica o conceito. O segundo aspecto diz respeito à existência concreta de uma tradição que possui uma realidade institucional, formada

(...) por cineastas, produtores e técnicos, que se autodenominam documentaristas, seus filmes, associações, entidades financiadoras, espaços de exibição, distribuidoras, festivais e mostras especializadas, publicações, críticos, enfim, toda uma complexa rede de práticas e retóricas que reivindicam um lugar específico no continente do cinema (idem, p. 07).

Longe de buscar uma definição totalizante, que dê conta de uma expressão artística com uma grande diversidade temática, estilística e metodológica, Da-Rin utiliza a palavra domínio, entendido como “âmbito de uma arte”, para se referir à instituição como um todo, seus agentes diversos e seus produtos fílmicos e retóricos. O documentário, enquanto um domínio, tem caráter plural – e, muitas vezes, conflitivo -, como um processo historicamente heterogêneo. O que o mantém agregado, sincrônica e diacronicamente, é o fato de que seus membros remetem-se a um imaginário fio catalisador: a tradição do documentário.

As crises em relação a essa tradição a fortaleceu. Os estudos semióticos, por exemplo, atentam que a impressão de realidade dá-se pelos códigos expressivos do meio. Todo filme é

ficcional, já que “é próprio do cinema tornar ausente aquilo que representa, seja no tempo, pois a cena já passou, seja no espaço, pois ela se deu em outro lugar” (idem, p. 136).

Não existe nada no interior da imagem de um filme que possa confirmar sua autenticidade histórica, não só porque o documento pode ser falsificado, mas também porque o documento nada tem de mecânico, ele é sempre o resultado de um trabalho de manipulação estética que visa intensificar uma impressão de realidade (idem, p. 137).

JOSÉ SARAMAGO

Essa idéia de que, porque é um documentário, retrata uma realidade, né?! Uma não ficção tem traços de ficção.

OLGA

É mais um documento, é mais um outro tipo de registro que não está isento de subjetividade!

Essa ofensiva teórica que gerou a crise na realização, circulação e consumo de documentário, possibilitou uma reação, na década de 1980, de um olhar afirmativo do domínio do documentário. Da-Rin cita os trabalhos de Michael Renov, William Guynn, Elizabeth Sussex, Jack Ellis, Brian Winston, Julianne Burton, E. Ann Kaplan, Trinh Minh-ha, Julia Lessage e Bill Nichols. Este último, em especial, buscou com sucesso, em um contexto pós-estruturalista, a distinção entre o discurso documental e ficcional, “não em relação a seus referentes, mas enquanto estratégias diferenciadas de produção de sentido” (ZUNZUNEGUI apud DA-RIN, 1995, p. 13). Ele parte de uma dupla afirmação: “toda representação é, por natureza, fictícia; por outro lado, os espectadores reconhecem, empiricamente, que documentário e ficção constituem regimes discursivos distintos” (DA-RIN, 1995, p. 140).

Nichols (1991) define *representação* a partir do *Oxford English Dictionary*: “ser semelhante a, ocupar o lugar de, discorrer sobre” (idem, p. 111). Já em relação ao termo *narração*, Nichols utiliza a definição de Vernet: “narrar consiste em relatar um acontecimento, real ou imaginário” (VERNET apud NICHOLS, 1991, p. 112). Com tais conceitos, ele afirma que todos os filmes são representativos e narrativos, embora em graus diferentes. Essa idéia condiz com a definição de ficção de Ismail Xavier (1983):

(...) ficção como invenção – simulação consentida -, não como sinônimo de ‘não real’, pois, no cinema ‘realista’ jamais há a realidade captada e reproduzida em sua substancialidade: sempre se afirma, na reprodução, um momento anti-realista, mesmo no mais puro cinema direto. E, ao mesmo tempo, também o cinema ‘fantástico’ – longe de fundar uma previsão imaginária entre utopia e futuro – é uma

reprodução das condições sócio-culturais e biopsíquicas, ineliminavelmente, contemporâneas sob uma aparência de alteridade (idem, p. 45).

Segundo Nichols (1995), através de processos narrativos, a ficção oferece acesso a um mundo fictício e o documentário oferece acesso a representações do mundo histórico.

Ambs os processos resultam em artefatos construídos com as mesmas matérias de expressão e visando produzir sentido, mas, a partir de mecanismos variáveis e estratégias diferentes, convida o espectador a formas distintas de participação. As propriedades indiciais e analógicas da imagem estão também na base de ambos na ficção, contribuem para conferir verossimilhança⁵⁵ à história narrada; no documentário, contribuem para conferir credibilidade e poder de persuasão ao argumento⁵⁶ (idem, p. 141).

Entretanto não se podem esquecer os vários filmes ficcionais que visam a um “efeito documentário” com fins narrativos – com o uso de cenários naturais, imagens de arquivo e câmera ao ombro -, bem como documentários que utilizam dramatizações com direção de atores para as reconstituições históricas. De qualquer sorte, Nichols busca compreender as diferenças entre duas economias discursivas ideais. Se na ficção, o voyeurismo marca o mergulho diegético, o prazer de se perder naquilo que se vê, no documentário, percebe-se a “epistefilia”: o prazer de conhecer, que é alimentado pela persuasão de argumentos sobre o mundo, mas postos à prova num movimento contínuo de aceitação e crítica.

Nesse sentido, a distinção entre documentário e ficção decorre de uma dialética que envolve os três níveis do processo de comunicação: a emissão (a agência produtora), o texto (as marcas discursivas) e a recepção (as expectativas de leitura). A autodenominação documentarista já estabelece uma ligação com as narrativas que subvalorizam a mediação metafórica da ficção e pretendem referir-se diretamente à realidade. O reconhecimento de objetividade mantém-se e renova-se a cada documentário, desde a escolha do tema ao lançamento do filme no mercado. Essa intenção autoral reflete-se em marcas textuais, como a lógica informativa, a predominância da palavra falada, a suposição do caráter documental dos

⁵⁵ Entende-se verossimilhança a partir da definição clássica de Aristóteles (1966): o critério fundamental que preside a construção mimética. Esta é uma representação que não resulta da mera imitação ou reprodução da realidade, mas da simulação do que poderia acontecer, do que é plausível. A mimese é composta pelo mito que é o conjunto elaborado de elementos escolhidos e agenciados segundo uma ordem necessária, opondo-se à diversidade aleatória dos acontecimentos reais. O mito “permite que nas ações uma após outra sucedidas, conformemente à verossimilhança e à necessidade, se dê o transe da infelicidade à felicidade ou da felicidade à infelicidade” (idem, p. 77).

⁵⁶ Argumento, para Nichols (1991), são as representações ou proposições do documentário, implícitas ou explícitas, que visam ao mundo histórico diretamente (idem, p. 111).

materiais e a montagem comprobatória. Tais marcas têm o reconhecimento da audiência que realiza associações⁵⁷ e inferências⁵⁸, permitindo construir o argumento do filme.

Essa distinção entre o discurso ficcional e o documentário é consistente por não dar ênfase ao caráter evidencial da imagem e sim ao regime discursivo e ao tipo de engajamento a que convida. “O documentário, nesta perspectiva, é uma modalidade discursiva entre outras. Mas distinta, sob vários aspectos” (DA-RIN, 1995, p. 148). É evidente a não existência de um método ou técnica que possa garantir um acesso privilegiado ao real – qualquer olhar é construído no interior do filme e contando apenas com os meios que lhe são próprios. Sob esse aspecto, o documentário é um *constructo*, que não é, necessariamente, falsificador do tema veiculado, apenas é resultado de escolhas estéticas e técnicas dos seus realizadores.

JOSÉ SARAMAGO

Bem, eu levei o vídeo ‘Intolerância Religiosa’, feito em Salvador. Ele abordava a relação entre a Igreja Universal do Reino de Deus e o Candomblé. Tinha uns trinta minutos. O filme chamou a atenção de todo mundo. Ele tinha alguns depoimentos... Quando eu passei o filme, todo mundo sabia que eu era de Candomblé, aliás, sou do Candomblé! E quando eu coloquei e o filme acabou, foi desastroso, porque todo mundo achou que eu estava fazendo proselitismo religioso. Estava pregando o Candomblé... Eu não tinha atentado que o universo do filme dava mais voz ao pessoal que era do Candomblé, mas só que uma coisa que foi colocada, por mim, foi que o pessoal da Igreja Universal do Reino de Deus não quis dar depoimento. (...) A escola me chamou e tem aquela avaliação no final de todas as unidades... ‘Olha, estão dizendo que você só dá aula sobre Candomblé, só fala sobre Candomblé e sua atitude é do Candomblé’. É claro que teve pessoas, durante o filme, que se levantaram. Minha intenção não foi fazer proselitismo, mas, ao mesmo tempo, foi uma intenção política, porque eu estava envolvido num movimento contrário à intolerância religiosa, ao que a Igreja Universal do Reino de Deus estava fazendo com elementos da nossa cultura, melhor,

⁵⁷ Associações são experiências nas quais “somos levados a passar, mental ou afetivamente, de um objeto ou estado de coisas percebido ou de uma idéia que se apresenta à mente a uma outra idéia, a uma representação ou a um estado emocional” (GOMES, 1998, p. 02).

⁵⁸ A significação funciona numa relação triádica (ECO, 1995, p. 186). Segundo Umberto Eco, o significado é o resultado de um trabalho inferencial, no qual o espectador é levado a acionar suas competências semióticas para realizar apostas a partir das instruções postas na mensagem. Daí a recepção ser um ato semiótico. E por semiose deve-se entender “uma ação ou influência que é, ou implica, uma cooperação de três sujeitos, o signo, seu objeto e seu interpretante, tal que essa influência tri-relativa de modo algum se pode resolver em ações entre pares” (PEIRCE apud ECO, 1995, p. 182).

com a nossa religião. Isso me causou um problema sério. Eu passei por avaliação não só com o corpo técnico, com os coordenadores, mas com a direção do colégio. (...) No segundo ano de exibição do vídeo, eu tomei certo cuidado em fazer um discurso. Apontei o que eu observava... Claro, que daria liberdade para as pessoas perceberem... O que foi interessante foi que eu tive outro olhar sobre o vídeo que até então eu não tinha... Dos comentários que eles fizeram, apesar de achar, em muitos aspectos, ser radicais, foram racistas, porque eles têm uma visão preconceituosa sobre o Candomblé, sim!... Mas, ao mesmo tempo, me fizeram observar alguns defeitos no roteiro, na construção que antes eu não via.

Será que eram “defeitos” ou simplificação de leitura? O documentário não ilustra, mas (re)constrói a realidade, já que seria impossível uma abordagem totalitária e unívoca de um problema social ou fenômeno natural. Implica um conjunto de códigos expressivos para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagem, princípios de montagem e edição. É essencial reconhecer essas escolhas para relacionar o ponto de vista do documentário com os dos espectadores, professor e alunos, e, assim, construir algumas interpretações possíveis e sentidas pelo grupo, inclusive aquelas que o professor não esperava, não havia planejado.

O diálogo com uma obra de arte é interessante, pois é produzida no social-histórico e fala do mesmo através de uma forma: “(...) a vida penetra na arte, assim a arte age na vida (...) ela [a arte] é, ao mesmo tempo, uma *forma* e um *mundo*; uma forma que não exige valer senão como pura forma e mundo espiritual que é um modo pessoal de ver o mundo”⁵⁹ (PAREYSON, 1997, p. 41, 44). A forma fílmica, o específico do filme, nesse sentido, constrói uma impressão de realidade que irrealiza o que está na tela, mas também a (re)apresenta sob um determinado olhar. O espectador tem um encontro com o mundo sensível da obra. Merleau-Ponty (1975) ressalta:

O indispensável na obra de arte, o que a torna, muito mais que um meio de prazer, um órgão do espírito, cujo análogo há de se encontrar em qualquer pensar filosófico ou político se for produtivo, é que contenha, melhor que idéias, *matrizes de idéias*, que nos forneça emblemas cujo sentido não cessará nunca de se desenvolver, que, precisamente por nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos ensine a ver e nos propicie, enfim, o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está⁶⁰ (idem, p. 360).

⁵⁹ Grifos do autor.

⁶⁰ Grifos do autor.

A experiência estética é uma vivência em que o aluno tem contato com o belo – não a beleza do objeto, mas da experiência que tem um sentido para ele, integrando a sensibilidade, o mundo prático e a inteligibilidade. Utilizar produtos da cultura das mídias pode ser interessante como um texto para ser interpretado, evidenciando as pré-compreensões que determinam a visão de mundo e, dessa forma, não reproduzindo expectativas, formas e leituras que já se operam cotidianamente.

MARICOTA

Quando a gente tava trabalhando com documentário ou com filme, eles tinham percepções diferenciadas, claro... Mas eles conseguiam interagir. (...) A interação era bem interessante porque eles conseguiam tirar a percepção dele do filme e levar para casa, porque a crítica em relação àquele filme que eles conseguiam fazer ali, ou construíam coletivamente. Em casa, eles assistem a filmes ou televisão todos os dias... Eles têm acesso ao vídeo, à imagem, só que, para eles, isso pode passar de forma rotineira, onde ele não precise perceber determinadas coisas. Já banalizaram... Essas imagens do porco e de pessoas comendo lixo eles vêem na televisão, passam no jornal, (...) na novela... Isso passa em todo lugar, só que eles não têm essa percepção crítica porque ninguém trabalhou isso com eles. O professor tem esse papel. A função educativa na sala de aula!

JOSÉ SARAMAGO

É um processo educativo. Precisa educar o nosso aluno desse processo pra sair dessa idéia que levar o filme, o documentário, na sala de aula seria uma forma de se afastar, se distanciar da aula e fazer corpo mole...

Ao invés de suprimir o diálogo entre espectador-professor, espectador-aluno e filme e permitir que este último realize um monólogo, é necessário haver a interação entre espectadores e filme, bem como entre os próprios espectadores. A tentativa de traçar verdades compartilhadas que podem chegar à compreensão (re)define identidades, pois há “vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (HERMANN, 2002, p. 90). A diferença se encontra desde o início do diálogo.

JOSÉ SARAMAGO

Lembrei-me que uma vez que passei o vídeo... Uma menina se incomodou porque tinha um menino no lado que tava dando muita risada e ela estava chocada com o que estava acontecendo. E a leitura é, exatamente, essa: por ser um vídeo que fala da 'Ilha das Flores' como um lixão e o homem é tratado como bicho, um animal, a gente tem idéia de comoção, de ficar triste. Mas também a gente pode rir muito no sentido de que é real o que está acontecendo ali, porque é irônico: trocar o perfume por tomate que não serve para a alimentação e é jogado na ilha... É uma ironia que permite riso também. Então, é um vídeo que permite várias emoções.

DORA

A utilização desses recursos proporciona ao aluno uma identificação maior com o tema sugerido, o qual permitirá uma possibilidade de leitura individual e diferenciada do filme.

A interação com o texto visual, com a imagem em movimento, especificamente, traz ótimas possibilidades por ser uma experiência tão singular. Porém, se os alunos tornam-se objetivados, “seja por relação de poder, seja por imposições técnicas que condicionam o caminho da aprendizagem” (HERMANN, 2002, p. 83), reduz-se o *espaço da experiência* em prol de um método para se chegar ao conhecimento.

IRENE

Acho que é um recurso muito rico [o filme], se usado adequadamente irá ajudar e muito em nossa prática. Então, procuro fazer uso do jeito que entendo que está certo, mas sempre com uma finalidade e não tive nenhuma preparação antes. (...) É bom estar em busca de novas modalidades pedagógicas e aprimorar técnicas e ensino.

ANITA ZAGARIA

Eu acho é que tá faltando esse professor ter clareza de como usar esse recurso de forma bem direcionada.

D. JOÃO VI

Se houvesse um domínio maior do meio, certamente poderíamos valorizar outros pontos que contém nesta arte para o bem dos alunos.

KATHARINA LUTERO

Com o filme, o estímulo é melhor e não temos formação específica para explorá-lo devidamente.

SHREK

O trabalho com o filme de Michael Moore foi um tanto desastroso, a falta de tempo, de um planejamento roteirizado, de uma ficha de leitura do filme previamente reformulada, além dos problemas disciplinares dificultaram um bom aproveitamento do filme. (...) Adoraria fazer cursos que melhorassem (e ensinassem, nos habilitassem) a utilização de filmes!

AUGUSTO ODONE

Um curso dessa espécie [de treinamento para o uso pedagógico de filmes] daria suporte de como e para que trabalhar com filmes em sala de aula.

O que seria “o bem dos alunos” ou “explorá-lo devidamente”? Percebe-se um desejo de controle total das circunstâncias a partir de promessas tecnológicas. A técnica permite uma ação racional intervencionista na formação dos educandos. Entretanto a técnica não é a questão, mas a forma como ela é usada e pensada.

MARICOTA

Quando o professor passava o filme, alguns professores não tinham tanto cuidado... Tinha atividade pra fazer ou tinha que sair cedo e locava qualquer filme. Colocava para os meninos. Geralmente, sobrava para a Coordenação Pedagógica tomar conta dos meninos. Esse era o trabalho horrível! Eu fazia e odiava fazer, principalmente, de filmes que não tinham nenhuma seleção prévia. Filmes, às vezes, que eu desconhecia o conteúdo e assistia junto com eles. Depois da exibição, você discutia o filme. Ficava naquele papel meio disciplinar dentro do auditório com oitenta a noventa alunos. (...) Já aconteceu uma experiência com os meninos... O professor deixou os meninos assistindo e saiu. Ele já tinha assistido a esse filme trilhões de vezes! Os meninos fizeram qualquer coisa dentro da sala. Ficaram lá porque eram obrigados a ficar, mas fizeram qualquer coisa... Acabando o filme, retornei e perguntei: ‘Como foi o filme?’ ‘Ah! Professora, dois ou três que queriam assistir, mas não puderam porque tava muito barulho’. ‘Não gostei do filme!’ ‘O filme é muito chato...’ ‘Assistiram ao filme?’ Aí, os colegas, dois ou três, começaram a denunciar: ‘Não

assistimos blá blá blá... ' A presença da professora ou de outra pessoa ali seria fundamental e o contexto que você coloca o filme também, né?! Nas reuniões, eu falava para você tentar chamar a atenção do aluno para o filme, porque, muitas vezes, você coloca o filme e você não dava nenhum indício... e não dava informação prévia nenhuma. Então, ele vê algumas imagens ali que não chama a atenção dele inicialmente. Ele não tenta ir além. (...) Tive que repetir o filme e, no final, discutiram o filme e adoraram!

Muitos docentes usam filmes sem explicitar motivos para a classe, entendendo a técnica como um fim em si mesma. Esquecem por que os levou ao processo dialógico pedagógico. Observei uma aula de Língua Portuguesa da professora Susana Pevensie⁶¹ num colégio particular, em 24 de maio de 2006. Naquele dia, foi exibido o filme *As Crônicas de Nárnia - O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* para a 5ª. e 6ª. séries. Ela aproveitou a necessidade de ausentar-se da escola para exibir o filme. Na sala de vídeo, sem projetor, 30 alunos amontoaram-se para conseguir enxergar numa tela de 29 polegadas. Cada turma, no seu horário, e um fiscal de sala ficou com os alunos. Por esse fiscal, souberam do filme. Na semana seguinte, dia 31 de maio, seria feita a discussão sobre os filmes, mas houve greve de ônibus e os alunos, na volta às aulas, tomaram conhecimento, pela professora, de que deveriam fazer um comentário sobre o filme mesmo sem o debate já planejado. Susana Pevensie justificou-se pelo fato de não poder perder mais tempo discutindo o filme. Nesse caso, se o próprio professor não atribui a devida importância ao filme, por que utilizá-lo em sala?

MARIETA SEVERO⁶²

Até mesmo no nosso Ensino Médio, eles acham que vão para um lazer, sem nenhum compromisso... Uma distração. 'Assistir um filme? Que legal!' (...) É preciso ver o filme como um segundo meio de conhecimento. É outra linguagem que deve ser trabalhada.

ANTÔNIA

Alguns ainda não são 'educados' para esse tipo de atividade, mostrando imaturidade.

⁶¹ Susana Pevensie (nome da personagem do filme *As Crônicas de Nárnia - O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*) é formada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira pela UFBA e tem dois anos de experiência docente. Ensina a disciplina Língua Portuguesa e Redação no Ensino Fundamental, em colégio particular.

⁶² Professora de Geografia na rede pública de ensino ao Ensino Fundamental e Médio, Marieta Severo (nome da entrevistada do filme *Janela da Alma*) tem treze anos de docência e é licenciada em Geografia pela UFBA.

Em outro momento, a dispersão também aconteceu na exibição do filme *Lutero*, aula de História, já mencionada. Hanna levou os alunos para uma sala de vídeo com projetor. Ela não conseguiu colocar o filme em português. Então, deixou a legenda. Os alunos reclamaram, pois não conseguiram ler na velocidade que passava a legenda. No fundo da sala, o pessoal também tinha dificuldades de leitura, por isso, conversava durante a projeção inteira. Como Hanna comunicara que não iria fazer avaliação com o filme, de cinquenta e três alunos, dezesseis apenas ficaram para assisti-lo. Dos dezesseis alunos, nove foram embora, quando bateu o final da primeira aula, uma aluna no celular, dois dormindo, mais duas lendo revistas... Ao final, disseram “Aleluia!”.

Fica evidente a tendência do professor igualar a situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção à experiência na sala de vídeo. Além disso, as escolas, na sua maioria, não têm projetor de cinema, apenas televisor e videocassete ou reproduzidor de DVD para exibir os filmes. Assim a experiência na sala de vídeo aproxima-se daquela do telespectador. Os alunos não se envolvem tanto quanto no cinema, a ponto de não tirá-los de suas situações e problemas imediatos. Já o cinema, apesar de ser um fenômeno coletivo (espetáculo para um grande público, herdado do teatro), possibilita uma experiência individual para cada espectador, pois a escuridão permite, com segurança, um tipo especial de voyeurismo, bem como a cobrança de ingressos é a garantia de conforto e ausência de intromissões por parte do público.

Não se permite que nada interfira entre o indivíduo e a ação na tela. Dirigimos uma atenção ininterrupta ao filme porque pagamos para assistir, sabendo que a exibição irá ocupar apenas duas ou três horas do nosso tempo; tudo que temos a fazer durante esse período é suspender temporariamente a nossa descrença e desvendar o enredo que nos é oferecido (ARMES, 1999, p. 151).

A sala de aula torna-se a sala de estar, um local de comentar o que é assistido pelo televisor. Os alunos não conseguem concentrar-se da mesma forma como se estivessem no cinema. As interrupções são freqüentes para alguma conversa a respeito ou não do filme exibido; a carteira desconfortável, após alguns minutos, torna-se insuportável; a luminosidade que insiste em passar pelas frestas das janelas e porta atrapalha a visão dos espectadores; enfim, espera-se que a técnica, por si só, garanta bons resultados. O que nem sempre ocorre, visto que a experiência educativa é dinâmica e imprevisível, devido às condições concretas do acontecer pedagógico, como também às múltiplas referências trazidas pelos diversos atores da educação. Nadja Hermann (2002) considera que

(...) a necessidade de autocompreensão do processo educativo não pode significar uma pretensão de total transparência. É uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica. A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso. E os processos pedagógicos, a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento (idem, p. 88).

Como não há um caminho pedagógico ideal, a estrutura ensino-aprendizagem se faz nas interrogações que surgem em meio à intersubjetividade durante o educar. William E. Doll Junior (1997) diz que mais do que didático, o modo de ensino, o *modus operandi*, é dialógico, pois a estrutura da aprendizagem não é de causa-efeito.

JOSÉ SARAMAGO

Toda vez que o professor trabalha com vídeo, ele é cobrado, pedagogicamente, de um roteiro. É necessário que esse roteiro possa recortar o que a gente quer, de certa forma, que o aluno observe, o que seja necessário que o aluno entenda do vídeo, do social que está sendo tratado como conteúdo programático. A gente sempre usa um roteiro, um roteiro de análise, que possa permitir isso. Agora é claro que os melhores roteiros são aqueles que não oferecem o recorte, mas dá a capacidade do aluno construir a sua impressão, a sua compreensão do que está sendo mostrado.

BERENICE

Normalmente, eu primeiro assisto o filme, enumero os pontos mais importantes, depois faço um roteiro a ser seguido.

JADIS

[O filme] Tem que estar relacionado com algum conteúdo, previamente, trabalhado e seguindo um roteiro, previamente, estabelecido.

MARIETA SEVERO

O filme é o complemento da minha aula, sempre trabalho dessa forma. Estabeleço um roteiro a partir do conteúdo que estou trabalhando na sala e complemento com o filme.

Foi mencionada a necessidade do roteiro para utilizar o filme na sala de aula, como se o fato dele existir acarretasse a certeza da aprendizagem. O que marca a fala de Jadis é a palavra

previamente, como se as previsões sempre fossem confirmadas. O relato de Berenice evidencia uma ordem lógica para a organização didática, bem como o tom de seguir regras que se percebe em Marieta Severo. Típico de uma formação tecnicista. José Saramago, por exemplo, “é cobrado” e, por isso, faz o roteiro. Faz lembrar dos manuais “Como usar o cinema na sala de aula?”. Será que existem regras? O mesmo professor apropriou-se do roteiro como comprovação, para a coordenação do colégio, de que estava fazendo bom uso do filme.

JOSÉ SARAMAGO

Em alguns momentos, não estava com saco de dar aula. Pra mim, tava difícil parar na frente, discutir. O que eu posso fazer? Lembro que fiz isso com o filme ‘Concorrência Desleal’. É um filme que fala sobre dois vizinhos na Itália, no período de Mussolini... racismo... é um filme muito bonito! Eu lembro que não estava com vontade de dar aula no outro dia (...) liguei de manhã para a escola e indiquei algumas questões do roteiro de forma muito abrupta para a moça que era minha amiga da secretaria. (...) A gente faz isso (...) Mas, como os alunos eram muito inteligentes e articuladíssimos, conseguiram levar a discussão!

O roteiro não determinou o que aconteceu na sala de aula, mas a interação daqueles espectadores presentes. O roteiro, que o professor produz numa aula com ou sem filme, é interessante para que ele possa organizar o que será viável para aquele dia específico de aula. No entanto, esse planejamento é vulnerável a mudanças, já que as coisas acontecem... O roteiro é um bom instrumento didático, principalmente, quando, na sua elaboração, faz o docente pensar de que forma ele pode ajudar na abertura de horizontes dos alunos. Mas, às vezes, é mais produtivo rasgar o roteiro.

MULAN⁶³

O planejamento, às vezes, é muito difícil para gente organizar, né?! Por que vou passar esse filme? Qual o objetivo na verdade? O que é que eu pretendo alcançar com ele? Qual a discussão posterior que vai ser gerada? Como conduzir, como direcionar sem interferir na percepção do cineasta? O conhecimento prévio do aluno a respeito? Deixar um pouco livre e não conduzir tanto?

⁶³ Licenciada em História pela UCSAL, Mulan (nome da personagem do filme *Mulan*) trabalha no Ensino Médio, na rede pública de ensino, e tem dezesseis anos de docência.

Cristina Bruzzo (1995) teorizou sobre o fato do professor e dos alunos serem espectadores aprisionados, enquadrados, numa escola tão racionalista, que busca caminhos seguros para o aprendizado de conteúdos curriculares, objetivamente planejados.

O professor, que é também espectador, na escola é atento e vigilante, à maneira do médico e do monstro. Nos limites da escola, devem ser evitadas as manifestações conturbadas, sensuais ou ambíguas, de que o cinema é rico. E quando isso não é possível, pelo menos que se garanta o controle das emoções, fazendo os filmes se parecerem aos textos, romances e poemas que anos de experiência ensinaram os professores a tornar *sérios e comedidos*⁶⁴ (idem, p. 6).

Tanto ficções quanto documentário, muitas vezes, são adequados aos programas curriculares por um olhar objetivador do texto filmico, a fim de confirmar as teses prévias do professor – uma modalidade de discurso reprodutor e acrítico -, cabendo ao aluno prestar atenção e repetir os saberes dominantes (dados como inquestionáveis). Vinculado ao pensamento moderno, iluminista e positivista, a tradição do documentário aproximou o cinema da educação, a fim de reformar o ensino e utilizá-lo como meio de educação popular em geral, difundindo os valores liberais da sociedade capitalista. Em 1936, Roquette Pinto afirmou que “O ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas” (PINTO apud MONTEIRO, 2005, p. 01).

Como já foi discutido, qualquer gênero cinematográfico representa e narra ao mesmo tempo, só que em graus diferentes. O documentário, particularmente, aproxima mais do que afasta, já que é enunciação de subjetividade fundamentada em dados verificáveis, trazidos para a tela. Consequentemente, desde as origens da sua formalização e sistematização, o gênero documentário foi considerado a melhor expressão do cinema educativo. Surgiu como uma proposta pedagógica, “uma redenção do cinema e um instrumento de promoção da cidadania” (DA-RIN, 1995, p. 34). Portanto, é necessário indagar: quais são os nexos epistemológicos que aproximaram o documentário da educação formal? Que modo de representação do documentário esteve e ainda está mais presente na sala de aula? E que modo de representação do documentário está mais distante das práticas pedagógicas voltadas à razão instrumental?

⁶⁴ Grifos da autora.



Fotos: (da esquerda para a direita) *Tróia*, *Shrek 2*, *Concorrência Desleal*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Concorrência Desleal* e *Shrek*.

Escola e documentário: uma relação antiga

A expressão “sétima arte” foi criada em 1912, pelo italiano Ricciotto Canudo, para designar o cinema, que só fora possível com a invenção do praxinoscópio, em 1892, por Emile Reynaud, e do kinetoscópio, em 1894, por Thomas Edison e William K. Laurie Dickson. O kinetoscópio utilizava imagens fotográficas, não projetadas, movendo-se em velocidade, de modo a criar a ilusão de movimento. A diferença para o praxinoscópio é que, neste, as imagens eram desenhadas à mão e projetadas. O cinematógrafo surgiu em 1895, resultado das pesquisas feitas pelos irmãos Lumière: Louis e Auguste, os quais possuíam recursos para desenvolver os inventos até então descobertos em relação à reprodução do movimento (ARMES, 1999).

Segundo Sílvio Da-Rin (1995), o desenvolvimento dessas tecnologias deveu-se ao espírito científico do positivismo, reinante no final do século XIX, que adotou o cinematógrafo como um meio privilegiado para a captação das “verdades do mundo”. Os irmãos Lumière demonstraram o cinematógrafo para platéias de pesquisadores e cientistas, conforme ocorreu na Sociedade para o Fomento da Indústria, no Congresso das Associações Francesas de Fotografia e na Sorbonne. A partir do texto do prospecto que divulgava, publicamente, as exposições do *Grand Café*, pode-se notar o modo como os Lumière entendiam o seu invento:

Este aparelho, inventado por Auguste e Louis Lumière, permite colher, por uma série de provas instantâneas, todos os movimentos que, durante um dado tempo, ocorreram diante da objetiva, e reproduzir em seguida estes movimentos projetando, em tamanho natural, para o público de uma sala, suas imagens em uma tela (SADOUL apud DA-RIN, 1995, p. 14).

Apesar de ser considerado um instrumento científico, o cinematógrafo também era utilizado para exibir filmes em circos e feiras, no intuito de divertir as pessoas, impressionadas pela novidade técnica. Sem o apuro de expressão artística, os diversos tipos de *vistas* ou *atualidades*, como eram chamados esses filmes, limitavam-se a imagens do cotidiano, sem roteiro, às vezes, com câmera oculta: operários, animais, trens etc..

Com o passar do tempo, o estúdio Maison Lumière, formado pelos dois irmãos, por fotógrafos e cientistas naturais e sociais, produziu centenas de títulos e essa produção ganhava, aos poucos, uma unidade estilística. Denominados “modelo Lumière”, os filmes tinham “enquadramentos apurados e rigor na disposição da câmera” (DA-RIN, 1995, p. 14). Como a

câmera pesava mais de cinco quilos, os objetos se moviam, mas não a câmara, tampouco variava o ângulo de visão. Predominavam, além das *atualidades*, os filmes de viagem, ou seja, registros de outros povos e paisagens desconhecidas – *travelogues*.

Concomitante aos trabalhos dos Lumière de investigação técnica, Thomas Edison produziu os primeiros filmes de ficção, contudo ainda muito amadores, pois as encenações ocorriam no centro da tela, sem movimento de câmera. Utilizavam uma estética teatral, tanto devido às limitações tecnológicas, quanto à hegemonia dos padrões estilísticos das obras teatrais. Os filmes produzidos pelos Lumière contavam com a preferência do público. Essa escolha pode ser explicada, em primeiro lugar, pela falta de qualidade dos filmes de ficção. Em segundo lugar, deve-se ao fato das *atualidades* e dos *travelogues* estimularem a idéia de difusão de conhecimentos objetivos sobre o mundo histórico – aquele onde, fora da sala de cinema, as pessoas compartilham experiências. “[Inicialmente] uma vocação ‘mostrativa’ ou informativa do cinema prevaleceu (...) sobre a vocação de contar histórias” (ibidem, p. 18).

Com o aumento da duração dos filmes para mais de dez minutos, as *atualidades* afastaram o público. A idéia de que a câmera reproduzia, fielmente, a realidade também foi abalada por causa das crescentes descobertas de encenações e trucagens nas filmagens. Ademais, o mágico Georges Méliès, em 1902, com *Viagem à Lua*, aperfeiçoou os filmes de ficção. O desenvolvimento das técnicas cinematográficas passou a não se limitar a simples reprodução de paisagens, mas a incorporar “números de magia, *gags* burlescas, encenações de canções populares” (COSTA, 1995, p. 5). A técnica de *montagem*, rapidamente, foi desenvolvida, facilitando, dessa forma, os projetos ficcionais. Em pouco tempo, manipulou-se o fluxo de tempo, rompendo com a autonomia do quadro primitivo, e buscou-se uma linearidade narrativa.

O cinema, lentamente, afastava-se da estética do teatro e ganhava uma forma específica de expressão. O filme *The Birth of a Nation*, de David Wark Griffith, de 1915, avançou nesse sentido, pois o mesmo teve suas cenas organizadas numa seqüência temporal com fins narrativos⁶⁵, ratificando as conotações criativas à obra cinematográfica. A estabilização de convenções próprias ao cinema e o seu reconhecimento pelo público garantiram o sucesso

⁶⁵ Por narrativa, compreende-se o “discurso fechado que irrealiza uma seqüência temporal de acontecimentos” (METZ, 1972, p. 42).

comercial do filme de ficção, que se tornou o principal artefato das produções cinematográficas com distribuição em larga escala. Os espaços de exibição fixos proliferaram rapidamente. “Em 1909, os Estados Unidos possuíam dez mil salas de exibição” (BRUZZO, 1995, p. 40).

Foi uma era de expansão em todas as formas de comunicação, com a ampliação das estradas de ferro provocando o crescimento do telégrafo, o primeiro ancestral dos meios de transmissão eletrônicos do século XX. Ao mesmo tempo, a diminuição do analfabetismo fomentou a criação das primeiras agências de notícias e o surgimento da primeira imprensa popular na Europa, com o *Petit Journal* de Paris e o *Daily Mail* de Londres (ARMES, 1999, p. 23).

Em 1910, Charles Pathé iniciou o processo de padronização da produção e exibição das *atualidades*, passando a serem chamadas de *newsreel* ou cinejornal. Os temas filmados eram, aproximadamente, os mesmos do catálogo Lumière, mas com orientação jornalística e destinados a uma ampla distribuição. Pathé, em junho de 1922, lançou o filme *Nanook of the North*, de Robert Flaherty. Era o protótipo de um novo gênero, segundo Da-Rin, pois não se restringia à descrição da natureza e das culturas visitadas, como nos filmes do modelo Lumière. Flaherty ordenou os fatos observados numa perspectiva dramática, com a ajuda da montagem narrativa: construiu personagens – Nanook e sua família – e estabeleceu obstáculos que impulsionaram a narrativa – o meio hostil dos desertos gelados.

Com a manipulação do espaço-tempo, a construção de tensão e suspense e a identificação do espectador/ personagem, os fatos documentados ganharam o interesse dos espectadores, acostumados com a linguagem cinematográfica que se desenvolvia nos filmes de ficção.

Esta evolução não tinha apenas mudado técnicas, tinha transformado a sensibilidade do público. A capacidade de testemunhar um episódio de muitos pontos de vista e distâncias, em rápida sucessão – um privilégio totalmente surrealista, sem paralelo na experiência humana – tinha se incorporado de tal modo ao hábito de ver filmes que já era inconscientemente considerada ‘natural’, Flaherty neste momento já tinha absorvido este mecanismo do filme de ficção, mas o aplicava a um material não inventado por um escritor ou diretor, nem encenado por atores. Logo, o drama, com seu potencial de impacto emocional, casava-se com algo mais real – pessoas sendo elas mesmas (BARNOUW, 1974, p. 39).

O trabalho de Flaherty influenciou outros realizadores de *travelogues*. A partir da observação etnográfica, o roteiro era construído. Selecionavam os momentos para dramatização na busca de captar a realidade daquela comunidade. Além de *Nanook of the North*, Flaherty produziu *Moana* (1926), *Man of Aran* (1934) e *Louisiana Story* (1948), inaugurando uma “narratividade documentária” com um método de pesquisa, filmagem e montagem próximas da ficção.

No entanto este protótipo só ganhou retórica para estabelecer-se como a tradição do documentário com o escocês John Grierson, que, paralelamente ao cinema hollywoodiano, ao expressionismo alemão, à vanguarda francesa e ao cinema revolucionário soviético, formalizou o documentário como um novo gênero, sistematizado, tempos depois, por Paul Rotha e Alberto Cavalcanti, membros da escola documentária inglesa. O documentário não era um filme alternativo à produção ficcional. Foi pensado para formar a opinião pública.

Por meio do Departamento de Cinema do *Empire Marketing Board* (EMB), Grierson produziu seu único filme *Drifters* (1929) sobre pesca de arenque no Mar do Norte e tornou-se o principal pensador do que se pode chamar documentário clássico. O EMB produziu mais de trezentos documentários. Grierson, filho de professor e de uma ativista pelos direitos sociais dos trabalhadores e das mulheres escocesas, graduado em filosofia e ciências sociais, direcionou seus estudos para o papel educativo e propagandístico do cinema.

No contexto da moderna sociedade democrática, Grierson considerou que a elite iluminada deveria utilizar o cinema para fortalecer a educação formal tradicional que não estava dando conta da realidade mais concreta do mundo. “O documentário, porque fotografa gente de verdade vivendo histórias verdadeiras, reúne o material ideal para uma interpretação cinematográfica do mundo moderno” (GRIERSON apud CINEMAIS, 2003, p. 1). Os verdadeiros documentaristas superariam, segundo Grierson, o nível descritivo para atingir o interpretativo a fim de colocá-lo a serviço da educação de massa. Percebeu-se a intenção de levar a verdade àqueles que não têm acesso a ela, a conscientização. A idéia de transparência situou-se não no meio tecnológico, mas na interpretação da realidade documentada, pelas grandes narrativas da ciência.

O filme documentário baseou-se na necessidade da classe média ocidental em explorar, documentar, explicar, compreender e, conseqüentemente, controlar simbolicamente o mundo. Tem sido aquilo que ‘nós’ fazemos para ‘eles’. ‘Eles’, no caso, geralmente, tem sido os pobres, os despossuídos, os inferiorizados e os politicamente suprimidos e oprimidos. (RUBY apud ROSENTHAL, 1988, p. 71).

A palavra *documentary*, introduzida em 1926, por Grierson, num artigo para o jornal de *New York*, implantou-se, em meio à retórica e às ações persuasivas.

Foi na interpretação educacional e não na interpretação política ou estética que o filme documentário encontrou uma ‘demanda’, logo, tornou-se financiável (...) por um lado, foi de encontro à necessidade do governo de um meio atraente e dramático que pudesse interpretar as informações do Estado. Por outro lado, foi de encontro à

necessidade dos educadores de um meio atraente e dramático que interpretasse a natureza da comunidade. Um proporcionava o público; o outro, o patrocínio. Assim, fechava-se o ciclo econômico. (GRIERSON apud DA-RIN, 1995, p. 60).

Para seus objetivos, Grierson apropriou-se do modelo de Flaherty e formulou uma metodologia para melhor educar a massa desinformada. Essa metodologia definiu os fundamentos do documentário clássico, da tradição documentária. As imagens são filmadas em exteriores, com “atores naturais”, beneficiando-se de uma autoridade - já que uma pessoa é escolhida pelo cineasta, propondo-a ser filmada, entrevistada e a agir em função das necessidades e das idéias do filme. “As pessoas emprestam sua vida para uma construção abstrata desvinculada da aparência concreta da matéria-prima tirada da pessoa, o que resulta em uma personagem dramática” (BERNARDET, 1985, p. 15).

Os temas não eram baseados na problemática abordada por Flaherty, o conflito do homem com a natureza hostil, mas os problemas enfrentados pela sociedade moderna, a vida social urbana. Influenciado pelo cinema soviético⁶⁶, Grierson superou a história construída em torno de um personagem individual e seus psicologismos para privilegiar os aspectos públicos e coletivos. Caso os seres humanos aparecessem, seriam ilustrações do tema para causar identificação com o espectador.

Pode-se dizer que o documentário clássico, também chamado de documentário sociológico por Jean-Claude Bernardet (1985), ou modo expositivo de representação pela tipologia de Bill Nichols (1991), em sua forma paradigmática mais pura, elide o processo de produção em nome de uma impressão de objetividade; funde música e ruído; tem montagem rítmica para articular os planos, num viés dramático; e adota um esquema particular-geral - mostrando imagens exemplares que são conceituadas e generalizadas pelo texto do comentário em voz *off*⁶⁷. Ou seja, é necessário que se selecione o real de forma a adequá-lo ao aparelho conceitual. Por exemplo, em *Viramundo* (de Geraldo Sarno e Sérgio Muniz, 1964), os migrantes, que aparecem e cedem entrevistas no filme, são pontos de partida para se tratar dos trabalhadores rurais, que vêm a São Paulo em busca de uma oportunidade de trabalho. “Para que passemos do conjunto das histórias individuais à classe e ao fenômeno, é preciso que os casos particulares apresentados conttenham os elementos necessários para a generalização, e apenas eles” (BERNARDET, 1985, p. 15).

⁶⁶ Referência às experimentações estéticas de Dziga Vertov e Sergei Eisenstein.

⁶⁷ “Locutor ou voz *off* é a voz cuja fonte não aparece no campo ou tela” (BERNARDET, 1985, p. 15).

Levado ao Brasil, o documentário manteve-se vinculado a fins pedagógicos, tornando-se sinônimo de filme educativo, no sentido em que sua temática relacionava-se com conteúdos curriculares. Venerando da Graça, inspetor escolar do Distrito Federal, em 1916, entendia “o cinema educativo como um cinema feito na escola, para a escola e sobre a escola” (GRAÇA apud SCHVARZMAN, 2004, p. 266).

É importante voltar-se à Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937. Seção III - Dos serviços relativos à educação - (item 2) Instituições de educação escolar - Art. 40: “Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral” (apud PEREIRA, 1973, p. 192). Assinavam a lei o Presidente Getúlio Vargas e o Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

[O INCE] Valeu-se das propostas que, desde os anos 20, apontavam as possibilidades de técnica cinematográfica para implementar a reforma da sociedade pela via da reforma do ensino. Desse modo, o cinema educativo tornou-se um dos pilares de um projeto mais amplo, que procurava organizar a produção, o mercado exibidor e o importador, ao mesmo tempo em que servia ao propósito de ‘propagandear’ o aspecto integrador/ centralizador da ideologia nacionalista (LEÃO, 2002, p. 10).

Ao INCE competia editar filmes educativos populares (*standard*, 35mm) e escolares (*substandard*, 16mm), realizando todo o processo de produção dos filmes: revelação, montagem, gravação de som, filmagem em estúdios e copiagem. Humberto Mauro, no INCE, produziu, entre 1936 e 1964, 357 documentários, na sua maioria, científicos e técnicos. Tais filmes foram projetados em mais de mil escolas e institutos de cultura, além de serem organizados numa filмотeca. Sheila Schvarzman (2004) analisa as reportagens oficiais de Humberto Mauro, produzidos pelo INCE:

Os filmes se iniciam com uma narração didática de cunho histórico, ilustrada com imagens de mapas, gravuras, fotos alusivas aos temas e bustos, monumentos ou túmulos dos personagens em pauta: inventores ou benfeitores que introduziram aquilo de que se fala. A locução é feita muitas vezes por Roquette-Pinto⁶⁸, num tom claro, mas técnico. A imagem ilustra o texto. Na conclusão de muitos filmes a música e a narração enunciam esperanças de aprendizado e mudanças, com o qual vêm rimar, muitas vezes, imagens de bandeiras, nuvens radiosas, crianças que sorriem (idem, p. 276).

⁶⁸ Coordenador do INCE.

Tais filmes seguiram a matriz estético-ideológica do documentário clássico, baseados na ideia de dramatização, interpretação e intervenção social. O realizador, enquanto transmissor da ciência, é o intérprete da sociedade, pois a realidade não se apresenta diretamente, mas através do método, e a credibilidade advém da autoridade científica.

São análises que, ao se apegarem de forma absoluta a valores modernos iluministas como a crença na verdade, na razão, no conhecimento científico, na predizibilidade, na absoluta soberania do ser humano e nas estratégias cartesianas, positivistas de conhecimento de um universo considerado estável, perdem a dimensão teleológica progressivista na qual todos esses valores estão enleados (CARVALHO, 2001, p. 115).

Essa matriz ainda está presente nas salas de aula de hoje, sendo, muitas vezes, a tradução do termo documentário. Na oficina, realizada com professores-cursista do município de Irecê, os docentes assistiram aos documentários *Os Sertões* (Cristina Fonseca, 1995) e *A Matadeira* (Jorge Furtado, 1994) para um debate posterior. A discussão ficou restringida, por eles, ao filme *Os Sertões*, um documentário do modo expositivo de representação, ao qual já estavam acostumados. Em relação ao filme *A Matadeira*, todos os professores reclamaram da qualidade do DVD e, por isso, alegaram não ter entendido o filme. No entanto, o filme não apresentava grandes danos técnicos que inviabilizassem a sua compreensão.

Em *A Matadeira*, com duração de 16 minutos, Jorge Furtado trata sobre a guerra de Canudos. Ao invés de escolher uma versão para contar a história da guerra, Furtado (1992) justifica “a guerra por vários ângulos diferentes, do ponto de vista econômico, político, social, geográfico, chegando à conclusão, tirada de um poema de um escritor americano Kurt Vonnegut, de que o que sobra em uma guerra, qualquer que seja ela, são apenas os mortos” (idem, p. 83). Através de paródias dos modos de representação de documentário, “cada versão [que explica a Guerra de Canudos no filme *A Matadeira*] recebe um tratamento formal diferenciado, facilmente reconhecível pelos estereótipos utilizados” (DA-RIN, 1995, p. 188).

Nichols (1991) nomeia esse modo de representação de auto-reflexivo. Os objetos de filmes reflexivos são seu meio, seus códigos e o trabalho de seus significantes. Evidencia, portanto, o caráter artístico do produto, assimilando os recursos retóricos desenvolvidos ao longo da história do documentário e problematizando suas limitações.

Visto que a matéria-prima da arte reflexiva é a própria tradição – a ela se brinca, se supera e se exorciza – a paródia, por conseguinte, passa a ter importância capital. E a paródia implica algumas verdades óbvias quando se refere ao processo de criação artístico. A primeira é que o artista imita não a Natureza, e sim outros discursos artísticos. Se pinta, se escreve ou se faz filmes é porque viu quadros, leu romances ou assistiu a filmes. O romancista faz uma imitação, afetuosa ou hostil, de outros

romancistas que porventura tenha lido. O artista obedece a uma tradição: o médium, o gênero e o subgênero pré-existem ao artista (STAM, 1981, p. 56).

Estes documentários auto-reflexivos misturam trechos observacionais, letreiros, entrevistas e comentários em voz *off*, tornando-se explícito aquilo que tem sempre estado implícito: documentários sempre foram formas de re-presentação, nunca janelas transparentes para a ‘realidade; o cineasta sempre foi um participante-testemunha e um ativo fabricante de significados, um produtor de discurso cinematográfico e não um repórter neutro e onisciente da verdade das coisas (NICHOLS, 1988, p. 48-63).

Diante do esvaziamento dos projetos iluministas de verdade e razão, o modo auto-reflexivo entrou, no domínio do documentário, enquanto um novo modo de representação que se solidificou a partir dos anos setenta, apesar de não ser considerado documentário por alguns críticos e documentaristas ainda hoje. A reflexividade no documentário surgiu da necessidade dos documentaristas pensar sobre o que os etnógrafos e outros pesquisadores de campo já vinham questionando, como “as modificações que o equipamento e a equipe técnica produzem sobre os eventos; a invasão da privacidade; a relação entre a expectativa de objetividade e a dimensão subjetiva do realizador; as implicações ideológicas do documentário e as responsabilidades do cineasta frente ao público” (RUBY, 1988, p. 71).

Em um nível mais profundo, nós estamos nos afastando da noção positivista de que o sentido reside no mundo e os seres humanos devem se esforçar para descobrir a realidade inerente e objetivamente verdadeira das coisas. Esta filosofia positivista levou muitos cientistas sociais, bem como documentaristas e jornalistas, a esconderem-se e a esconder seus métodos a pretexto de objetividade... Nós estamos começando a reconhecer que o ser humano constrói e impõe sentido ao mundo. Nós criamos a ordem. Não a descobrimos. Nós organizamos uma realidade que é significativa para nós. É em torno destas organizações da realidade que cineastas constroem filmes (ibidem, p. 66-67).

No entanto, apesar de haver focos de transformação e contestação que perpassaram todo processo histórico do documentário, a sua tradição manteve a autoridade. Segundo Gadamer (2005), a tradição tem validade sem precisar ter fundamento.

Mas a autoridade das pessoas não tem seu fundamento último num ato de submissão e de abdicção da razão, mas num ato de reconhecimento e de conhecimento: reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e visão e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio juízo (idem, p. 371).

Este reconhecimento da tradição documentária está presente ainda hoje não só no meio escolar, como também no campo cinematográfico. Hélio Godoy, teórico de cinema, afirma que é, na educação, que o documentário encontra a sua função primordial: “Eu acredito que os documentários são educativos pela sua própria natureza, uma vez que eles são formas de

produção de conhecimento. Quando os assistimos, nos tornamos donos de seu conhecimento ou de parte dele” (apud GREGOLIN et al, 2002, p. 16). Quando o documentário afasta-se desse modelo tradicional, tal filme não é mais educativo nem documentário. Por exemplo, Giba Assis Brasil, produtor de documentários, afirma:

Existe um gênero de filmes que pode ser chamado de documentário ‘científico’ ou ‘didático’ ou ainda ‘educativo’, cujo objetivo principal é servir de material de aprendizado de determinados conteúdos. De qualquer maneira, se pensarmos no documentário como uma possibilidade de expressão e, portanto, eventualmente, de arte, então seus propósitos nada têm a ver com educação (idem, p. 18).

MAUREEN LIPMAN

Fitas educacionais têm curta duração, mas não despertam tanto o interesse dos alunos.

MARICOTA

Eu senti na fala da colega que ela coloca os vídeos educacionais como aqueles filmes específicos (...), ou seja, os filmes que não têm conteúdos pedagógicos específicos não podem ser considerados filmes educacionais? Então, eu acho que a concepção de filme é fragmentada como a concepção de educação também é fragmentada...

Realmente, há uma simplificação daquilo que é educativo. Ao nomear filmes educacionais como aqueles com um conteúdo específico, subentende-se que documentário, de um modo geral, restringe-se ao modelo Grierson, bem como tem a ilusão de compreender o mundo com a compartimentalização do conhecimento, como se a realidade não se apresentasse de forma transdisciplinar e interdisciplinar.

Além da presença do documentário expositivo no imaginário dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, o cinema-direto norte-americano ou, segundo Nichols (1991), o modo observacional de representação também é freqüente nas salas de aula. Este tipo de documentário foi difundido na década de 1960 com o desenvolvimento tecnológico dos equipamentos de filmagem, possibilitando substituir as pesadas e ruidosas câmeras de 35 mm por câmeras leves e silenciosas, operadas na mão; a iluminação excessiva devido a películas de baixa sensibilidade para películas sensíveis a baixas condições de luz; a captação do som independente da imagem por gravadores magnéticos portáteis e sincrônicos. Essas novidades técnicas foram chamadas de “grupo sincrônico leve” (RUSPOLI apud DA-RIN, 1995, p. 71).

A evolução tecnológica trouxe novos métodos de filmagem, baseados na improvisação e na espontaneidade. Numa concepção tecnicista, o modo observacional de representação preocupou-se em comunicar um sentido de acesso imediato ao mundo, situando o espectador na posição de observador ideal. Para tanto, suprime o roteiro, minimiza a direção, privilegia o plano-seqüência sincrônico e a montagem que enfatiza a duração da observação, renuncia ao comentário, à música *off*, aos letreiros, às encenações e às entrevistas.

O idealismo nesses filmes está nos poderes do novo instrumental técnico que “foi a pedra de toque de uma ‘estética do real’, cujas manifestações mais exaltadas expressavam um objetivismo delirante e uma crença na verdade que se desprenderia dos eventos registrados com imagem e som em sincronismo” (DA-RIN, 1995, p. 72). Comunicar a vida como ela é foi o objetivo de Richard Leacock e Robert Drew, que fundaram a produtora *Drew Associates* e chamaram seus documentários de cine-reportagem ou jornalismo filmado.

Quando uma professora, presente na oficina em Irecê, diz que documentários, para ela, são as reportagens do *Globo Repórter*⁶⁹, mostra a influência do cinema-direto norte-americano. Não quer dizer que tais reportagens são baseadas na renúncia a qualquer forma de controle sobre os eventos que se passam diante da câmera. Entretanto o padrão Globo de qualidade técnica exibe uma impressão de naturalização do que foi captado e os telespectadores menos experientes no domínio do documentário equivalem tais reportagens a documentários do modo expositivo, onde a câmera e o gravador são “instrumentos de inscrição dos resultados de uma observação empírica” (DA-RIN, 1995, p. 105) na busca pela separação do sujeito do objeto documentado, como se os instrumentos de filmagem proporcionassem um efeito de transparência frente à realidade.

A fim de comprovar a total neutralização da equipe técnica, os realizadores do documentário observacional destacam os traços de realidade na filmagem, como “câmera tremida, ruídos do ambiente misturados às vozes, iluminação irregular, imagem granulada, cortes bruscos” (ibidem, p. 111). É a fetichização do caráter “evidencial” da imagem fotoquímica, segundo Da-Rin. Nesse sentido Vattimo (1989) amplia a discussão, afirmando que o redimensionamento do tempo e do espaço social pelos *mass media* “poderiam com efeito parecer uma espécie de realização concreta do Espírito Absoluto de Hegel, isto é, de uma

⁶⁹ Programa semanal de reportagens investigativas, veiculado pela Rede Globo.

perfeita autoconsciência de toda a humanidade, a coincidência entre aquilo que acontece, a história e a consciência do homem” (idem, p. 12), como uma sociedade transparente.

Ao final, nota-se que estes dois modos de representação do documentário – o expositivo e o observacional – são lados da mesma moeda, da mesma forma idealista de representação do mundo. Idealismo no afastamento do sujeito dos fenômenos a serem observados na intenção de clareza e verdade pela verificação empírica e no controle das variáveis intervenientes (modo observacional). E idealismo na razão, no conhecimento científico para traduzir a realidade (modo expositivo).

Recorrendo à expressão “fractal do tempo⁷⁰”, cunhada por Maria Inez Carvalho (2001), entende-se que não dá para pensar uma linearidade temporal, onde as coisas acontecem e desaparecem numa relação causal. Independentemente da época, os modos de representação do documentário surgem, desaparecem, retornam, atualizam-se, convivem... No sistema educacional, é essencial perceber como seus pressupostos epistemológicos e gnosiológicos, de alguma forma, estão engendrados.

Os momentos históricos não se sucedem como uma programação concebida *a priori*, segundo acredita o olhar moderno de história una e total. A “metodologia cartesiana pretendeu a obtenção da certeza, e sua predizibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização” (DOLL JR., 1997, p. 42). Entretanto, “a partir da construção/introdução de um paradigma aberto, transformativo, um eterno vir-a-ser” (CARVALHO, 2001), percebe-se que as pessoas carregam várias temporalidades (o fluxo da história completa, mas instável). A tradição do documentário (década de 1920) e o cinema-direto (década de 1960) estão presentes na contemporaneidade, porque ainda fazem sentido no acontecer pedagógico, embora passem por várias atualizações.

Não mais *taurus*, somos aquarius. Por essa metáfora — o que definimos como *espírito do tempo* —, as ressonâncias são como um vento, às vezes brisa, às vezes névoa, às vezes tornado; uma nebulosa atmosférica que envolve a tudo e a todos.

⁷⁰ “O conceito de fractal é normalmente pensado como algo espacial: as partes de uma totalidade espacial são totalidades também. Como tempo e espaço são categorias imbricadas, o tempo, mesmo quando não pensado, está aí presente. Então, proponho que teoricamente, já que na prática o espaço sempre estará presente, quando estivermos trabalhando com ênfase no aspecto temporal, consideremos cada microparte do fluxo histórico humano, com suas diversas temporalidades, assim como o fazemos com o espaço, uma história completa, uma totalidade: um fractal temporal” (CARVALHO, 2001, p. 114).

Continuando a metáfora, pode-se dizer que estruturas são mais facilmente demolidas. As mais diversas revoluções tentam derrubar estruturas, mas não conseguem se livrar do ar que as rodeiam. Um ar que, diferente das estruturas que só podem ser construídas por quem tem poder e posses, vem de todos os quadrantes. Daí a coexistência de várias temporalidades, como que prensadas pelos ventos (CARVALHO, 2001, p. 157).

As implicações dos modos de representação dos documentários, que são utilizados em sala de aula, estão carregadas de sentidos, contextualizados num espaço/ tempo histórico. No confronto de saber, no relacionamento entre sujeito e objeto – um sujeito histórico em contato – dá sentido a um objeto fluido implicado que, de certa forma, já faz parte do repertório desse sujeito (constante relação teoria e prática). A educação formal é um espaço social de sistematização dos conhecimentos científicos e dos saberes experienciados diretamente do mundo prático, ambos produzidos e sendo produzidos ao longo da historicidade do ser-no-mundo; bem como um espaço de (re)construção de novos conhecimentos num processo de atualização contínuo (FRÓES BURNHAM, 1992). No entanto, segundo Maria Inez Carvalho (2001), as atualizações são mais pobres que as possibilidades.

Bergson fala ali do tempo como *'jorro efetivo de novidade imprevisível'* de que é testemunha a nossa experiência da liberdade humana, mas também da indeterminação das coisas. Em consequência, o possível é “mais rico” do que o real. O universo ao nosso redor deve ser compreendido a partir do possível, não a partir de um estado inicial qualquer do qual pudesse, de qualquer maneira, ser deduzido⁷¹ (PRIGOGINE, 1996, p. 61).

Visto assim, como definir, então, currículos fechados se o horizonte do conhecimento está cada vez mais ilimitado? Pensar no didático num mundo onde o acesso à informação está mais facilitado, não seria mais proveitoso pensar no dialógico? A escola como espaço de reagrupamento, de comunicação para invenção de realidades que façam sentido na experiência concreta cotidiana? Como tornar a escola mais interessante aos alunos?

Talvez a saída seja pensar com complexidade as permanências e mudanças no processo de educação formal hoje e traçar ações estratégicas que, diferentemente das ações programáticas que seguem o caminho na direção que foram lançadas, integrem “as informações obtidas no decorrer do caminho, (...) o acaso, até mesmo a adversidade, para se automodificar” (MORIN, 2000a, p. 73). Vive-se uma crise oriunda das contradições internas da ciência moderna – ordem, separabilidade e a lógica indutivo-dedutivo-identitária.

⁷¹ Grifo do autor.

Com a termodinâmica e a microfísica, foi posto em xeque a idéia de que o caos e a ordem são excludentes. O pensamento complexo coloca em relação dialógica a ordem e o caos, pois dele podem surgir estados iniciais deterministas, bem como da ordem podem nascer turbulências. “A natureza não se conforma perfeitamente a si mesma e a ordem do universo não é simples” (DOLL JR., 1997). A ordem, tolerando ou colaborando com a desordem, se autoproduz através da organização. “Não é preciso procurar somente a ordem, mas também a desordem, e elaborar estratégias para conhecer as diversas formas do jogo ordem/ desordem/ organização” (MORIN, 2000a, p. 106).

A separabilidade baseia-se no princípio cartesiano, segundo o qual é necessário decompor um fenômeno em elementos simples para estudá-lo, ocasionando na especialização crescente da ciência e na crença da objetividade do pesquisador. Nem tudo pode ser separável, reduzível, pois, num sistema, emergem qualidades que não existem no nível das partes, mas na junção das mesmas: as emergências. Os estudos ecológicos têm mostrado como a realidade é um sistema complexo, que se autoproduz e se auto-organiza, articulando disciplinas antes separadas, como também atentando para a implicação do pesquisador na investigação, pois a ciência é resultado do espírito humano e emana de atividades sociais. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e mediante as suas interações, mas a sociedade, enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN, 2000b, p. 204-205).

A crítica atual à Razão absoluta é viável quando se pensa na lógica indutivo-dedutivo-identitária. Popper diz que a indução tem valor heurístico, mas não tem valor de prova absoluta. Gödel, a partir do teorema da incompletude, mostra que o sistema dedutivo não dispõe nele próprio a demonstração absoluta de sua validade. Pensar de forma complexa é entender a existência das brechas nos instrumentos de certeza e da prova absoluta. A própria lógica tem momentos aporéticos, revelando contradições, superfícies profundas ou desconhecidas da realidade.

Cabe, portanto, compreender a escola, não pelo estado de espírito do *establishment*, mas com o olhar relativista, “por um saber incorporado, que nada é absoluto, que não há verdade geral, mas que todas as verdades parciais podem entrar em relação umas com as outras” (MAFFESOLI, 1998, p. 11), concedendo às situações presentes um valor específico. Longe

de buscar compreender a relação professor, aluno e escola a partir da filiação a uma teoria pedagógica específica, entendo que as relações construídas no processo educativo são dinâmicas e imprevisíveis devido às múltiplas referências trazidas pelos diversos sujeitos da educação. Logo, devem-se considerar as situações pontuais, o efêmero, a incerteza, o imprevisível, a desordem, a efervescência.

“Creio estarmos numa época em que temos um velho paradigma, um velho princípio que nos obriga a disjuntar, a simplificar, a reduzir, a formalizar sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real” (MORIN, 2000c, p. 40-41). Pensar o objeto de conhecimento fragmentado e extraído de seu contexto é “quebrar arbitrariamente a sistematicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos” (MORIN, 2000a, p. 90-91). Ao cindi-lo com o concreto singular, tende-se a reduzir o conhecível àquilo que é passível de mensurar, quantificar, formalizar. Recorrendo a Edgar Morin, para a epistemologia da complexidade, os dois pólos de complexidade são o empírico e o lógico.

O pólo empírico é aquele das desordens, acasos, confusões, inter-retroações nos fenômenos. O pólo lógico é aquele da causalidade retroativa, das contradições incontornáveis às quais conduz o conhecimento racional-empírico, das irresolubilidades no seio dos sistemas lógicos, da complexidade da identidade (ibidem, p. 133).

Jean-Louis Le Moigne (2000) diz que o conceito central da modelização sistêmica da complexidade é a organização na conjunção das ações (inter-ação, transação, retro-ação e reação), de observado e observador, da ordem e desordem, do autônomo e do solidário, do articulado e do jogo, de um projeto e de um contexto, do organizado e do organizador, do sincrônico e do diacrônico, do pensamento e da ação, aprendendo o pensamento na ação e a ação no pensamento.

Dessa forma, o contato com a obra cinematográfica amplia horizontes. “A arte surge como um campo que permite compreender aquilo que ‘não é dito’, mas expõe uma realidade” (HERMANN, 2002, p. 42). A hermenêutica não busca um receituário para interpretar obras, mas a atenção à compreensão de uma obra de arte como possibilidade de ultrapassar o próprio horizonte interpretativo e reconhecer outros também possíveis.

ANITA ZAGARIA

Ele deve estar aprendendo como faz a leitura.

Não se ensina como faz leitura de textos visuais. Pode-se ensinar que a busca de significados e sentidos dos filmes requer entendê-lo como uma forma artística, com suas especificidades que dão forma ao conteúdo, pois o significado de um texto fílmico é o todo, “amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras” (ALMEIDA, 2001, p. 48). Questionadas mediante a pergunta “Como você planeja as aulas com o uso do filme?”, as docentes responderam:

SUSANA PEVENSIE

Depende muito do objetivo. Primeiro estabeleço se vou dar prioridade à temática do filme ou ao estudo do filme mesmo como linguagem.

MULAN

No meu caso, a questão é mais temática do que a própria linguagem, porque não posso me estender a isso, porque o alunado não tem conhecimento disso... essa vivência.

Susana Pevensie afirmou que se pode “dar prioridade” a um ou a outro enfoque, mas não dá para dissociar o conteúdo da forma. Berenice ignora que é, justamente, na escola que o educando deve ter “conhecimento disso”, lidar melhor com textos visuais, buscando suas especificidades. Na oficina, realizada em Irecê, as abordagens fílmicas, produzidas pelos professores, incorporaram, em sua maioria, apenas o conteúdo do filme. Não levantaram considerações sobre nenhum destes aspectos: a escolha dos entrevistados e a edição das suas falas, a locução, a montagem das imagens, os planos, a trilha sonora e a fotografia. Em relação aos planos de aula, entregues no final da oficina, dos trinta e dois docentes, apenas três estimularam seus alunos ao reconhecimento da linguagem fílmica. Mais três proporcionaram, na aula, a interação das diversas linguagens: uma das professoras, que era de Educação Infantil, relacionou o filme *Os Sertões* com a obra *Os retirantes* de Portinari; e as outras duas docentes, como trabalhavam na mesma escola, fizeram um trabalho interdisciplinar, Língua Portuguesa e História. Solicitaram aos alunos que montassem uma peça teatral a partir do filme. Um professor de Redação identificou, com os alunos, todo arsenal técnico e, conseqüentemente, financeiro na produção cinematográfica. Outros professores direcionaram a análise e o debate entre os alunos para os problemas e as questões

surgidas com base no argumento do filme; ou tiveram menos compromisso com o filme, em si, e mais com os temas que suscitam propostas de pesquisas e debates temáticos⁷².

Só a partir dos anos 1980, surgiram algumas propostas mais sistematizadas para orientar o professor no uso pedagógico de filmes. Pode-se citar o trabalho de José Manuel Moran (1995) que fez estudos sobre usos inadequados do filme em sala de aula, como também propôs formas de utilização do vídeo, como sensibilização, ilustração, simulação, avaliação etc. (idem, p. 30). A Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo desenvolveu, em 1990, uma série de reflexões sobre o uso do filme em projetos escolares, incorporando a linguagem fílmica ao trabalho escolar. O objetivo da Fundação não foi tornar o professor um crítico especializado, mas estimulá-lo a transitar melhor pela linguagem cinematográfica, adquirindo maior intimidade com as obras fílmicas ao articular o conteúdo, a linguagem e a produção técnica.

Neste momento, é interessante descrever o processo de produção do documentário *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?*⁷³, realizado para registrar a pesquisa de campo. Estar do outro lado, na produção artística, foi um ótimo exercício para compreender a estreita relação entre forma e conteúdo, como também para me envolver ainda mais com os sujeitos da pesquisa. A edição do documentário ajudou-me na organização dos relatos, construindo uma lógica própria e inspirada pelos cortes audiovisuais, para dar conta do meu objeto de investigação. Com naturezas distintas já que, predominantemente, um lida com o saber científico e o outro com o sensível, estes dois textos - dissertação e documentário - complementam-se e integram um todo significativo concernente aos meus questionamentos fílmico-pedagógicos.

⁷² No Anexo B, tem um plano de aula, elaborado por uma professora-cursista da oficina desenvolvida em Irecê, que utiliza um documentário na sala de aula apenas a partir do conteúdo que veicula, sem nenhuma preocupação estética com a forma fílmica.

⁷³ No Apêndice D, há o roteiro do documentário *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?*.



Fotos: (da esquerda para a direita) pôsteres de *Lutero*, *Cidade de Deus*, *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, *O Pianista*, *Janela da Alma*, *Shrek* e *A Corrente do Bem*.

A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?

No uso pedagógico de filmes na sala de aula, geralmente, os sujeitos do processo educativo vêem a obra pronta e acabada, sem considerar o processo de produção filmica, o qual pode enriquecer muito a aula no sentido de perceber que o ponto vista de um documentário, ou filme em geral, não é consequência direta das escolhas de conteúdo do cineasta. Está associado também à expressão filmica, através do controle gráfico (composição dos planos) e do controle narrativo (montagem). Manuela Penafria (2005) relaciona essas formas de controle com as fases da produção. O controle gráfico está presente na pré-produção (pesquisa e desenvolvimento) e na produção (filmagem). Já o narrativo, na pós-produção (montagem).

A pré-produção é a fase de preparação para as filmagens, onde se realizam as pesquisas e reflexões para estabelecer o tratamento do tema. É claro que a situação do documentário acontece na hora em que a câmera é ligada. No entanto, mesmo sujeito a alterações, é sempre necessária a preparação do documentarista para a filmagem, até porque uma pré-estrutura facilita tomar atitudes imediatas em situações imprevisíveis.

Assim, há que definir a motivação, ou seja, o documentarista deve, antes de mais, interrogar-se quanto às razões por que quer fazer determinado filme, definir a abordagem ao tema, recolher informação, fazer a caracterização dos intervenientes ('personagens') [entrevistados], definir a estrutura do filme, tipos de planos (idem, p. 2).

O objetivo primeiro do documentário *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?* limitava-se a registrar o grupo focal desta pesquisa. No entanto, um dia antes da filmagem, com a informação de que haveria duas aulas na 3ª. série do Ensino Médio, de História, em um colégio público, com o uso de filme, uma aula de exibição e outra de debate, decidiu-se também filmá-las para ter mais imagens na composição da obra.

Foi feito um plano de filmagem para todas as locações, juntamente com Milena Leite e Carlos B., que manusearam a câmera. Os planos foram fechados, variando entre *big-close* a plano médio com o intuito de voltar a atenção do espectador às opiniões dos interlocutores e às expressões corporais, desvelando os sentidos. A movimentação da câmera foi lenta, sem cortes abruptos, dando uma idéia de plano-sequência para que o diálogo ficasse em primeiro

plano. “A palavra, o discurso do ‘outro’, é uma das possibilidades de deixar que ele se reinvente, ficcionalmente, por meio do próprio imaginário” (MOCARZEL, 2003, p. 71).

Numa perspectiva interacionista, que, na tipologia de Nichols (1991), é o modo interativo de representação do documentário, surgido na França, com *Chronique d'un Été* (1960), de Jean Rouch e Edgar Morin, o filme, realizado por mim, fez uma crítica da transparência frente ao real que o documentário do modo observacional defende. A presença do realizador não foi dissimulada, mas sim potencializada, a fim de que caíssem as máscaras de atores naturais. “A montagem articula a continuidade espaço-temporal deste encontro e a continuidade dos pontos de vista em jogo. A subjetividade do cineasta e dos participantes da filmagem é plenamente assumida” (DA-RIN, 1995, p. 101).

O ato, afinal, é a palavra; o ato se traduz através dos diálogos, das discussões, conversas, etc.. O que me interessa não é o documentário que mostra as aparências, é uma intervenção ativa para ir além das aparências e extrair delas a verdade escondida ou adormecida (MORIN apud DA-RIN, 1995, p. 102).

Sabia-se que os sujeitos da pesquisa iriam criar personagens o tempo todo. Mas não quer dizer que houve uma farsa em cena, pois a criação e a dramatização são mais uma dimensão da pessoa, que não existiria se não houvesse o filme. Às vezes, a verdade advém de uma encenação. “Cinema e vida, passado e presente, realidade e imaginação, fatos reais e encenação – aspectos inextricáveis no processo de interação em que as máscaras se superpõem” (DA-RIN, 1995, p. 120).

(...) filmar um evento é produzir uma realidade filmica até então inexistente, que necessariamente transforma a matéria bruta registrada. Esta inexorável intervenção produtiva não pode deixar tranqüila a realidade dos fatos, mas lhe acrescenta – ou subtrai – algo. Ao contrário de um testemunho mecânico dos acontecimentos, o documento é sempre o produto de um processo de manipulação, envolvendo a cada passo um leque de alternativas metodológicas e técnicas, que afinal são opções estéticas (ibidem, p. 121).

Preferiu-se a câmera na mão para facilitar a movimentação, às vezes, transversal, ou seja, com movimentos oblíquos. A definição da locação de filmagem deu-se a partir da idéia de um cenário natural – ambiente escolar –, a Faculdade de Educação da UFBA, aliado à facilidade de acesso, o Vale do Canela.

Apesar de todo o planejamento, fica-se longe do controle total do documentário. Na filmagem, três professores faltaram e uma desistiu de participar no momento em que ligou a câmera. Para não perder muitos interlocutores, foi necessário sair à procura de mais

professores na própria faculdade, onde se realizou o grupo focal. Mesmo com a decisão inicial de que os sujeitos da pesquisa fossem docentes com formação universitária, duas estudantes do curso de Pedagogia com alguma experiência docente completaram o grupo. Outro imprevisto: foram perdidas as imagens da observação da aula, devido a problemas técnicos. O documentário apresenta apenas as imagens do grupo focal. O controle total na produção fílmica é uma utopia.

Como se esperava espontaneidade, os professores foram informados sobre a filmagem antes de ligar a câmera. Eles tinham a liberdade de aceitar ou não a utilização da sua imagem. Uma professora não quis mostrar o rosto, logo foi exibido apenas o restante do corpo.

A procura de espontaneidade por parte dos intervenientes no filme coloca a questão, muitas vezes discutida, de a câmera de filmar alterar o comportamento dos intervenientes do filme. Ora, os intervenientes não são atores, por tal não é possível alterarem completamente o seu comportamento. A câmera não é um mecanismo de alteração de comportamentos; a sua presença torna-se, ao fim de algum tempo, um mecanismo que facilita a expressão de cada interveniente. Por um lado, essa facilidade deriva da relação de confiança que o documentarista estabelece com os intervenientes e, por outro lado, pelo fato de as pessoas estarem de tal modo envolvidas em determinada situação que tendem a esquecer a presença da câmera. Ou ainda, pelo fato de as pessoas verem na câmera um meio que lhes permite ter “voz” (PENAFRIA, 2005, p. 4).

Na pós-produção, o roteiro foi construído em cima da pergunta, que é o título do documentário: *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?* É um jogo de palavras pelo qual perspectivas fundem-se e confundem-se, desconstruindo o aparente. Estimulou-se, na própria pergunta, que os preconceitos disseminados pela tradição, pelas grandes narrativas, fossem postos em suspensão ou evidência para se voltar ao mundo prático, ir-às-coisas-mesmas.

Os trechos das falas foram escolhidos com a intenção de criar dinamicidade e interação entre eles, evitando o cansaço do espectador, esperado por se tratar de um documentário baseado em relatos. Houve também a preocupação em destacar as constantes contradições que permearam os próprios discursos e a interação entre eles. A organização, que se criou entre as imagens e sons, determinou o ponto de vista do documentário, já que “a sucessão de imagens implica uma interpretação por parte do documentarista mediante a escolha de técnicas de montagem” (PENAFRIA, 2005, p. 5).

A relação conteúdo-forma foi coerente com o meu ponto de vista e da minha equipe, mesmo estando vulnerável às contingências do real e aos condicionamentos sociais, econômicos,

culturais, políticos, técnicos etc. Essa relação foi, constantemente, criada e recriada, segundo a minha criatividade e a minha vivência com a linguagem cinematográfica.

A visão de um realizador sobre determinado assunto manifesta-se então, de modo formal, ou seja, pela utilização da linguagem cinematográfica. Assim, o espectador poderá interpretar o filme através do olhar do documentarista e aperceber-se de que determinada realidade pode ser vista de modo diferente (ibidem, p. 5).

O documentário promove uma discussão sobre o mundo no confronto de experiências de mundo. Não transmite a realidade em si, mas a realidade que se formou na minha interação com os professores e com a equipe de filmagem. Ao contrário da ideia de passividade, existe um contrato de jogo entre autores e espectadores. E esta realidade é reconstruída pelos espectadores. “O termo construir não é aqui empregado no sentido de ‘gerar uma ordem’ ou, pior ainda, uma ‘ordem construída’ e estável (...) Portanto, construir (...) pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados” (SALIBA, 1992, p. 27).

HELENA

Primeiro vocês vão entender o assunto. Quando passar o filme, vocês vão ter a visão crítica, porque nem tudo que mostra no filme condiz com a realidade, realmente, da história.

Bem, o espectador que necessita de garantias de autenticidade não deve ver filmes. Talvez não devesse ler romances históricos, biografias e nem livros de história. Também precisa dispensar as fotografias. E por que o professor busca no filme o que ele não contém? Talvez porque ele não consiga “dialogar” com o filme e encare o cinema como um recurso de apoio ao seu labor pedagógico que não contém nada além daquilo que o educador pretende nele buscar: um complemento de sua aula. Algo, desta forma, que não está contido, necessariamente, no que se pode ver na tela (BRUZZO, 1995, p. 94-95).

Quando isso ocorre [a busca pelo autêntico], só há perdedores: a História, que perde o seu rigor científico; o Cinema, que perde a sua condição de arte, ficando reduzido a algo que ele não é – “uma ilustração da história” – e, finalmente, o ensino, na medida em que é imposta uma privação de conhecimento aos alunos – refiro-me à incapacidade de educá-los para que observem as especificidades da narrativa, tanto do Cinema como da História (ROCHA, 1992, p. 27).

Apesar das renovações narrativas no campo da História – Escola dos Annales, nova história social, história das mulheres, psico-história – concernente à percepção da complexidade, indeterminação e multiplicidade dos eventos históricos, alguns professores, dessa área, parecem ainda estar à procura de uma verdade histórica, uma interpretação exclusiva, mediante uma explicação linear causal. É essencial, então, atentar para as seguintes ideias:

(...) a) nem as pessoas nem as nações vivem “relatos” históricos; as narrações, ou seja, tramas coerentes com um início e um final são elaborados por historiadores numa tentativa de dar sentido ao passado; b) os relatos dos historiadores são, de fato, “ficções narrativas”; a história escrita é uma recriação do passado, não o passado em si; c) a realidade histórica, no discurso narrativo, está condicionada pelas convenções de gênero e de ponto de vista (como ocorre com os romances de ficção) que o historiador tem escolhido – irônico, trágico, heróico ou romântico -; d) a linguagem nunca é asséptica, em consequência não pode refletir o passado tal como ele ocorreu; ao contrário, a linguagem cria, estrutura a história e a imbuí de um significado (ROSENSTONE, 1998, p. 111).

Com a tendência de “comprimir o passado e a convertê-lo em algo fechado, mediante uma explicação linear, uma interpretação exclusiva de uma única concatenação de acontecimentos” (ibidem, p. 106), o filme aparece como um meio para dar sensação ao aluno de guerra, da cidade do passado etc. Robert Rosenstone afirma que é importante discutir como a natureza e a necessidade do meio audiovisual podem contribuir para outros olhares sobre a história, pois “cada meio tem seus próprios e necessários elementos de representação” (ibidem, p. 112).

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificação, confirmação ou desmentido de outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las (FERRO, 1971, p. 203).

Em relação à sua função documental, o documentário reflete, não direta e mecanicamente, as mentalidades coletivas da sua própria época e daquela que representa na película. Marc Ferro (1992) discute duas formas de leitura de um filme: a leitura cinematográfica da história e a leitura histórica do filme. A primeira corresponde a perceber o filme enquanto uma representação do passado, um discurso sobre a história através do texto audiovisual. Significa pensar o filme como uma fonte secundária. Os filmes históricos falam mais sobre o presente da sua produção do que fazem um registro histórico sobre o período que retratam. A escolha de um tema histórico e a forma como ele é representado em uma película são sempre ditadas por influências do presente da produção. Logo a leitura histórica do filme é vista como fonte primária, pois o filme testemunha a sociedade que o produziu.

Nesse sentido, as seleções, montagens, generalizações, condensações e ocultações do documentarista desempenham “um papel significativo na divulgação e na polemização do conhecimento histórico” (NOVA, 1996, p. 219). Pode possibilitar a construção de uma contra-história⁷⁴, uma história diferente da institucionalizada.

⁷⁴ Termo de Ferro (1992).

Como a realidade não se apresenta diretamente, “de maneira organizada (em circuitos lógicos e coerentes), mesmo que assim o aparente” (ibidem, p. 219-220), Marc Ferro (1971) propõe uma análise de filmes como qualquer outro documento histórico – claro que levando em consideração as especificações dessa forma artística. O espectador deve realizar a crítica externa do filme, que é o levantamento da equipe técnica, dos custos de produção, das fontes financiadoras, do público-alvo, da biografia dos produtores etc. Depois, parte-se para a crítica interna do documento. Nessa parte, verificam-se os dados explícitos – argumento, entrevistados, locação -, os dados implícitos – a matriz estético-ideológica vinculada ao filme – e os dados inconscientes – zonas ideológicas não-visíveis, como Ferro chama àquilo que escapou à atenção ou ultrapassou as intenções dos realizadores.

As informações difundidas num filme precisam ser reorganizadas, interpretadas e sistematizadas. Entretanto a análise de Ferro não pode ser um roteiro programático para qualquer filme e em qualquer ocasião. O mais relevante é aprimorar o olhar do espectador-aluno no sentido de desenvolver a sua sensibilidade ao agilizar a imaginação e refinar o sentimento⁷⁵ pela convivência com formas artísticas, bem como a criticidade ao atentar para a infra-estrutura financeira da produção de um filme.

Não se pode esquecer que o cinema surge na sociedade capitalista e depende do mercado industrial. Os filmes precisam de espectadores. “Afim, o que é um cinema? Para Alfred Hitchcock (apud BRUZZO, 1995, p. 11), é um écran com um monte de assentos que é preciso preencher”. Os cineastas, na sua grande maioria, dão uma atenção especial às reações dos espectadores durante a projeção do filme. Eles preocupam-se com as receitas provenientes do número de espectadores. O cinema é, ao mesmo tempo, arte e indústria. Basta recordar o sistema americano da *preview retake* que

(...) confrontava a última montagem com uma platéia típica do mercado em que o filme ia funcionar, submetendo-o depois - e consoante a reação do público a essa projeção - a uma, ou a várias outras montagens e, até, à refilmagem de certas cenas que, ou não ‘funcionavam’ simplesmente, ou eram consideradas ‘subaproveitadas’ no quadro da economia narrativa-espetacular do filme em questão (GRILLO, 1993, p. 85-86).

⁷⁵ Define-se sentimento como toda a maneira de apreensão direta de se estar-no-mundo (LANGER, 1971, p. 82).

Walter Benjamin observa que as condições produtivas propiciaram o surgimento de formas artísticas, associadas à técnica de reprodução. A reprodutibilidade das obras de arte atrofia a sua aura em prol de uma existência serial para uma produção em massa, além de modificar a percepção do espectador.

Fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução (BENJAMIN, 1969, p. 170).

Dessa forma, o filme desenvolve-se enquanto obra de arte para ser reproduzida. A difusão em massa é obrigatória por causa do alto valor financeiro da produção cinematográfica. Para Benjamin, o valor de culto diminui em detrimento do elevado valor de exposição, que se torna necessário para a sobrevivência da própria arte cinemática.

A respeito da relação entre a arte e as massas, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1982) denominam o cinema e o rádio de indústrias culturais, onde “as cifras, publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais, tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos” (idem, p. 160): manter o *status quo* numa sociedade em que a técnica adquire poder suficiente para que os seus detentores continuem na posição dos economicamente mais fortes. Esta lógica do capital, segundo eles, coopta qualquer artista para indústria cultural.

Cria-se uma aparente possibilidade de escolha, mas os produtos culturais seguem os mesmos clichês, tendo em vista a promessa de satisfação e diversão dos espectadores. A indústria cinematográfica vê-se obrigada a seguir certos valores estéticos. Portanto, para Adorno, nada de novo é criado a fim de que a imaginação e a espontaneidade do consumidor cultural sejam atrofiadas, afastando o que ainda não foi experimentado.

[Os filmes] são feitos de modo que a sua apreensão adequada se exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, por outro lado é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente (ADORNO, HORKHEIMER, 1982, p. 165).

Esse estilo amplamente difundido (pois financiado pelas grandes corporações) é o documentário clássico e, no cinema ficcional, o realismo psicológico da montagem naturalista de Hollywood, cuja regra geral é a decupagem clássica. No seu esquema, a montagem dá ilusão à platéia de que estão presentes nos eventos filmicos como na realidade cotidiana. O

ritmo de produção e de reprodução mecânica mantém-se constante para que nada saia da lógica da indústria cultural. A arte passa a ser uma mercadoria que promete entretenimento, porém sempre prorrogado, mantendo o consumidor vinculado ao sistema.

Atentar para o discurso de Horkheimer e Adorno é importante, pois qualquer obra de arte é um produto culturalmente determinado. E, em relação ao cinema, este se mostra, na maioria das vezes, fundido à propaganda, com um papel eminentemente ideológico de reprodução e de sustentação dessa formação econômico-social capitalista. Contudo é preciso levar em conta os movimentos contra-hegemônicos dentro do cinema, pois existem produtos artísticos que conseguem ser produzidos nas “brechas” da indústria cultural. Com o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o barateamento dos equipamentos de filmagem e edição, o campo cinematográfico tem tido manifestações de resistência, como o documentário produzido. Qualquer campo dinâmico de prática social é resultante de relações dialéticas por força das quais ele é levado a gerar sua própria superação. Ao mesmo tempo em que a indústria cultural financia o entretenimento, a massificação, a simplicidade interpretativa e a procura da uniformidade; existem produções filmicas que contribuem, significativamente, para uma prática social que seja transformadora. O paradigma de uma linearidade, que frustra a polifonia, é verificável, mas não único. No domínio do documentário, Eduardo Coutinho é um bom exemplo – sua obra inspirou a produção desse documentário: *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?*

Segundo Consuelo Lins (2004), o cinema de Coutinho é da palavra filmada, apostando nas possibilidades de narração dos seus participantes em quadro. Percebe-se, nas suas obras *Cabra marcado para morrer* (1964/ 84), *Boca de lixo* (1993), *Santo forte* (1999) e *Edifício Máster*, uma unidade estilística que se baseia na liberdade e respeito que ele concede aos entrevistados, sem querer rotulá-los. Eles sentem-se com voz e vez para criar seus personagens que se modificam, continuamente, ao contar histórias estimuladas pela presença da câmera. “Para mim, o momento da filmagem é sempre o momento de relação, isso é essencial. O transe do cinema ocorre nesse momento, nem antes, nem depois” (COUTINHO apud MACEDO, 1998, p. 18). “Tem-se a nítida impressão que muitos estão pensando certas coisas pela primeira vez, ali diante da câmera. Como se até então não tivessem tido tempo para tal” (LINS, 2004, p. 189).

Nessa valorização do que acontece na filmagem, Coutinho tenta superar os pressupostos que o orientam na vida, abrindo-se para o relato singular do outro. Para tanto, “ele evita os textos em *off*, as perguntas decoradas e ‘objetivas’, uma atitude distante, os enquadramentos estáveis” (ibidem, p. 183). Além de preferir planos longos para dar conta da dimensão temporal das falas, da progressão do pensamento, da densidade das expressões, das hesitações na busca pela palavra certa, pelos silêncios ensurdecedores. Os detalhes é que dão sentido ao filme. “Não estou preocupado se o cara que eu entrevisto está dizendo a verdade – ele conta sua experiência, que é a memória que tem hoje de toda sua vida, com inserções do que ele leu, do que ele viu, do que ele ouviu; e que é uma verdade, ao mesmo tempo, que é o imaginário” (COUTINHO apud MACEDO, 1998, p. 17).

As histórias que são contadas não vêm com uma interpretação *a priori*, mas seqüenciadas pela lógica das imagens e do que disseram ou deixaram de dizer, criando uma rede de significações descentradas e, ao mesmo tempo, interligadas em relações frágeis e não-causais. A construção de suas seqüências busca as contradições, as ambigüidades, presentes na vida real heterogênea, possibilitando interpretações múltiplas do filme. Coutinho pára para escutar o que as pessoas entrevistadas têm a dizer.

E talvez o que mais falte na atual produção incessante de imagens, palavras, sons, informações é justamente uma escuta que possa pontuar e dar algum sentido à fala dos personagens, para que a palavra não sucumba ao silêncio que o mundo tenta condená-la. De fato, em muitos momentos, algo se constrói entre a palavra e a escuta que não pertence nem ao entrevistado nem ao entrevistador. É um contar em que o real se transforma num componente de uma espécie de fábulação, em que os personagens formulam algumas idéias, fabulam, se inventam, e assim como nós aprendemos sobre eles, eles também aprendem algo sobre suas próprias vidas. É um processo no qual há um curto-circuito da pessoa com um personagem que vai sendo criado no ato de falar (LINS, 2004, p. 189-190).

Mostrar as circunstâncias da filmagem é recorrente nos seus documentários. “(...) as verdades são contingentes. A interferência do acaso e da circunstância, para mim, é fundamental. Aquilo que não entra nos outros filmes, a sobra, é o que me interessa” (COUTINHO apud MACEDO, 1998, p. 20). Nessa perspectiva, Coutinho é também um bom exemplo de um cineasta que brinca com a relação conteúdo e forma – a expressão fílmica forma o conteúdo de tal jeito que ela passa a ser também conteúdo. E essa relação é percebida em sala de aula?



Fotos: (da esquerda para a direita) *Man of Aran*, *Edifício Máster*, *Man of Aran*, *A Matadeira*, *Edifício Máster* e *Man of Aran*.

Última tomada

A partir do contato com as experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa, pude refletir sobre o processo concreto da educação, sem ter um olhar totalizante à procura de “fórmulas prontas” para aplicação em sala de aula. O racionalismo fechado sobre si próprio enclausura a realidade na consciência pura, distanciando-a da realidade concreta circundante e tornando-a assunto de especialistas. A realidade educacional não é una, está sempre em vantagem sobre o pensamento que dela se pode ter, e o trabalho da racionalidade é um constante recomeço, questionador permanente de todas as suas certezas, as mais estabelecidas e seguras de si.

As falsas certezas desmoronaram inclusive nas ciências duras, onde se percebem as flutuações e instabilidade no lugar da ordem, da estabilidade. Ilya Prigogine (1996) ressignifica as leis da natureza ao notar as escolhas múltiplas e os horizontes de previsibilidade limitada que exprimem: a irreversibilidade e as probabilidades. A física quântica lida com as probabilidades estatísticas de algo que adquire qualidades de onda e de partícula, ao mesmo tempo: o átomo. Não tem como dar conta dessa realidade com uma racionalidade determinista, na qual, dadas as condições iniciais apropriadas, há previsibilidade do futuro e possibilidade de retrodizer o passado. “Nenhum conceito físico é suficientemente definido sem que sejam conhecidos os limites de sua validade” (ROSENFELD apud PRIGOGINE, 1996, p. 31), limites que advêm das idealizações do conceito.

Se nosso mundo devesse ser compreendido através do modelo dos sistemas dinâmicos estáveis, não teria nada em comum com o mundo que nos cerca: seria um mundo estático e predizível, mas não estaríamos lá para formular as predições. No mundo que é nosso, descobrimos em todos os níveis flutuações, bifurcações, instabilidades. Os sistemas estáveis que levam a certezas correspondem a idealizações, a aproximações (PRIGOGINE, 1996, p. 57).

O universo segue caminhos de bifurcações excessivas, em que no equilíbrio e perto dele (zonas deterministas entre as bifurcações), as leis da natureza são universais e as flutuações irrelevantes, mas longe do equilíbrio (nos pontos de bifurcação), essas leis tornam-se específicas e as flutuações são essenciais para perceber os comportamentos probabilistas do fenômeno – a realidade do devir. Também no processo educativo não há certezas, mas sim probabilidades. Nada garante a forma correta de abordar o filme na escola nem mesmo é primordial sua utilização pedagógica. Uma prática reiterativa ou criadora com o uso,

especificamente, do documentário em sala de aula é sempre singular e engendrada a partir da interconexão entre diversos elementos, como o cotidiano da escola, a relação com as várias formas de conhecimento, a organização escolar, as relações professor e alunos e o papel dos professores que desempenham, em suas práticas, a produção e legitimação de interesses sociopolíticos, econômicos e culturais. Portanto, nesta investigação, percebi que a utilização pedagógica da obra fílmica não determina como os sujeitos do processo educativo relacionam-se entre si e com os objetos de conhecimento – é, no entanto, instituída e instituinte do processo ensino-aprendizagem.

Como o singular está inserido no universal e também o universal, no singular, têm-se a totalidade ou, melhor dizendo, uma certa e instável totalidade que é necessário reconhecê-la, mesmo sendo ela inatingível. Nesse sentido, foi interessante partir desse produto da cultura das mídias para interrogar-me como os sujeitos do processo educativo têm se relacionado com a construção do conhecimento na educação formal.

Nada como um filme que se leve para a sala de aula nos obriga a olhar para a escola. Posso dizer que era essa a preocupação dos criadores do INCE: que educação é essa que estamos promovendo, no cinema, na televisão, na sala de aula? Como o cinema pode, em realidade e magia, penetrar o universo educacional da sala de aula? Como seria uma escola que também pudesse se expressar na língua do cinema e não somente na língua dos livros? Essas questões parecem persistir depois de tanto tempo e de tantas experiências (COUTINHO, 2005b, p. 4).

Os relatos de muitos sujeitos da pesquisa estão vinculados, intensamente, ao pensamento pedagógico moderno, iluminista e positivista, cujas bases teóricas foram a supremacia da razão absoluta, o idealismo subjetivo, a tecnização pedagógica e a submissão dos fenômenos sociais à objetividade das leis científicas. Essa racionalidade empírico-analítica contribuiu para o avanço da educação, na medida em que criticou o pensamento humanista cristão e defendeu a escola pública, gratuita e laica, ampliando a educação formal a camadas mais populares. Entretanto estabeleceu a fé na ciência, na certeza advinda do método científico, subordinando a imaginação científica à pura observação empírica.

Com um ambiente escolar que legitima o currículo “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 1999, p. 12), certos modos de representação do documentário ganham maior destaque na sala de aula, pois são os mais utilizados: o modo expositivo, que idealiza o método científico como aquele que conduz para as certezas na interpretação do real; e o modo observacional, que

idealiza a técnica cinematográfica, na crença de que ela capta pedaços integrais de realidade. Desse modo, a base epistemológica dessas escolas documentárias é a mesma das visões de mundo mais frequentes na escola.

O filme, em especial o documentário, restringido conceitualmente a esses modos de representação específicos, entram na escola como mais um recurso didático de apoio a práticas pedagógicas centradas na palavra escrita. A ambigüidade e a polissemia presentes no texto filmico são armadilhas que amedrontam professores em busca da linearidade do pensamento conceitual. Como um pre-texto, ou seja, um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o acontecer pedagógico, pois é dissociado de sua característica principal que é a forma artística. As respostas à pergunta *A aula do nosso filme ou o filme da nossa aula?* – presente no documentário produzido para registrar o grupo focal – descortinaram essa postura grafocêntrica interiorizada nos sujeitos da pesquisa, o que até então era encoberta nas respostas mais racionalizadas.

JOSÉ SARAMAGO

Eu não sou cineasta. Eu sou professor. Então, eu acho que minha aula pode ser tão magnânima que um filme (risos). Inclusive, se eu digo a aula do seu filme, eu hipervalorizo, faço uma hierarquização, ou seja, o filme do cineasta, do artista, é maior do que essa empreitada cotidiana de ser professor. Então, é o filme da minha aula, porque é a aula que é a minha forma de comunicar dentro da minha linguagem de exercer o meu ofício de professor. (...) A gente pode utilizar o(s) filme(s) do(s) cineasta(s) para complementar esse trabalho tão dignificante, tão grandioso, que é o exercício da educação. O filme seria como um grande auxiliar das minhas aulas (risos).

ANITA ZAGARIA

O filme de minha aula, porque (...) utilizo o filme pra complementar o conteúdo.

MARICOTA

É o filme da minha aula quando utilizo como recurso didático. Só vai ser a aula do filme quando ele vai ao cinema, tá em casa e ele consegue tirar alguma coisa...

É corriqueiro notar professores que vêem concorrência entre o filme e a aula expositiva do educador, como se as variedades de textos não pudessem complementar-se. Mas não a complementação trazida por Anita Zagaria, isto é, um complemento adicionado ao texto principal, que apenas liga-se a ele como mais uma ilustração, um acessório. Entretanto entendo complemento como um produto, uma colisão dos textos, visto que o resultado é qualitativamente diferente de cada texto considerado isoladamente. Os sujeitos do processo educativo entram em contato interpretativo com a fusão textual. Isso, de fato, possibilita a interação dos espaços de aprendizagem – o que contraria o relato de Maricota, literalmente dissociável. Nesse sentido, a pergunta mantém-se inquietante. A aula do nosso filme ou o filme da nossa aula?

*AGNES VARDA*⁷⁶

Eu sempre costumo dizer que o contrário também pode acontecer. Eu acho que é a aula do meu filme, mas também tem momentos e aí, pedagogicamente, pode ser o contrário, o filme da minha aula. Eu acho que isso depende. Na verdade, o acontecer, em qualquer instância de vida, incluindo o acontecer pedagógico, ele só acontece no acontecer. Por isso, tem horas que vai ser necessário que ocorra o filme de sua aula e outras horas que vai ocorrer a aula do seu filme.

A busca por algum procedimento ou estratégia para utilizar, da melhor forma possível, o documentário em sala de aula é permanente. Fugir do antagonismo talvez seja uma saída, uma bifurcação interessante para uma terceira via, uma terceira possibilidade, que desestruture paradigmas preestabelecidos para percorrer caminhos próprios, que façam sentido, que possibilitem vivências.

As Tecnologias de Informação e Comunicação não podem evitar a supervalorização do racional com a ilusão de que o ensino deve ser claro e organizado para se ter um resultado seguro, mas podem contribuir para o entendimento de que é, pelo contato com o outro, que o ser humano aprende a nomear as coisas, dentro de uma tradição, e, nomeando-as, dá sentido ao mundo e a si próprio nesse mundo. Dessa forma, a comunicação é algo imanente à condição humana e, a partir dela, os espectadores-aluno e os espectadores-professor são

⁷⁶ Agnes Varda (nome da entrevistada do filme *Janela da Alma*) é coordenadora da área de Geografia num colégio particular e leciona há trinta anos.

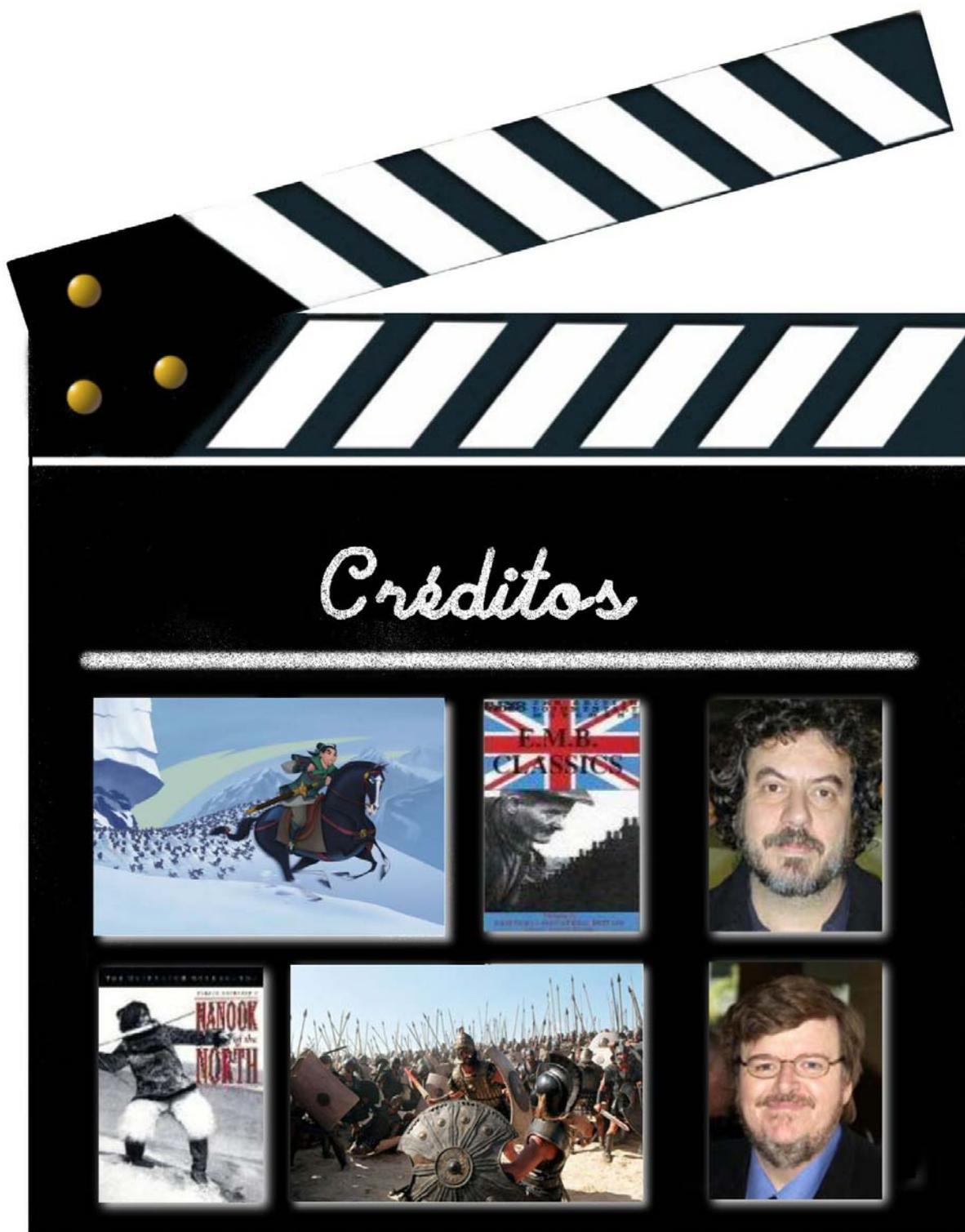
constituídos e vão se constituindo nas relações instituinte/ instituído. Nessa perspectiva, o currículo é

(...) como um processo não só historicamente construído (instituído) para a socialização, mas que também participa da construção (instituinte) dos sujeitos sociais e que, ainda, contribui para o duplo processo de continuidade/ instituição de uma sociedade, isto é, para a manutenção/ (re)construção/ criação das relações dos sujeitos sociais, no complexo das relações de um mundo histórico – socialmente construído (instituído) e um permanente processo de (re)construção/ criação/ instituindo-se através de relações instituintes (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 48).

Trabalhar com o documentário em sala de aula é ajudar a escola a se transformar em algo vívido e equilibrar o pensamento (conceitual) com a imaginação e o sentimento, ao compreender a educação, enquanto atividade estética. Dependendo do objetivo definido pela turma, os documentários podem ser usados criticamente como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos; desenvolver habilidades e competências ligadas às formas narrativas e expressivas da linguagem cinematográfica; bem como interagir com linguagens verbais, gestuais e visuais, manipulando-as e decodificando-as para a sua recepção ou mesmo produção – é também interessante olhar a obra filmica pelo outro lado, o da criação. O que possibilita a produção filmica na práxis pedagógica.? A arte é a ponte que leva a conhecer e a expressar os sentimentos. E uma forma de apreendê-los é através da experiência estética.

Os educadores precisam levar em conta, frente aos atuais meios tecnológicos de produção de subjetividades, outros modos de aprender, latentes, sobretudo, nos jovens contemporâneos. Portanto a práxis pedagógica não está atrelada ao uso, ou mesmo à produção do filme e sim às probabilidades de se instaurar o diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Diálogo do qual todos participem e pelo qual se interessem. “Na medida em que agimos ludicamente, criamos nosso mundo e a nós mesmos de forma lúdica” (LUCKESI, 2000, p. 26).

Portanto, esta investigação do uso do documentário na sala de aula tornou visível, para mim, não as armadilhas do filme que cerceiam a educação nem os fascínios que a libertam, mas as incompletudes de leituras que podem constituir armadilhas, que tanto fascina, e criam possibilidades pedagógicas para uma obra artística tão presente no cotidiano dos espectadores-aluno e espectadores-professor. *Aprendizagem frame a frame: fascínios ardilosos e armadilhas fascinantes do uso do documentário na práxis pedagógica.*



Fotos: (da esquerda para a direita) *Mulan*, pôster dos documentários clássicos do EMB, Jorge Furtado, pôster de *Nanook oh the North*, *Tróia* e Michael Moore.

Créditos (referências)

A MATADEIRA. Direção: Jorge Furtado. Brasil: Casa de Cinema P.A., 1994.

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: LIMA, Luís Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

ARISTÓTELES, Peri Poihtikh V. **Poética**. Tradução de Eudouro de Sousa. São Paulo: Ars Poética, 1966.

ARMES, Roy. **On vídeo**. São Paulo: Summus, 1999.

BABIN, Pierre, KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARBIER, R. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio da Costa, ROCHA, J. **Educação e pluralidade**. Brasília: Plano, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves, VENTURA, Cristina de Fátima. Aprendizagem existencial plural. **Educação & Linguagem**, v. 7, n. 9, p. 73-89. 2004.

BARNOUW, E.. **Documentary: a history of the non-fiction film**. New York: Oxford University Press, 1974.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: GRÜNNEWALD, José Lino. **A idéia do cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineasta e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BICUDO, Maria Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Viggiani, ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOCA de lixo. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Mapa Filmes e Eduardo Coutinho Produções Cinematográficas, 1992.

- BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. 2 ed.. Maceió: Edufal, 2001.
- BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola**: o professor, um espectador. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- CABRA marcado para morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Mapa Filmes e Eduardo Coutinho Produções Cinematográficas, 1964/ 84.
- CALLIGARIS, Contardo. Vida divertida ou vida interessante? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 2002. Folha Ilustrada.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. Por uma Perspectiva Deliberatória do Currículo. **Revista da FAEEBA**, n. 5, p. 137-147. jan./ jun. 1996.
- _____. (2001). **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus**: possibilidades, atualizações, singularidades, transituações. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- _____. (2004). **Fim de século**: a escola e a geografia. Ijuí: UNIJUÍ.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CINEMAIS. Objetivo subjetivo. São Paulo: Editora Aeroplano, out./ dez. 2003.
- COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**. São Paulo: Editora Sritta, 1995.
- COUTINHO, Laura Maria. **Cinema e realidade**. Disponível em: <www.cineduc.org.br/dialog~1.html>. Acesso em: 09 jun. 2005a.
- _____. **A construção estético-cultural de um espaço**. Disponível em: <www.cineduc.org.br/dialog~1.html>. Acesso em: 09 jun. 2005b.
- DA-RIN, Sílvio. **Espelho partido**: tradição e transformação no cinema documentário. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.
- DANTAS, Heloysa, OLIVEIRA, Marta Kohl de, LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DOLL JR., William E.. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DRIFTERS. Direção: John Grierson. England: EMB, 1929.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. (1991). **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. Tradução de Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1981.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

_____. (2003). **Obra aberta**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva.

EDIFÍCIO máster. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Riofilme, 2002.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990a.

_____. (1990b). **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Kahar.

FELDMAN-BIANCO, Bela, LEITE, Miriam L. Moreira (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: GOFF, Jacques Le, NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1971.

_____. (1992). **Cinema e história**. Tradução de Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra.

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de, FLICKINGER, Hans-Georg, ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística: para quê? In: PORCHER, Louis (Org.). 5 ed. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

FREITAS, Maria Auxiliadora. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/ prática docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2005.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. **Cadernos IAT**, n. 7, p. 23-33. 1990.

_____. (1992). Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. In: **Escola pública**. Campinas: Papyrus, CEDES, PNDE, ANPED, p. 89-102.

_____. (1998). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar..

FURTADO, Jorge. **Um astronauta no Chipre**. Porto Alegre: Artes Ofícios, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. (2004). **Verdade e método II: complementos e índice**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed.. Petrópolis: Editora Vozes.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo, GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Wilson. **O papel das associações na semiótica e na poética: o exemplo do cine-terror**. Salvador: texto produzido avulso para pesquisa acadêmica na FACOM, 1998.

GREGOLIN, Maíra, SACRINI, Marcelo, TOMBA, Rodrigo Augusto. **Web-documentário: uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo**. Projeto experimental - Graduação em Comunicação Social – Jornalismo da PUC, Campinas, 2002.

GRIERSON, John. Propaganda and Education. In: HARDY, Forsyth (Org.). **Grierson on documentary**. Londres: Collins, 1946.

GRILO, João Mário. **A ordem no cinema: vozes e palavras de ordem no estabelecimento do cinema em Hollywood**. – Tese de doutorado em Comunicação Social. Lisboa, 1993.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

HAUSER, Arnold. **Teorias da arte**. Lisboa: Presença, 1978.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: parte I**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5 ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil, Nôra Gulart. Roteiro: Jorge Furtado. Parte da coletânea *Curta os gaúchos*. Brasil: Sagres, 1989.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **O documentarista em primeiro plano: a reflexividade no gênero documentário**. Projeto experimental (Graduação em Comunicação) – Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1999.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LANGER, Susanne. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

_____. (1971). **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Cultrix.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEÃO, Beto. **Da cavação ao webdocumentário**. Goiás: Núcleo Goiano do CPCB, 2002.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, v. 5, p. 37-49. 1999.

LEONE, Eduardo, MOURÃO, Maria Dora. **Cinema e montagem**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.). **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. São Paulo: Summus, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. São Paulo: Rocco, 1998.

LOTMAN, Yuri. **Estética e semiótica do cinema**. Lisboa: Estampa, 1978.

LOUISIANA story. Direção: Robert J. Flaherty. England: Homevision, 1948.

LUCKESI, Cipriano (Org.). **Ludopedagogia**. Ensaio 1: Educação e ludicidade. Salvador: UFBA/Faced, Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000.

_____. (2002). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, B. (Org.). **Ludicidade: o que é isso mesmo?** Salvador: EDUFBA.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Bahia: EDUFBA, 2004.

_____. (2006). **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora.

_____. (2002). **Crysalis, currículo e complexidade**. Salvador: EDUFBA.

MACEDO, Valéria. Campo e contracampo: Eduardo Coutinho e a câmera dura sorte. **Antropologia artes e humanidades**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 11-25. abr. 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAN of aran. Direção: Robert J. Flaherty. England: Homevision, 1934.

MARX, Karl, ENGELS, F.. **Ideologia alemã (I – Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões ao homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. (1982). Visão, som e fúria. Tradução de César Bloom. In: LIMA, Luís Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. Cinema: imagem e interpretação. In: **Tempo social**. Revista de sociologia da USP, São Paulo, n. 8, p. 83-104. 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

_____. (1975). “O olho e o espírito”. In: **Pensadores**, vol. XLI, São Paulo: Abril Cultural.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MOCARZEL, Evaldo. A palavra no documentário. **Cinemais**, São Paulo, p. 70-77, out./ dez. 2003.

MOIGNE, Jean-Louis Le. Sobre a modelização da complexidade. In: MOIGNE, Jean-Louis Le, MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Peirópolis: Editora Fundação Peirópolis, 2000.

MORAN, José Manuel. “Os vários usos do cinema e vídeo na escola”. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./ abr. 1995.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Moraes, 1970.

_____. (2000a). A epistemologia da complexidade. In: MOIGNE, Jean-Louis Le, MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Peirópolis: Editora Fundação Peirópolis.

_____. (2000b). O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MOIGNE, Jean-Louis Le, MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Peirópolis: Editora Fundação Peirópolis.

_____. (2000c). Ciência e consciência da complexidade. In: MOIGNE, Jean-Louis Le, MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. Peirópolis: Editora Fundação Peirópolis.

MONTEIRO, Paulo Filipe. **Fenomenologias do cinema**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: jun. 2005a.

MONTEIRO, Marialva. **Cinema na Escola: a vocação educativa dos filmes**. Disponível em: <<http://www.cineduc.org.br/dialog~1.html>>. Acesso em: jun. 2005b.

MÜHL, Eldon. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon, ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Orgs.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

NANOOK of the north. Direção: Robert J. Flaherty. England: Criterion, 1922.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NICHOLS, Bill. **Representing reality**: issues and concepts in documentary. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

_____. (1988). The voice of documentary. In: ROSENTHAL, Alan (Org.). **New challenges for documentary**. Califórnia: University of California Press.

NOVA, Cristiane. O cinema e conhecimento da história. **O olho da história**, v. 2, n. 3, p. 217-234. 1996.

OLIVEIRA, Henrique. Limites e possibilidades da narrativa histórica audiovisual e o ensino de história. **O olho da história**, v. 1, n. 5, p. 117-125. 1998.

OS SERTÕES. Direção: Cristina Fonseca. Brasil: TV Cultura, 1995.

PAINOFSKY, Erwin. Estilo e meio no filme. In: LIMA, Luís Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 5 ed. São Paulo: Editora Paz na Terra, 2000.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PENAFRIA, Manuela. **O ponto de vista no filme documentário**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: jun. 2005.

PEREIRA, Geraldo Santos. **Plano geral do cinema brasileiro**: história, cultura, economia e legislação. São Paulo: Editor Borsoi, 1973.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PORCHER, Louis. Aristocratas e plebeus. In: PORCHER, Louis (Org.). 5 ed. **Educação artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RAMOS, Fernão Pessoa. Bazin espectador e a intensidade na circunstância da tomada. **Revista Imagens**, São Paulo, nº 8, p. 98-105. mai./ ago. 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROCHA, Antônio Penalves. O filme: um recurso didático no ensino da história? **Lições com cinema**, São Paulo, n. 2, p. 11-28. 1992.

ROSENTHAL, Alan (Org.). **New challenges for documentary**. Califórnia: University of California Press, 1988.

ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. **O olho da história**, v. 1, n. 5, p. 105-116. 1998.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Sociabilidade, comunicação e política contemporâneas: subsídios para uma alternativa teórica. **Textos de Cultura e Comunicação/ Departamento de Comunicação e Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas da UFBA.**, Salvador, v. 1, n. 27, p. 3-23. 1985.

RUBY, Jay. The image mirrored: reflexivity and the documentary film. In: ROSENTHAL, Alan (Org.). **New challenges for documentary**. Califórnia: University of California Press, 1988.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. **Lições com cinema**, São Paulo, n. 3, p. 11-31. 1992.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Editora Experimento, 1996.

SANTO forte. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil: Riofilme, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e o documentário. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.). **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. São Paulo: Summus, 2004.

SERPA, Luís Felipe Perret. Sobre a práxis pedagógica. **Educação em debate**, Fortaleza, n. 14, jul./ dez. , p. 21-25. 1987.

SILVA, Tattiana Tessye Freitas da. **Um olhar sobre a história**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAM, Robert. **O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmistificação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

THE BIRTH of a nation. Direção: D.W. Griffith. EUA: Joseph Brenner Associates Inc., 1915.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VATTIMO, Gianni. **Pós-moderno: uma sociedade transparente?** Lisboa: Edições 70, 1989.

VIRAMUNDO. Direção: Geraldo Sarno. Brasil: Thomasz Farkas, 1964.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983.

_____. (1984). **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra.



Fotos: (da esquerda para a direita) *Man of Aran*, pôster de *Man of Aran*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Janela da Alma*, pôster de *O Óleo de Lorenzo* e *Janela da Alma*.

Apêndice A – Plano de aula da oficina desenvolvida em Irecê

Oficina: APRENDIZAGEM FRAME A FRAME: OS FASCÍNIOS E AS ARMADILHAS DO USO DO DOCUMENTÁRIO NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Professora: Rosane Meire Vieira de Jesus.

Dias das atividades: 27, 28 e 29 de setembro de 2005.

Carga horária total: 12 horas.

Ementa:

Estudos sobre as formas artísticas e as técnicas utilizadas no documentário, com a finalidade de potencializar a dimensão estética na formação docente, através da exibição de documentários com debates e exercícios na prática didático-pedagógica de cada professor-cursista.

Objetivos

- Discutir a importância de se pensar as possibilidades narrativas do documentário e suas diferentes formas de engajamento num curso de formação docente.
- Definir o termo documentário e distinguir o seu discurso com o ficcional.
- Numa perspectiva histórica, buscar o delineamento das principais matrizes estético-ideológicas deste domínio.
- Analisar os documentários *Os Sertões* (Cristina Fonseca, 1995) e *A Matadeira* (Jorge Furtado, 1994).
- Proporcionar ao professor-cursista o aprendizado das noções básicas da linguagem e técnica cinematográficas – roteiro, direção e edição -, bem como a compreensão da relação estreita entre forma e conteúdo, aprimorando o seu olhar sobre o cinema, e, conseqüentemente, torná-lo um espectador mais crítico e exigente.

Conteúdo:

1. Discussão do conceito práxis pedagógica.
2. Definição e fronteiras do documentário.

3. Percepção e compreensão dos diferentes modos de representação do documentário (o modo expositivo, o modo observacional, o modo interativo e o modo reflexivo).
4. Análise dos elementos da linguagem cinematográfica.

Metodologia:

Cada professor-cursista utilizará, em sala de aula, um dos documentários sugeridos – *Os Sertões* (Cristina Fonseca, 1995) ou *A Matadeira* (Jorge Furtado, 1994) -, a partir de um roteiro de aula, produzido por ele mesmo, levando em conta as atividades cinematográficas experienciadas durante o curso de Pedagogia. No primeiro momento da oficina, cada professor-cursista apresentará seu planejamento e o resultado da aula com o uso do documentário. Já no segundo momento, haverá debates em relação a cada documentário, onde perceberemos as armadilhas e os fascínios dos modos de representação desse gênero.

Avaliação:

Será levada em conta a frequência, a participação em sala de aula e a produção de um segundo plano de aula com o uso de outro documentário.

Apêndice B – Plano do grupo focal

Data: 19 de maio de 2006.

Horário: das 9 às 12 horas.

Local: sala 13 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Objetivos:

- Perceber os conhecimentos que os professores têm sobre a arte cinematográfica, especificamente sobre o gênero documentário.
- Conhecer as suas experiências com o documentário em sala de aula.

Organização:

➤ Primeiro momento

- Exposição dos objetivos do grupo focal.
- Explicação sobre a gravação.
- Preenchimento da ficha de identificação e autorização do uso da imagem.

➤ Segundo momento

- Exibição do filme *Ilha das Flores* (Jorge Furtado, 1989).
- Discussão sobre o documentário a partir das seguintes questões norteadoras:
 - ❖ Por que esse filme é tão utilizado em sala de aula?
 - ❖ Há documento numa ficção e invenção num documentário?
 - ❖ Jorge Furtado aproximou-se do documentário clássico?
 - ❖ Que vertente seguiria para trabalhá-lo em sala?

➤ Terceiro momento

- Dinâmica dos cartões: cada pessoa receberá um cartão com um trecho do questionário aplicado a outros sujeitos da pesquisa. Eles terão que analisar o trecho, sempre relacionando com sua prática.

➤ Quarto momento

- Questão aberta para cada professor: “O filme da nossa aula ou a aula do nosso filme?”.

Apêndice C – Modelo do questionário

Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.
Pesquisadora: Rosane Meire Vieira de Jesus.

Salvador, ___/ ___/ 2006.

Prezado(a) docente,

O objetivo da presente pesquisa é investigar o uso da arte cinematográfica na sala de aula. Esta pesquisa só será possível com a sua participação, pela qual agradecemos antecipadamente.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Endereço pessoal: _____

Estabelecimento(s) de Ensino: _____

Série(s): _____ Disciplina(s): _____

Formação acadêmica (instituição): _____

Tempo de trabalho: _____ Idade: _____

Questões:

1. Vai ao cinema com que frequência?

2. Qual foi o último filme que assistiu no cinema?

3. Assiste a filmes (televisão e locadora) com que frequência?

4. Qual foi o último filme que assistiu em casa?

5. Gosta de assistir aos filmes no cinema ou em casa? Explique sua resposta.

6. Lê sobre cinema em alguma revista, coluna de jornal, informativo, livros etc.? Quais?

7. Comente sobre um filme que lhe chamou atenção.

8. Aprendeu como utilizar o filme na sala de aula em algum curso (graduação ou pós-graduação)? Qual (quais)?

9. Quais dificuldades você tem (teria) para utilizar filmes nas suas aulas?

10. Você usa filmes em alguma aula? Por quê?

11. Caso utilize filmes na sala de aula, responda:

a) Como você planeja essas aulas?

b) Cite algumas obras já trabalhadas em sala e justifique seu uso.

c) Qual a recepção dos alunos?

13. Acha importante para sua formação um curso que possibilitasse melhorar a sua prática docente com o uso pedagógico de filmes? Justifique sua resposta.

Obrigada pela atenção.

Apêndice D – Roteiro do documentário *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?*

Título: *A aula do nosso filme, o filme da nossa aula?*

Tempo de duração: 10 minutos.

Seqüência 1

Texto de abertura:

Este documentário apresenta o debate ocorrido no grupo focal, técnica de pesquisa para a produção da dissertação “Aprendizagem frame a frame: os fascínios e as armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica” da mestranda Rosane Vieira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/ UFBA.

Orientação da professora Maria Inez Carvalho.

Filmagem e direção de Carlos Baungarten e Milena Leite.

Edição de José Antônio Orge e Milena Leite.

A AULA DO NOSSO FILME,
O FILME DA NOSSA AULA?

SORAIA

O filme de minha aula, a música de minha aula, qualquer outra coisa da minha aula, que vai ser mais um recurso para enriquecer uma atividade que é árdua e que a gente precisa ser mais lúdica.

MARLON

Existe uma cultura, na qual você não está a fim de dar aula, leve o vídeo pra sala. Não vou mentir que, às vezes, eu fiz isso (risos). Em alguns momentos, não estava com saco de dar aula. Pra mim, tava difícil parar na frente, discutir. O que eu posso fazer?

SHEYLLA

O planejamento, às vezes, é muito difícil para gente organizar, né?! Por que vou passar esse filme? Qual o objetivo na verdade? O que é que eu pretendo alcançar com ele? Qual a discussão posterior que vai ser gerada? Como conduzir, como direcionar sem interferir na percepção do cineasta? O conhecimento prévio do aluno a respeito? Deixar um pouco livre e não conduzir tanto? No meu caso,

Imagem do questionário respondido, focalizando a 12ª. pergunta e a resposta: Como você planeja as aulas com o uso do filme?

“Depende muito do objetivo. Primeiro estabeleço se vou dar prioridade à temática do filme ou ao estudo do filme mesmo como linguagem”.

SHEYLLA

(...) a questão é mais temática do que a própria linguagem, porque não posso me estender a isso, porque o alunado não tem conhecimento disso... essa vivência.

MARLON

Num colégio particular, eu ensinava Sociologia, no 2º. ano. Eu passava o tempo todo documentários e me lembro que passei *Janela da Alma*.

Cena do filme JANELA DA ALMA (legenda com referências do filme).

MARLON

É monótono, apesar de ser lindíssimo! A maioria se comoveu com a história. E as pessoas que queriam ler revistas, pegar o celular, pegar no sono, ficaram intimidados com os demais que estavam muito voltados para o filme.

Seqüência 2

A AULA DO NOSSO FILME,
O FILME DA NOSSA AULA?

KAROLINE

O filme da minha aula. Eu entro na sala para dar Grécia e o aluno fala: ‘Ah!, professora, passe o filme, aí!’ E eu digo: ‘Não! Primeiro vocês vão entender o assunto. Quando passar o filme,

vocês vão ter a visão crítica, porque nem tudo que mostra no filme condiz com a realidade, realmente, da história'. O filme não é o principal. O filme só serve para despertar neles uma visão crítica em relação ao que aprenderam na sala de aula e também trazer para o mundo deles.

LINA

A depender do potencial cognitivo deles, se eles têm essa possibilidade ou não de abstração de um modo geral. Então, eu vejo que há interesse nos adolescentes em relação ao documentário. Mas eles preferem obras de ficção... talvez pela realidade ou motiva a questão da adrenalina...

CRISTIANE

Em casa, eles assistem a filmes ou televisão todos os dias... eles têm acesso ao vídeo, à imagem, só que, para eles, isso pode passar de forma rotineira, onde ele não precise perceber determinadas coisas. Já banalizaram... essas imagens do porco e de pessoas comendo lixo

Cena do filme ILHA DAS FLORES (legenda com referências do filme).

CRISTIANE

(...) eles vêem na televisão, passam no jornal, (...) na novela... isso passa em todo lugar, só que eles não têm essa percepção crítica porque ninguém trabalhou isso com eles. O professor tem esse papel...

CLÁUDIA

Tem a idéia de colocar o filme por colocar. Não pode ser esse objetivo. Colocar o filme para preencher tempo. Você tem que estar pautada em alguma coisa. Você tem que ter o objetivo para que o aluno possa compreender o que está sendo trabalhado em sala de aula e poder relacionar com o filme.

CRISTIANE

Os alunos também precisam ter sessão de cinema... os alunos escolheram *O filho de Chuck*, que era bonzinho... (risos)

Cena do filme O FILHO DE CHUCK (legenda com referências do filme).

CRISTIANE

Eles tinham escolhas e, geralmente, era nesse patamar.

Seqüência 3

A AULA DO NOSSO FILME,
O FILME DA NOSSA AULA?

CRISTIANE

É o filme da minha aula quando utilizo como recurso didático. Só vai ser a aula do filme quando ele vai ao cinema, tá em casa e ele consegue tirar alguma coisa...

MARLON

Eu acho que trabalhar com imagem na sala de aula é fundamental. Você testa a construção do conhecimento do outro, né?! Como que ele pode interagir com isso. Quando o aluno vai falar, tem que parar e ouvir. Você percebe se ele construiu o conhecimento próprio. Quando não, ele vai falar: 'Foi horrível! Ainda bem que acabou!'

SORAIA

Eu tive outra experiência que foi com *O Pianista*.

Cena do filme O PIANISTA (legenda com referências do filme).

SORAIA

A gente tava trabalhando com a Segunda Guerra Mundial, já tinha lido textos sobre o holocausto... o filme tava em cartaz há pouco tempo... sabia que nem todos tinham condições de ir ao cinema... Então, resolvi passar o filme. Tinha um horário vago enorme... dava pra passar o filme todo! Por causa do filme, me centrei no Gueto de Varsóvia. Tive uma aluna que chorou copiosamente e pensei: 'Foi Hollywood que bateu na sensibilidade dela...' Ela estava emocionada com a música!

MARLON

Bem, eu levei o vídeo *Intolerância Religiosa*, feito em Salvador.

Cena do filme INTOLERÂNCIA RELIGIOSA (legenda com referências do filme).

MARLON

Ele abordava a relação entre a Igreja Universal do Reino de Deus e o Candomblé, tinha uns trinta minutos. O filme chamou a atenção de todo mundo. Ele tinha alguns depoimentos...

Quando eu passei o filme, todo mundo sabia que eu era de Candomblé, aliás sou do Candomblé! E quando eu coloquei e o filme acabou, foi desastroso, porque todo mundo achou que eu estava fazendo proselitismo religioso... estava pregando o Candomblé... Eu não tinha atentado que o universo do filme dava mais voz ao pessoal que era do Candomblé. No segundo ano de exibição do vídeo, eu tomei um certo cuidado em fazer um discurso, apontei o que eu observava. (...) O que foi interessante foi que eu tive outro olhar sobre o vídeo que até então eu não tinha...

Seqüência 4

A AULA DO NOSSO FILME,
O FILME DA NOSSA AULA?

MARLON

Eu não sou cineasta. Eu sou professor. Então, eu acho que minha aula pode ser tão magnânima que um filme (risos). Inclusive, se eu digo a aula do seu filme, eu hiper valorizo, faço uma hierarquização, ou seja, o filme do cineasta, do artista, é maior do que essa empreitada cotidiana de ser professor. Então, é o filme da minha aula, porque é a aula que é a minha forma de comunicar dentro da minha linguagem de exercer o meu ofício de professor.

CRISTIANE

Agora, o que eu acho que dificulta mais a utilização do vídeo na sala de aula perpassa por condições e formação também do professor, porque a maioria dos cursos ou ambientes, que nos formamos, não trabalha com essa perspectiva. Então, eu senti na fala do colega

Imagem do questionário respondido, focalizando a 10ª. pergunta e a resposta: Quais dificuldades você tem (teria) para utilizar filmes nas suas aulas?

“Fitas educacionais tem curta duração mas não despertam tanto o interesse dos alunos. As fitas de longa duração não comportam no tempo disponível para a aula”.

CRISTIANE

(...) que ela coloca os vídeos educacionais como aqueles filmes específicos (...) ou seja, os filmes que não têm conteúdos pedagógicos específicos não podem ser considerados filmes educacionais? Então, eu acho que a concepção de filme é fragmentada como a concepção de educação também é fragmentada.

MARLON

A gente tem uma visão muito pragmática, porque o salário é pouco, a gente não vai ao cinema? a gente não vai ao teatro? a gente não sabe da cena cultural da Bahia? Se você não se insere na cena social e cultural do seu país, como protagonista, você acaba sendo limado do processo.

A AULA DO NOSSO FILME,
O FILME DA NOSSA AULA?

Anexo A – Referência e sinopse dos filmes citados pelos professores⁷⁷

A CORRENTE do Bem. Título Original: Pay It Forward. Direção: Mimi Leder. Produção: Peter Abrahms. Roteiro: Leslie Dixon. EUA: Warner Bros, 2000.

Sinopse: Eugene Simonet, um professor de Estudos Sociais, faz um desafio aos seus alunos em uma de suas aulas: que eles criem algo que possa mudar o mundo. Trevor McKinney, um de seus alunos e incentivado pelo desafio do professor, cria um novo jogo, chamado "pay it forward", em que a cada favor que recebe você retribui a três outras pessoas. Surpreendentemente, a idéia funciona, ajudando o próprio Eugene a se desvencilhar de segredos do passado e também a mãe de Trevor, Arlene, a encontrar um novo sentido em sua vida.

A EXCÊNTRICA Família de Antônia. Direção: Marleen Gorris. Bélgica/Holanda/Reino Unido: 1995.

Sinopse⁷⁸: Em uma pequena vila européia, uma matriarca revive os importantes momentos de sua vida, reunida com membros de sua família e amigos, lembrando gerações e acontecimentos.

CARLOTA Joaquina, Princesa do Brasil. Direção: Carla Camurati. Produção: Bianca de Felippes e Carla Camurati. Roteiro: Carla Camurati e Melanie Dimantas. Brasil: Elimar Produções, 1995.

Sinopse: Um painel da vida de Carlota Joaquina, a infanta espanhola que conheceu o príncipe de Portugal com apenas dez anos e se decepcionou com o futuro marido. Sempre mostrou disposição para seus amantes e pelo poder e se sentiu tremendamente contrariada quando a corte portuguesa veio para o Brasil, tendo uma grande sensação de alívio quando foi embora.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre. Roteiro: João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Brasil: Sony Pictures Classics, 1998.

⁷⁷ Fonte das sinopses: <[http:// www.adorocinema.com.br](http://www.adorocinema.com.br)>.

⁷⁸ A sinopse desse filme foi retirada no site: www.cineclick.com.br/cinematica/ficha_filme.php.

Sinopse: Dora que escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, ajuda Josué, após sua mãe ser atropelada, a tentar encontrar o pai que nunca conheceu, no interior do Nordeste.

CIDADE de deus. Direção: Fernando Meirelles. Produção: Walter Salles. Roteiro: Bráulio Mantovani. Brasil: Lumière / Miramax Films, 2002.

Sinopse: Buscapé (Alexandre Rodrigues) é um jovem pobre, negro e muito sensível, que cresce em um universo de muita violência – Cidade de Deus, favela carioca. Amedrontado com a possibilidade de se tornar um bandido, Buscapé acaba sendo salvo de seu destino por causa de seu talento como fotógrafo, o qual permite que siga carreira na profissão. É através de seu olhar atrás da câmera que Buscapé analisa o dia-a-dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

CONCORRÊNCIA desleal. Título original: Concorrenza Sleale. Direção: Ettore Scola. Produção: Franco Committeri. Roteiro: Fulvio Scarpelli, Furio Scarpelli, Giacomo Scarpelli, Ettore Scola e Silvia Scola. Itália: Medusa Distribuzione, 2001.

Sinopse: Umberto (Diego Abatantuono) é um alfaiate que, repentinamente, começa perder sua clientela para uma loja vizinha, de propriedade de Leone (Sergio Castellitto), que oferece roupas a preços mais baixos. Apesar da rivalidade, os filhos de ambos demonstram grande amizade entre si. Até que um dia vêm a público as diferenças que os concorrentes cultivavam em sigilo: durante uma discussão, Umberto se refere de forma depreciativa ao fato de Leone ser judeu, condição que ele ocultava. A polícia fascista presencia o bate-boca e o comerciante passa a ser perseguido, perdendo sua loja, seus direitos e sua dignidade. Ao testemunhar a desgraça do rival, Umberto se arrepende e trata de fazer o possível para ajudá-lo.

ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado. Produção: Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil, Nôra Gulart. Roteiro: Jorge Furtado. Parte da coletânea *Curta os gaúchos*. Brasil: Sagres, 1989.

Sinopse: Um ácido e divertido retrato da mecânica da sociedade de consumo. Acompanhando a trajetória de um simples tomate, desde a plantação até ser jogado fora, o curta escancara o processo de geração de riqueza e as desigualdades que surgem no meio do caminho.

INTOLERÂNCIA religiosa – A ameaça à paz. Direção: Karla Ladeira, Jonga Oliveira, Serge Pechiné. Brasil: CEAO, 2004.

Sinopse: É um documentário que traz relatos sobre a apropriação cultural exercida pela Igreja Universal do Reino de Deus em relação aos elementos do Candomblé.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Roteiro: João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2002.

Sinopse: Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se vêem, como vêem os outros e como percebem o mundo. O escritor e prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sacks, a atriz Marieta Severo, o vereador cego Arnaldo Godoy, entre outros, fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade se é que ela é a mesma para todos.

LUTERO. Título original: Luther. Direção: Eric Till. Produção: Dennis A. Clauss, Brigitte Rochow, Christian P. Stehr e Alexander Thies. Roteiro: Bart Gavigan e Camille Thomasson. Alemanha / EUA: UIP / Pandora Filmes, 2003.

Sinopse: Após quase ser atingido por um raio, Martin Lutero (Joseph Fiennes) acredita ter recebido um chamado. Ele se junta ao monastério, mas logo fica atormentado com as práticas adotadas pela Igreja Católica na época. Após pregar em uma igreja suas 95 teses, Lutero passa a ser perseguido. Pressionado para que se redima publicamente, Lutero se recusa a negar suas teses e desafia a Igreja Católica a provar que elas estejam erradas e contradigam o que prega a Bíblia. Excomungado, Lutero foge e inicia sua batalha para mostrar que seus ideais estão corretos e que eles permitem o acesso de todas as pessoas a Deus.

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Pam Coats. Roteiro: Rita Hsiao, Chris Sanders, Philip LaZebnik, Raymond Singer e Eugenia Bostwick-Singer. EUA: Walt Disney Pictures/ Buena Vista International, 1998.

Sinopse: Quando os mongóis invadem a China, o imperador decreta que cada família ceda um homem para o exército imperial. Com isso, uma jovem fica angustiada ao ver seu velho e doente pai ser convocado, por ser o único homem da família. Ele precisa ir, mesmo sabendo que certamente morrerá, para manter a honra da família. Assim, sua filha rouba sua armadura e espada, se disfarça de homem e se apresenta no lugar do pai, mas os espíritos dos ancestrais decidem protegê-la e ordenam a um dragão, que havia caído em desgraça, que convença a jovem a abandonar seu plano. Ele concorda, mas quando conhece a jovem descobre que ela não pode ser dissuadida e, assim, decide ajudá-la a cumprir sua perigosa missão de ir para a guerra e voltar viva.

O ÓLEO de Lorenzo. Título original: Lorenzo's Oil. Direção: George Miller. Produção: George Miller e Doug Mitchell. Roteiro: George Miller e Nick Enright. EUA: Universal Pictures/UIP, 1992.

Sinopse⁷⁹: Um garoto levava uma vida normal até que, quando tinha seis anos, estranhas coisas aconteceram, pois ele passou a ter diversos problemas de ordem mental que foram diagnosticados como ALD, uma doença extremamente rara que provoca uma incurável degeneração no cérebro, levando o paciente à morte em no máximo dois anos. Os pais do menino ficam frustrados com o fracasso dos médicos e a falta de medicamento para uma doença desta natureza. Assim, começam a estudar e a pesquisar sozinhos, na esperança de descobrir algo que possa deter o avanço da doença.

O PIANISTA. Título original: Le pianiste. Direção: Roman Polanski. Produção: Robert Benmussa, Roman Polanski e Alain Sarde. Roteiro: Ronald Harwood. França: Studio Canal / Bac Films / Europa Filmes, 2002.

Sinopse: O pianista polonês Wladyslaw Szpilman (Adrien Brody) interpretava peças clássicas em uma rádio de Varsóvia quando as primeiras bombas caíram sobre a cidade, em 1939. Com a invasão alemã e o início da 2ª Guerra Mundial, começaram também restrições aos judeus poloneses pelos nazistas. Inspirado nas memórias do pianista, o filme mostra o surgimento do Gueto de Varsóvia, quando os alemães construíram muros para encerrar os judeus em algumas áreas, e acompanha a perseguição que levou à captura e envio da família de Szpilman para os campos de concentração. Wladyslaw é o único que consegue fugir e é

⁷⁹ A sinopse desse filme foi retirada no site: <http://www.leucodistrofia.hpg.ig.com.br/Estudantes/filmeoleo.htm>.

obrigado a se refugiar em prédios abandonados espalhados pela cidade, até que o pesadelo da guerra acabe.

POLICARPO quaresma, Herói do Brasil. Direção: Paulo Thiago. Produção: Vitória Produções. Roteiro: Alcione Araújo. Brasil: Riofilme e Filmark, 1988.

Sinopse: O major Policarpo Quaresma é um sonhador. Um visionário que ama o seu país e deseja vê-lo tão grandioso quanto, acredita, o Brasil pode ser. A sua luta se inicia no Congresso. Policarpo quer que o tupi-guarani seja adotado como idioma nacional. Ele tem o apoio de sua afilhada Olga por quem nutre um afeto especial e Ricardo Coração dos Outros trovador e compositor de modinhas que conta a história do nosso herói do Brasil.

SHREK. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: Jeffrey Katzenberg, Aron Warner e John H. Williams. Roteiro: Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman e Roger S.H. Schulman. EUA: DreamWorks Distribution L.L.C. / UIP, 2001.

Sinopse: Em um pântano distante vive Shrek (Mike Myers), um ogro solitário que vê, sem mais nem menos, sua vida ser invadida por uma série de personagens de contos de fada, como três ratos cegos, um grande e malvado lobo e ainda três porcos que não têm um lugar onde morar. Todos eles foram expulsos de seus lares pelo maligno Lorde Farquaad (John Lithgow). Determinado a recuperar a tranquilidade de antes, Shrek resolve encontrar Farquaad e com ele faz um acordo: todos os personagens poderão retornar aos seus lares se ele e seu amigo Burro (Eddie Murphy) resgatarem uma bela princesa (Cameron Diaz), que é prisioneira de um dragão. Porém, quando Shrek e o Burro enfim conseguem resgatar a princesa logo eles descobrem que seus problemas estão apenas começando.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Título original: Dead Poets Society. Direção: Peter Weir. Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas. Roteiro: Tom Schulman. EUA: Buena Vista Pictures, 1989.

Sinopse: Em 1959, na *Welton Academy*, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno torna-se o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a “Sociedade dos Poetas Mortos”.

AS CRÔNICAS de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa. Título original: The chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe. Direção: Andrew Adamson. Produção: Mark Johnson. Roteiro: Ann Peacock, Andrew Adamson, Christopher Markus e Stephen McFeely. EUA: Walt Disney Pictures / Buena Vista International, 2005.

Sinopse: Lúcia (Georgie Henley), Susana (Anna Popplewell), Edmundo (Skandar Keynes) e Pedro (William Moseley) são quatro irmãos que vivem na Inglaterra, em plena 2ª Guerra Mundial. Eles vivem na propriedade rural de um professor misterioso, onde costumam brincar de esconde-esconde. Em uma de suas brincadeiras eles descobrem um guarda-roupa mágico, que leva quem o atravessa ao mundo mágico de Nárnia. Este novo mundo é habitado por seres estranhos, como centauros e gigantes, que já foi pacífico mas hoje vive sob a maldição da Feiticeira Branca, Jadis (Tilda Swinton), que fez com que o local sempre estivesse em um pesado inverno. Sob a orientação do leão Aslam, que governa Nárnia, as crianças decidem ajudar na luta para libertar este mundo do domínio de Jadis.

TRÓIA. Título original: Troy. Direção: Wolfgang Petersen. Produção: Gail Katz, Wolfgang Petersen, Diana Rathbun e Colin Wilson. Roteiro: David Benioff. EUA: Warner Bros, 2004.

Sinopse: Em 1193 A.C., Paris é um príncipe que provoca uma guerra da Messênia contra Tróia, ao afastar Helena de seu marido, Menelaus. Tem início então uma sangrenta batalha, que dura por mais de uma década. A esperança do Priam, rei de Tróia, em vencer a guerra está nas mãos de Aquiles, o maior herói da Grécia, e seu filho Hector.

Anexo B – Plano de aula de um professor-cursista da oficina desenvolvida em Irecê

UFBA – Universidade Federal da Bahia

FACED – Faculdade de Educação

CURSO – Licenciatura em Pedagogia

CICLO QUATRO

ATIVIDADE – 429 *Aprendizagem frame a frame*

PROFESSOR – Rosane Vieira de Jesus

PROFESSOR-CURSISTA: Mané Galinha.

GRUPO – 03

ORIENTADORA – Soraya Pereira Pinto Dourado

Pensando na polêmica que está causando o projeto de transposição do Rio São Francisco, resolvi mostrar para os alunos um documentário sobre a sua importância em nossa vida. O documentário parte de um fato histórico para mostrar o tema, com característica linear, pois ele vai e vem.

Atividade: Produção de texto.

Área: Geografia.

Grupo envolvido: 10 anos, 2º ciclo (4ª série).

Tempo para realização: 80 minutos.

Objetivos:

Conceitual:

- Conhecer os danos e as conseqüências que vem sofrendo o Rio São Francisco provocado pela ação humana.

Procedimentais:

- Fazer comparação sobre o Rio antes e hoje após ter assistido o documentário.
- Produzir um texto mostrando o seu conhecimento após as discussões.

Atitudinais:

- Participar ativamente das discussões abordadas;
- Preservar e conservar as águas do Rio São Francisco.

Conteúdo:

Rio São Francisco

Procedimental:

Comparação e produção de texto.

Atitudinais:

Participação.

Preservação e conservação do Rio São Francisco.

Materiais a serem utilizados:

Atividade mimeografada, vídeo, tv, texto sobre o assunto, lápis e borracha.

Desenvolvimento:**Momento Inicial**

Levantamento dos conhecimentos prévios.

Consigna:

Como vocês já falaram o que sabem sobre o Rio São Francisco, vamos assistir um documentário que mostra o rio e, uma determinada época, após a exibição, iremos fazer discussões sobre esta época e hoje. Ao concluir, vocês vão produzir um texto sobre suas aprendizagens acerca do assunto discutido.

Intervenções:

Em que estado se encontrava o rio naquela época?

Por que isso aconteceu?

Quais são os danos causados?

Avaliação

A prática da avaliação tem como finalidade acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem fornecendo ao professor subsídios para que os alunos possam avançar na direção esperada.

Crítérios a serem avaliados:

- Interação com o assunto;
- Envolvimento com atividade;
- Coerências das idéias.

Relato da Aula

Antes, assisti ao documentário sobre o Rio São Francisco, fiz o planejamento pensando em que os alunos pudessem fazer comparação do vídeo naquela época que o rio ainda estava conservado até os dias atuais, após a conclusão das discussões produzissem um texto mostrando o seu conhecimento sobre suas aprendizagens. Como embasamento, fiz várias leituras para enriquecer as discussões.

A aula superou as minhas expectativas. Primeiro fiz uma breve introdução sobre o apresentador (Pedro Bial), para que pudesse envolver o grupo, fizemos ótimas discussões a respeito do tema. Perguntei quem são os responsáveis pela degradação do rio, responderam que é o homem, questionei: que homem é este? Onde ele mora? Intervir até perceberam que este homem somos nós, que cada um precisa fazer a sua parte para a sobrevivência do rio, preocuparam em escrever até dicas de como preservá-lo.

Ao fazer análise dos textos produzidos, percebi que entenderam o conteúdo proposto, até aqueles que escreveram poucas linhas estava dentro do assunto, preocuparam com a coerência das idéias, pontuação e os aspectos ortográficos, é lógico que foi dentro das suas possibilidades.