

O filme de ficção como recurso pedagógico em aula de História

Francisco Manoel de Moura Preto

mourapreto@yahoo.com.br - SEE

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar que estratégias são utilizadas por professores de História do ensino fundamental e médio da rede pública de Maricá para atribuir sentido pedagógico aos filmes de ficção, a fim de endereçá-los aos seus alunos. A temática foi desenvolvida com base na relação cinema e história desenvolvida por Marc Ferro e nos conceitos de montagem de Sergei Eisenstein e de modo de endereçamento de Elizabeth Ellsworth. A pesquisa iniciou-se com um período exploratório para averiguar, entre outros, a relevância do número de professores que utiliza filmes em aula e quais os mais utilizados. Esta etapa serviu para selecionar um grupo de 12 professores e para fundamentar o roteiro de entrevistas semi-estruturadas aplicado de Novembro a Dezembro de 2006. Para a análise dos dados utilizou-se o Modelo de Estratégia Argumentativa baseado na Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrecht-Tyteca. Os resultados mostraram que os professores entrevistados atribuem um sentido único ao filme de ficção e que este é dado pelo diretor no momento que o produz, não havendo, portanto, espaço para diferentes leituras. Este fato acaba por inviabilizar a necessidade de uma educação para as mídias, uma vez que o sentido está lá, ou aluno o percebe ou não. A percepção do aluno depende quase somente de aspectos sociais e culturais tendo pouca relação com a prática do professor. A escolha de qual filme seria o mais adequado remeteu-se prioritariamente a problemas de motivação e cultura dos alunos. O endereçamento também é dependente em grande parte de características dos alunos, ou seja, o que o professor vai fazer depende do que o aluno é. Sua preocupação é se o recurso motiva ou não, se o aluno é maduro ou não, se ele gosta ou não do filme, e possui como objetivo direcionar o olhar dos alunos para elementos de época, trajes, costumes e valores. Porém, são os temas (políticos, morais, ideológicos) que terminam por determinar o endereçamento.

Palavras-chave: Educação para mídias. Cinema e História. Modos de endereçamento. Filme de ficção. Sentido do filme. Montagem.

The fiction movie as a pedagogical resource in History classroom

Abstract

The aim of this research was to analyze the strategies used by teachers of History of the public basic and high schools of Maricá city to make pedagogical sense to the fiction films, in order to address them to its pupils. The thematic one was developed based on cinema and history relationships of Marc Ferro, on the concepts of montage of Sergei Eisenstein and of addressing described by Elizabeth Ellsworth. The fiction film is understood as a resource that may assist the teacher work after providing a re-

montage, which is here understood as an argumentative rather than physical film remontage, with the aim of redefining its sense for the study of one specific historical event. The research was initiated with an exploring period to inquire, among others, the relevance of the number of teachers that use pictures in lesson and which are the most used ones. This stage served to select a group of 12 teachers and to adequate the script of the semi-structure interviews applied from October to December 2006. For these data analysis purpose the Model of Argumentative Strategy was used based on the Theory of the Argumentation of Chaïm Perelman and Lucie Olbrecht-Tyteca. The results showed that the interviewed teachers attributed only one sense to the fiction film which was given by the director at the moment it had produced it, not having, therefore, space for different readings. This fact makes impracticable the necessity of an education for the medias, once the sense is there, so that the pupil realizes it or not. The pupil perception almost only depends on social and cultural aspects having little relation with the teacher practice. The choice of which film would be making adequate is related mainly to the problems of pupil motivation and culture. The addressing is also dependent on a large extent of the pupil characteristics. Therefore, what the professor goes to make depends on what the pupil is. Its concern is if the resource motivates him or not, if the pupil is mature or not, if the pupil likes or not the picture. It intends to chance the pupil's eye to the suit, custom, time and value elements. However, the themes (politics, moral, ideology) will finally determinate the addressing.

Key words: Movie as a pedagogical resource. The fiction movie in the history education. Education for medias. Addressing. Montage.

Introdução

Marc Ferro constatou que o filme não faz parte do universo mental do historiador, pois o cinema apresenta um tipo de linguagem estranha ao universo teórico-metodológico do historiador. Porém, a barreira criada pelo cinema vem servindo como desafio ao “infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios” (FERRO, 1992, p. 79). Essa obsessão tem sido a marca do trabalho de um grupo de historiadores do qual Marc Ferro faz parte, que cunhou para si mesmo o rótulo da *Nouvelle Histoire* (Nova História).

A divulgação temática da Nova História ocorreu, no Brasil, em 1976, com a publicação da coleção *Faire de l'histoire* (1974), composta de três volumes. O volume “Novos Objetos” traz o artigo de Ferro, “O cinema, uma contra-análise da sociedade”, que tanto na França como no Brasil tornou-se um marco, já que, a partir dele, o cinema vem sendo visto como uma nova maneira de fazer e ensinar História (SOARES, 2005).

O professor de História vem se apropriando das tecnologias como recurso pedagógico, quando constrói, a partir de sua experiência concreta com o filme de ficção, estratégias de utilização em sala de aula, mesmo quando sabemos que esse não tenha sido produzido para fins educacionais.

A preocupação inicial deste estudo foi constituir um objeto preliminar de estudo através de um período exploratório – questionário de perguntas abertas sobre a utilização do filme de ficção como recurso pedagógico. A conclusão desta primeira etapa corroborou a afirmação de Belloni (2005) de que o filme aparece como uma tecnologia já presente na escola. Cabe ressaltar, entretanto, que a preocupação não foi só comprovar a existência do filme de ficção no interior da escola, mas também, analisar como o filme está sendo apropriado pelos diversos educadores no espaço escolar.

Todo filme de ficção possui um sentido que lhe é atribuído pelo seu diretor através de uma técnica cinematográfica chamada montagem, e que, ao mesmo tempo em que atribui um sentido, também endereça a obra a um determinado grupo de espectadores. Sendo assim, devemos olhar o filme de ficção como um recurso que auxiliará o trabalho do professor após a realização de uma remontagem, aqui entendida não no sentido de remontar o filme fisicamente, mas argumentativamente com o objetivo de redirecionar o seu sentido para o estudo de um determinado acontecimento histórico. A indústria do cinema se desenvolve em um palco histórico-cultural e essas influências afetam diretamente a produção cinematográfica, sujeita às posturas ideológicas e banhada nessa fonte tecnológica. O cinema dá a sensação de que se está bem informado e de que se podem analisar de forma crítica os acontecimentos históricos, porque a imagem tem uma capacidade de convencimento aparente, como se estivesse vendo a própria realidade, poder que a palavra na maioria dos casos não consegue dispor. Por vezes, as cores e luzes produzidas por essa tecnologia acabam confundindo ainda mais o terreno dos estudos históricos.

A partir dessa tomada de posição, há a necessidade da mediação do professor na seleção dos meios mais apropriados à situação de aprendizagem, considerados os objetivos pedagógicos a serem atingidos, as características do aluno e a acessibilidade aos meios; e de outro, a elaboração de discurso pedagógico que possa endereçar estes componentes e as características técnicas dos meios escolhidos.

O objetivo desta pesquisa foi analisar que estratégias são utilizadas por professores de História do ensino médio e fundamental da rede pública de ensino de Maricá para atribuir sentido pedagógico ao filme de ficção a fim de endereçá-lo aos seus alunos.

Pedagogia da Imagem e Cinema na Escola

As possibilidades educacionais do filme de ficção e seu aproveitamento pedagógico para o ensino da história vão além da mera ilustração ou da disseminação da arte e da cultura, já que a imagem em movimento com sua capacidade de convencimento pode auxiliar na mediação dos estudos históricos, que são marcadamente teóricos e abstratos.

Carmo (2003) vê na natureza afetiva do cinema algo positivo que viria a abrir as portas da percepção para o prazer da descoberta das disciplinas sociais. O autor ainda refere-se à necessidade de “construir uma teoria visando a conceituar cinema e educação do ponto de vista dos meios de massa ou da cultura da mídia”. Observamos que seus estudos nos levam a buscar uma teoria em que a imagem seja o elemento central no processo de ensino aprendizagem.

O cinema pensado dessa forma torna-se elemento primordial, em que a arte cinematográfica será considerada uma espécie de “metaeducação”. Estamos convictos da importância da imagem como fenômeno sócio-educacional na atualidade, mas não podemos deixar de ver esta possibilidade com certa ressalva, já que não vemos o ato de educar como responsabilidade deste ou daquele método, mas sim como uma comunhão de métodos e práticas educacionais. Porém, concordamos com Carmo (2003) quanto à necessidade de constituir uma teoria para conceituar cinema e educação e que é preciso contemplar práticas mais amplas que vão além da leitura e da escrita hoje predominantes na escola. É neste sentido que o autor vê a necessidade da constituição de uma pedagogia da imagem e do som, já que a utilização do cinema na escola exigirá uma visão mais profunda por parte dos professores, de forma a possibilitar o abandono da utilização da imagem como recurso meramente ilustrativo.

Jacquinet (1977) em sua obra *Image et pédagogie*, já apontava vários equívocos na utilização do audiovisual como recurso pedagógico. O principal, segundo a autora, diz respeito ao próprio estatuto pedagógico da imagem, até hoje muitas vezes aprendida como ilustração de conteúdos nas escolas.

Pedagogia da imagem no ensino de História pode ser pensada como aquela em que a imagem é vista como fonte de conhecimento e reflexão crítica a fim de se reconstruir no imaginário do educando uma visão de um determinado acontecimento histórico. Certamente, estamos especulando, já que a tarefa de conceituar o termo é obra coletiva, ou melhor, é tarefa que envolve diversas áreas do conhecimento e não

trabalho de um único pensador. O importante é não perdemos de vista a possibilidade de entender a pedagogia da imagem como algo que possa estabelecer uma relação entre a imagem e sua utilização educacional.

Benjamin (1993) já afirmava ser o cinema um poderoso instrumento de educação das massas, que sua utilização precisava ser pensada não só a partir do seu ideal de beleza, mas também da sua função social e política. Seguindo esta linha de pensamento, introduzirá o conceito de “refuncionalização”, em que a obra passa a ter outra função, além daquela centrada na beleza estética. A obra refuncionalizada perde seu valor de culto cedendo espaço ao valor de exposição. É no seu valor de exposição, ou seja, sua função social, política e educacional que devemos pensar a pedagogia da imagem. O filme de ficção dentro de uma concepção da pedagogia da imagem tem que ser pensado como objeto de conhecimento ao mesmo tempo em que é pensado como objeto de entretenimento - “analisar um filme ou pensá-lo no viés da educação escolar é não ignorar que estamos lidando com uma forma de arte embutida na forma de mercadoria” (CARMO, 2003, p. 2). Sendo assim, não podemos ver o cinema com excessivo otimismo e ingenuidade, já que enquanto arte do entretenimento possui equívocos históricos e, a partir desta possibilidade da existência do erro, faz-se a necessidade de construirmos uma pedagogia do olhar fundamentada na crítica social da produção cinematográfica.

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pela imagem. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico. (CARMO, 2003, p. 3)

Carmo não explica o que ele chama de espectador passivo, nem tão pouco o que seria um espectador crítico. Entretanto, o importante nessa discussão é entender que toda produção cinematográfica necessariamente produz distorções e que compreender essa imperfeição contribui para superar a alienação ou quem sabe tornar-se um espectador “crítico”. A este respeito Leandro (2001, p. 31) afirma que “a apropriação da imagem em movimento tem contribuído para legitimar certas perversões, fazendo do filme a loura burra da pedagogia, que ilustra, mas não pensa”.

Educar segundo uma concepção da pedagogia da imagem é ir além da grande tela branca, é negociar os diferentes significados que compõem o espetáculo criando uma visão crítica sobre ele. Neste sentido, a escola possui um importante papel por possuir

Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.7, n.14, 156p., jan./jun. 2010 127

um espaço destinado ao saber científico sistematizado, onde as discussões poderão ser potencializadas com a participação de professores de diversas áreas de conhecimento, de forma a enriquecer os debates de maneira interdisciplinar. Não queremos educar nossos jovens para serem críticos cinematográficos, mas sim os municiar com conhecimentos de modo a poderem dialogar com o filme, sem perderem, no entanto, o prazer proporcionado pela arte.

A escola enquanto instituição voltada ao ensino tem que ficar sintonizada com espírito do seu tempo¹ e ensinar também a ler as imagens, pois com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, a imagem tem sido cada dia mais amplamente assimilada pela educação sem, no entanto, a contrapartida de uma reflexão mais aprofundada e uma práxis mais conseqüente no uso da imagem pela escola (LEANDRO, 2001). Não aceitar essa missão educacional contemporânea é no mínimo uma atitude de irresponsabilidade com uma ampla camada da sociedade e com seu próprio projeto, já que o homem que se busca, ou seja, o crítico do contexto social, econômico e político é aquele que possui a capacidade de dialogar com as múltiplas formas simbólicas.

A escola não pode se furtar a ensinar a ler a imagem em movimento, já que ela mesma vem sendo diariamente bombardeada pela intervenção dos meios de comunicação de massa como jornais, revistas, televisão, cinema e outros. Deste modo, é necessário que a sala de aula, espaço canônico das ciências, seja também, o espaço de uma pedagogia crítica dos meios de comunicação de massa, construindo um olhar transformador da consciência e gerador de novas formas de conhecimento.

É importante ressaltar, ainda, que a utilização do cinema na sala de aula possibilita o alargamento dos muros da escola e sua aproximação com uma forma de arte onde a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados, torna a escola atuante, lugar de vivências, aglutinadora das diversas expressões culturais.

Modos de Endereçamento

O modo de endereçamento é um conceito cunhado para os estudos do cinema que tem por finalidade analisar como o processo de fazer um filme e o processo de vê-lo se torna envolvido na dinâmica social mais ampla das relações de poder. O endereçamento aqui trabalhado não é um conceito neutro, por se tratar de um

¹ Ver MORIN, Edgar. Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo. Trad Maura Ribeiro Sardinha. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1975.
Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.7, n.14, 156p., jan./jun. 2010

poderoso agente ideológico que vai além do filme propriamente dito e transpassa a noção de cultura ou a visão de mundo de um determinado diretor, já que o filme abre espaço para o surgimento de novas ideologias.

Segundo Ellsworth (2001, p. 12) os teóricos do ramo do cinema teriam desenvolvido este conceito para avaliar questões que passam pelos estudos do cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. São questões referentes ao social e ao individual, como aquelas que permeiam entender qual a relação entre a montagem de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem.

Ellsworth destaca três significados de modo de endereçamento apresentados pelos teóricos do cinema: o primeiro refere-se a “algo” que está no texto do filme; o segundo está menos no filme e mais como um evento que ocorre em “algum lugar” entre o social e o individual; e o terceiro ocorre em um “espaço” que é social, psíquico ou ambos entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. No entanto, só vamos nos deter no último viés, por inferirmos que seja o mais apropriado para a presente pesquisa, já que a apropriação do filme ficção, enquanto recurso pedagógico envolve menos algo que está no filme ou em algum lugar entre o social e o individual, e mais a questão referente ao uso deste para um determinado fim educacional. Apoiamos nossa idéia neste viés por acreditarmos que o filme passa a ser pedagógico a partir do momento em que o professor se apropria dele como objeto de conhecimento do ensino da história. Isto se dá à medida que a apropriação do filme se diferenciara daquela para qual foi endereçado inicialmente pelo seu diretor.

O filme de ficção como objeto de mediação permitirá que professor e aluno construam a partir da narrativa do filme e da negociação dos diversos atores envolvidos (diretor, professor, aluno etc.) uma crítica dos acontecimentos históricos contidos no filme. A atividade e modo como o filme foi endereçado ou proposto possui importância primordial. O mesmo filme assistido em outro contexto não surtiria o mesmo efeito. O filme somente será pedagógico após seu endereçamento ter sido feito pelo professor. No entanto, não estamos afirmando que não haja filmes que possuam uma proposta pedagógica ou que não tenham a intenção de ensinar, afinal de contas todo cineasta é cidadão e pode aliar estes dois aspectos.

A idéia de modo de endereçamento trabalhada por Augusti (2004, p.2) infere que, “se existe uma compreensão entre o texto de um filme e a experiência do espectador, é

possível então influenciar, manipular a resposta do espectador, convocá-lo a uma leitura a partir da qual ele deveria ler o filme”. Partimos, então, do pressuposto de ser possível, convocar nossos alunos a resistir à determinada posição que um filme de ficção quer que eles assumam. Isto se torna possível a partir do momento em que o professor lança mão do filme com a finalidade não mais de endereçar o filme enquanto produto capitalista da indústria cinematográfica voltada ao entretenimento, mais sim como objeto de mediação entre a sua aula e os acontecimentos históricos relatados no filme.

O endereçamento cinematográfico dá a partida para a narrativa estrutural do filme, seu acabamento, sua aparência e sua dinâmica, no entanto, são produzidos através de pressupostos conscientes ou inconscientes de quem são seus públicos (AUGUSTI, 2004). O endereçamento busca sempre uma antecipação do perfil do público que se quer atingir. Deste modo, os diretores buscam determinar a posição do sujeito a fim de endereçar suas produções artísticas. Poderíamos dizer que o diretor utiliza-se da argumentação imagética a fim de persuadir um grupo de espectadores a verem seu filme e se possível fazer com que eles produzam o mesmo sentido dado por ele ao filme. Entretanto é bom lembrar que nem sempre isto acontece porque pode ocorrer que o espectador não tenha interesses no posicionamento social, político, econômico e ideológico dado pelo diretor. Isto quer dizer que, dentre infinitas possibilidades de construção de um perfil de público, nem sempre o filme acerta quem nós somos além de não saber exatamente o que ele é. A idéia aqui veiculada parte da premissa de que quando o diretor endereça o filme a sua intenção não é apenas entreter o espectador, mas também, convencê-lo de suas concepções cinematográficas, além de fazer com que as pessoas envolvidas vejam nele a representação de um diretor inteligente, criativo que merece ser visto e ouvido por todos.

A visão que temos de modo de endereçamento vincula-se à noção de argumentação porque entendemos que o diretor defende um determinado ponto de vista sobre um acontecimento histórico tentando induzir seu público a uma determinada ação ou posição, de modo a fazê-los aceitar suas convicções sobre o tema apresentado. É claro que esta concepção vincula-se a uma forma diferente de ver o filme, mas é disto que estamos falando, já que não estamos na sala de cinema, mas sim na sala de aula.

O conceito de endereçamento trabalhado aqui segue as seguintes linhas argumento de Ellsworth (2001, p. 14):

Para que um filme funcione para determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir,

para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença na realidade do filme, chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.

Seguindo o pensamento de Ellsworth (2001) percebemos que o modo de endereçamento tem o objetivo de endereçar qualquer comunicação, seja ela, oral, textual ou imagética a alguém e, como é sempre intencional, busca-se, então, influenciar como e a partir de onde o interlocutor ou espectador deverá ler o que lhe é endereçado.

Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funcione, adquira sentido, dê prazer, agrade dramaticamente e esteticamente, vender a si próprio e vender os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24)

A Ellsworth (2001) observa a este respeito que mesmo que a finalidade do modo de endereçamento seja este, todos eles acabam por “errar” seus públicos. Isto se dá por não haver um ajuste entre endereço e resposta. Concluimos, então, que não há garantias de que um determinado endereçamento venha ocorrer ou pelo menos de forma total, mesmo assim, ainda podemos considerá-lo como um evento poderoso, porém paradoxal.

O paradoxo existente no modo de endereçamento é que nos aproxima do processo de ensino-aprendizagem devido a seu caráter indeterminado. Segundo Augusti (2004) o fator a ser explorado é que o poder de endereçamento não se encontra na mão dos alunos, mas sim, poderíamos dizer, na mão dos professores, já que seu poder argumentativo buscar controlar, prever e dirigir o olhar dos estudantes para que possam construir em seu imaginário a representação de uma sociedade que há muito se perdeu no tempo ou simplesmente, a representação de um conceito.

Tanto no cinema quanto no ensino não há um único modo de endereçamento. Quanto a isto não precisamos recorrer à teoria do cinema, necessitando apenas olhar o nosso dia-a-dia como educadores e as diferentes formas dialógicas buscadas para ensinar um determinado tema. Fica claro, devido ao universo heterogêneo da sala de aula, que fazemos uso de várias estratégias a fim de levarmos a compreender um determinado assunto, ou seja, endereçamos de várias maneiras diferentes, adaptando o nosso discurso de acordo com grau de dificuldade que o assunto requer. Esta talvez seja a vantagem do professor sobre o diretor, já que ele sempre tem uma segunda

chance para endereçar, já que conhece bem o perfil de seus alunos, mas isto, também, não quer dizer que acertará a posição que seu aluno ocupa. Ele sabe mais, mas nunca saberá tudo sobre seu aluno. A posição que um aluno assume em relação a um determinado conteúdo, e a partir da qual ele ou ela dá sentido ao conteúdo, é dele. Ele extrai conhecimento, dependendo dos modos de endereçamento que possam estar disponíveis (ELLSWORTH, 2001).

Montagem e Sentido

O conceito montagem trabalhado seguirá a linha argumentativa de Eisenstein (1990) que procurou mostrar que a montagem é uma propriedade orgânica de todas as artes e que, a partir dessa técnica, o diretor atribui sentido ao filme.

Para o autor, a propriedade da montagem consiste no fato de que dois planos de um filme de qualquer tipo, colocados juntos, inevitavelmente criam um conceito, uma qualidade, que surge da justaposição desses planos. Esta propriedade não pertence somente ao cinema, mas a qualquer fenômeno em que haja a justaposição de imagens ou de significados.

A partir do conceito de montagem é que se distinguem os conceitos de significado e de sentido, dando a este último o *status* de produto, já que este emerge da justaposição de vários significados. Eisenstein (2002, p.14) exemplifica o conceito de montagem da seguinte forma: “tomemos um túmulo, justaposto a uma mulher de luto chorando ao lado, e dificilmente alguém deixará de concluir: uma viúva”. O túmulo possui um significado distinto do de mulher de luto, no entanto, a justaposição desses dois significados não produz um terceiro significado, mas sim, um conceito.

Segundo Eisenstein (2002) o conceito de montagem relaciona-se com o de imagem e o de representação, onde cada fragmento de montagem não existe sozinho, mas somente relacionado com uma dada representação particular do que ele chamou de tema geral, que acaba por transpassar todos os fotogramas de forma igual.

O exemplo dado, mesmo que seja simples, serve para mostrar que a mulher é uma representação, da mesma forma que o luto que ela veste, ou seja, ambos estão plasticamente representados. No entanto, “uma viúva” que surgiu da justaposição das representações de “mulher e luto” não é plasticamente uma representação, mas um conceito, uma nova imagem.

Seguindo esta concepção poderíamos dizer resumidamente que cada plano da estrutura de montagem criada terá aquela qualidade geral formando assim todos os

detalhes do todo ou da imagem generalizada que permitira tanto o diretor como o espectador apreender o tema.

A representação A e a representação B devem ser selecionadas entre todos os aspectos possíveis do tema em desenvolvimento, devem ser procuradas de tal modo que sua justaposição – isto é, a justaposição desses próprios elementos e não de outros, alternativos – suscite na percepção e nos sentimentos do espectador a mais completa imagem do próprio tema. (EISENSTEIN, 2002, p. 18)

A idéia que se propõe discutir é de que se o sentido emerge por processo análogo ao da montagem cinematográfica do modelo teórico de Eisenstein (2002), e que esse não ocorre somente em filmes, mas sim, em qualquer situação de comunicação, seja imagética, escrita ou falada. Hipoteticamente, então, pode-se reconstruir o sentido do filme de ficção através da argumentação do professor de modo a remontá-lo, não fisicamente, mas argumentativamente, com a finalidade de alterá-lo para ser utilizado como recurso pedagógico.

No conceito de montagem cinematográfica de Eisenstein, planos são transpassados pelo tema geral e acabam por fazer emergir uma imagem completa do tema. Da mesma forma, propomos que na montagem argumentativa do professor, em que este se apropria dos planos do filme e os transpassa com o tema geral, aqui entendido como o discurso sobre a história, acaba-se por fazer emergir a imagem completa do tema pretendido por ele. Vejamos um exemplo: imaginemos três planos de um romance que tenha como tema o período colonial no Brasil no século XVI da seguinte forma: um grupo de negros trabalhando no eito, uma caravela sendo carregada com caixas de açúcar em seguida essa mesma embarcação zarpando com seu comandante olhando fixo no horizonte que se descortina em sua frente. No filme idealizado aqui estes planos vistos por um casal de namorados no cinema poderia significar o enriquecimento de um jovem armador português e sua possibilidade de conseguir a mão de uma donzela pertencente a um seletivo grupo mercantil europeu. Os mesmos planos, após remontagem e endereçamento sobre a ótica do capitalismo comercial existente no mesmo período, visto por alunos orientados pelo professor fariam emergir o conceito de “modo de produção escravista”, que sobreviveu no Brasil até o final do século XIX. Sendo assim, tanto o cineasta quanto o professor possuem a intenção de que seus espectadores e respectivamente seus alunos evoquem uma imagem. “Pois bem, no cinema, como na vida cotidiana, quando temos a intenção de fazermos o outro compreender alguma coisa devemos, para isso, usar uma montagem

de representações de modo a evocar a imagem pretendida.” (CASTRO *et. al.*, 2004, p. 43).

A força da montagem aqui descrita reside no fato de o espectador ser, necessariamente, compelido a percorrer a mesma trilha organizada pelo diretor, para que possa criar a imagem conceito. É neste sentido que a montagem é vista como um processo dinâmico de re-criação a partir de representações que fazem emergir uma imagem.

A força da montagem reside nisto, no fato de incluir no processo criativo a razão e o sentimento do espectador. O espectador é compelido a passar pela mesma estrada criada pelo autor para criar a imagem. O espectador não apenas vê os elementos representados na obra terminada, mas também experimenta o processo dinâmico do surgimento e reunião da imagem, exatamente como foi experimentada pelo autor. E este é, obviamente, o maior grau possível de aproximação do objetivo de transmiti-las com a força de tangibilidade física com a qual elas surgiram diante do autor em sua obra e em sua visão criativa. (EISENSTEIN, 2002, p 29)

O sentido, pensado assim, emerge tendo como matriz o processo de montagem de representação descrito e operacionalizado por Eisenstein (2002) e, da mesma forma, o aluno compreende o que lhe foi dito ou mostrado, evocando a mesma imagem que o professor pretendeu. É claro que esta sintonia entre professor e aluno pode não se concretizar, porque como já falamos o endereçamento realizado poderá errar o seu alvo, fazendo com que o aluno venha a evocar uma imagem totalmente distinta daquela planejada pelo professor. No entanto, entre erros e acertos, concluímos que a tendência pesa mais para o acerto.

Metodologia - o Modelo da Estratégia Argumentativa e as fases da pesquisa

A técnica de análise e interpretação de dados utilizada nas entrevistas foi realizada à luz do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), técnica introduzida por Castro (1997) como alternativa para análise do discurso, tendo como finalidade buscar significados além daqueles que são expressos explicitamente. O MEA como técnica da análise do discurso possui como uma de suas concepções norteadoras a atividade em que o locutor está engajado, através da qual ele organizará e dará inteligibilidade a sua fala (CASTRO, 2004).

A análise a partir do MEA é centrada sobre a reconstrução das estratégias argumentativas que caracterizaram os diversos momentos de entrevista.

A análise da estratégia argumentativa consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos. Neste tipo de análise é necessário escrever esquematicamente qual é o argumento que está sendo usado pelo orador através de enunciados simples que o resumam observando a negociação de significados na construção dos argumentos. A montagem de cada passo do argumento parte da argumentação e da validação de cada passo do argumento parte identificação e validação da regra de inferência que dá origem a uma tese. O objetivo é compreender como é que a intenção do locutor determina suas escolhas. Busca-se compreender não tanto significações aqui ou ali, mas aquilo que dá inteligibilidade e organização à fala. (CASTRO et. al., 2001, p.7)

Segundo Castro e Frant (2000, p.50), o MEA segue os seguintes passos: **1)** a leitura exaustiva das entrevistas com o objetivo de se familiarizar com a fala do entrevistado, buscando identificar as respostas dadas a cada questão relativa ao objeto de pesquisa, que necessariamente não precisará estar no local determinado pela pergunta no texto. Isto acontece porque o entrevistado não sabe o que será perguntado, sendo assim, a tendência é que ele retome em algum outro momento a questão de forma a re-elaborar ou complementar sua tese a respeito do que foi perguntado pelo entrevistador. Geralmente, este retorno acontece quando outra pergunta possui proximidade com a anterior ou simplesmente lhe sirva como ponte para que ele possa retornar à pergunta anterior. Isto acarreta a necessidade de se conhecer de forma pormenorizada o material analisado; **2)** a partir dessas perguntas buscam-se as respostas às questões da pesquisa, e a partir delas sejam criados os enunciados que expressem as teses do depoente. Nesta fase temos o objetivo de compreender como é a intenção do entrevistado de uma forma ou de outra determina suas escolhas, a fim de compreendemos não só as significações contidas em seu discurso, mas aquilo que dá inteligibilidade e organiza a fala; **3)** nesta fase será construído o esquema referente ao discurso do entrevistado, o que vai nos auxiliar no processo de análise argumentativa. O esquema é uma forma resumida de como o depoente estrutura sua argumentação. É feito por um trabalho de montagem e requer muitas idas e vindas ao texto com o objetivo de estabelecer relação entre as ocorrências encontradas no material analisado. Fator importante é que não existe um formato único para o esquema e que este dependerá da criatividade de quem estará realizando a análise, mas a experiência vem demonstrando que o exercício de montagem descrito aqui seja

realizado em grupo de forma a tornar a tarefa mais objetiva; 4) a interpretação tem como finalidade buscar um modelo explicativo que dê sentido às afirmativas, representações e metáforas apresentadas no esquema. Este estágio compreende um momento de convergência em que os fatores apresentados farão emergir a imagem do todo argumentativo defendido pelo falante, 5) por fim, trechos da entrevista são apresentados, não só, para deixar evidente as defesas que o entrevistado fez das suas teses e crenças, mas também, para mostrar a coerência da análise, a fim de tornar os resultados compreensíveis ao maior número possível de pessoas. A utilização de fragmentos do discurso do entrevistado caracteriza-se como fator importante na explicação do esquema, já que sem ele o esquema não se sustenta. Os fragmentos da fala do entrevistado contribuem para validar a interpretação realizada.

O que rege qualquer um desses procedimentos é a procura de padrões, regularidade ou, ao contrário, oposições e contradições ou simplesmente de aspectos eleitos como relevantes. É o momento de rever os indicadores escolhidos tentando listar unidades que possam se observáveis. Este é um trabalho de vai-e-vem, pois muitas vezes listamos unidades que são confusas ou que não se verificam na prática. (CASTRO, 2006, p. 5)

O MEA busca, então, um conjunto de representações que dêem sentido ao discurso do sujeito. Como se pode inferir, a técnica ora utilizada assemelha-se a técnica de montagem cinematográfica, em que o objetivo a ser buscado é o produto da justaposição de diversos significados.

Munidos das ferramentas de análise de dados, iniciamos a pesquisa com uma fase exploratória que contou com professores de História das 23 escolas da rede pública de ensino de Maricá, que utilizassem, em sua prática, o trabalho com filmes de ficção. Nesta fase, foi realizada uma coleta de dados por questionário, pois a finalidade era identificar quais e quantos professores utilizaram-se do filme de ficção como recurso pedagógico.

Na fase seguinte, foram realizadas entrevistas com 12 professores escolhidos entre aqueles que responderam ao questionário e utilizavam o maior número de filmes trabalhados nos últimos anos. Esse critério não foi aleatório, já que uma das perguntas do questionário era referente a esta questão. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semi-dirigida ou semi-estruturada, aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, de modo a permitir que o indivíduo se sentisse à vontade para falar de assuntos que considerasse importantes para ele.

A técnica de entrevista, mesmo que tenha algumas questões e tópicos pré-estabelecidos, não excluiu a possibilidade de o entrevistador formular outras questões que julgou necessárias para maior elucidação do problema (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

Dentre as 12 entrevistas feitas, foram selecionadas 8 para a análise com os seguintes critérios para esta seleção: que o depoente tenha respondido a todas as questões e que apresentem em suas respostas aspectos diferenciados uns dos outros.

Resultados

Como forma de ilustrar como foi desenvolvida a técnica aqui descrita, apresentaremos, como exemplo, a análise de uma das entrevistas, realizada como **Prof1**², que leciona na rede há mais de 8 anos, possui suas atividades divididas entre duas escolas, sendo uma delas no município de Maricá, local de nossa entrevista, distante, aproximadamente, 65 km de sua residência na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente trabalha com turmas que vão desde a 5ª série do ensino fundamental até o último ano do ensino médio em dois colégios do Estado.

Quando **Prof1** foi convidado a falar sobre sua prática com o filme de ficção mostrou-se inseguro em vários momentos nos quais buscou a adesão do entrevistador, sempre se utilizando da expressão “não é?”. Entretanto, sabemos que falar sobre nossas práticas não se caracteriza algo fácil e buscar a adesão do seu interlocutor pode ser entendida como uma estratégia argumentativa.

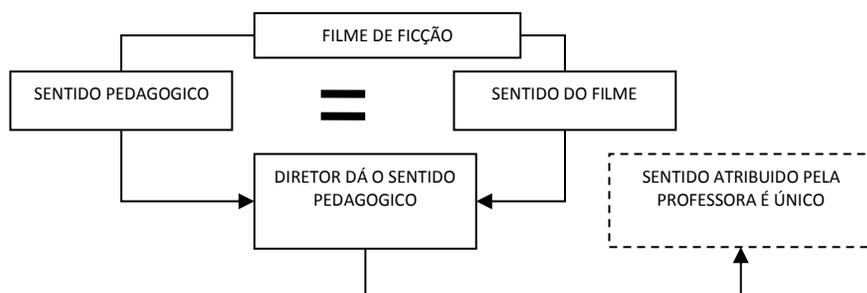
A estratégia argumentativa de **Prof1** foi dividida em dois momentos: o primeiro referente ao sentido pedagógico do filme; e o segundo relacionado ao sentido atribuído por ele ao modo como endereça o filme aos seus alunos.

Para **Prof1**, no filme de ficção o sentido pedagógico e o sentido do filme são o mesmo. Não existindo diferenças, para ele, o sentido pedagógico é algo que se encontra no próprio filme. Sendo algo do filme poderíamos afirmar que para **Prof1** o sentido pedagógico é dado pelo diretor ou que ele se sinta mais seguro trabalhando com o sentido proposto pelo diretor.

² Utilizamos a abreviatura como forma de manter o sigilo da pessoa do entrevistado, conforme combinado por ocasião da concessão das entrevistas. Sendo assim, em nenhum momento serão feitas referências ao nome dos entrevistados, nem à sua escola de origem.

Se, o filme não tem o caráter de tentar ser histórico por ele só, não é... ele vai ser um filme de entretenimento. O Spielberg é ótimo para fazer filme de entretenimento com caráter histórico! Ele [diretor] dá o caráter histórico pro filme, mas acaba sendo entretenimento". ... se o filme não tem uma proposta de ser documentário, ele sempre vai ser entretenimento, não tem como.

A inexistência de diferenças entre o caráter [sentido] pedagógico e o caráter [sentido] do filme nos levou a inferir que o sentido atribuído pelo **Prof1** é único ou que Prof1 utiliza-se somente do sentido dado pelo diretor. O esquema abaixo ilustra o sentido de sua fala.



É importante observar que **Prof1** não usa a designação sentido quando se refere ao filme. Isto vai ocorrer na maioria das entrevistas, o que mostra que este não é um linguajar próprio a este grupo. Além disso, sua estratégia será estabelecer uma classificação dos filmes: entretenimento ou documentário e, ainda, entre os de entretenimento, com ou sem caráter histórico.

A atribuição de um único sentido ou a aceitação do sentido do diretor em relação ao filme de ficção não quer dizer que **Prof1** veja todos eles da mesma forma, já que seu argumento é marcado pela oposição que ele faz entre o filme de entretenimento e o documentário. Os documentários, mesmo que sejam reconhecidos como sendo um material que possua finalidades educacionais, não são utilizados porque são considerados chatos, principalmente, os estrangeiros:

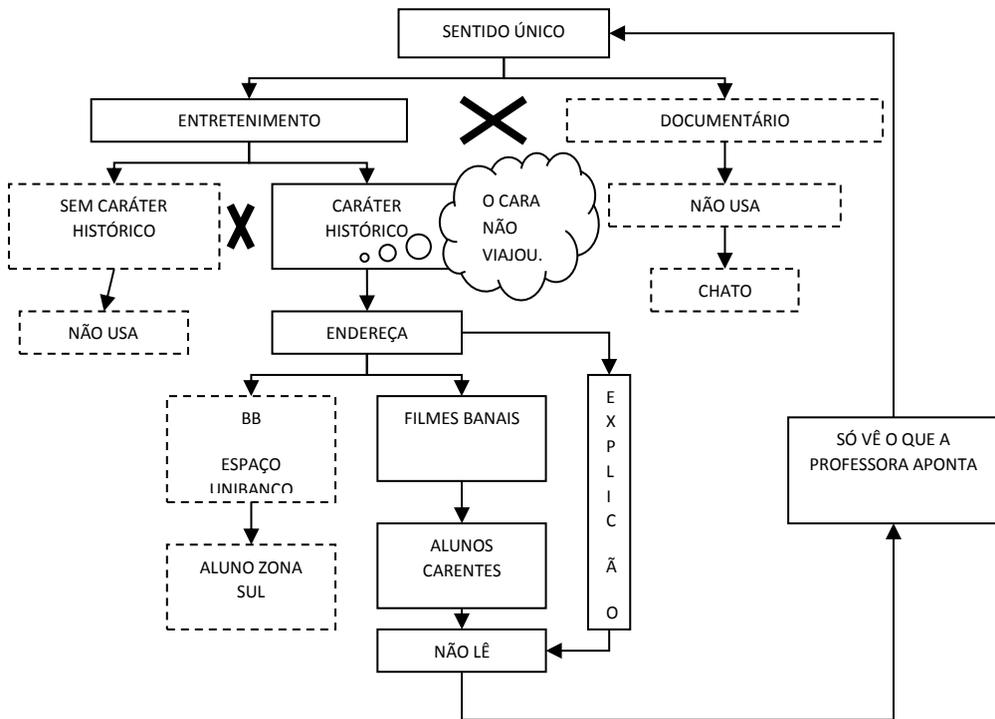
Depende ... se for fora do Brasil, acho que não... documentário fora é um saco. Um saco até pra mim. Dá mais porque eu dê uma veracidade maior praquele fato, mas é...é muito chato.
Se tem funk, se tem favela, se tem armas, se tem tiroteio, se tem traficante, é o..., infelizmente, é o universo deles.

O documentário não é usado por ele porque não gosta. Por isso, por considerá-lo chato, não os exhibe, principalmente, aqueles de fora do Brasil. Ele não utiliza o

documentário com base em seu próprio desinteresse pelo recurso e justifica isto ao afirmar que os alunos só gostam daqueles que estão relacionados com o universo deles.

A palavra *infelizmente* demarca o espaço proibido para professora por não estar inserido no espaço escola. Sendo assim, o documentário não pode ser utilizado por dois motivos: em primeiro lugar, porque o professor não gosta e, em segundo, porque não faz parte da realidade dos alunos.

O esquema abaixo detalha o sentido de sua argumentação.



Outra oposição que destacamos em seu discurso é quanto ao filme de entretenimento possuir dois tipos de classificação: o filme *sem “caráter histórico”* que seria aquele em que seu tema não está ligado aos conteúdos da aula e, sendo assim, não é usado por ele e os filmes com *“caráter histórico”* que possuem ligação com o conteúdo dado.

Mas que estejam ligados e inseridos em algum contexto história.

Prof1 justifica a escolha dos filmes pela relação que eles possuem com os conteúdos trabalhados. Em outro momento ele atribui valor pedagógico ao filme pelo fato de ter personagens verdadeiros ou pelo roteiro ter participação de historiadores:

Se eu for pegar, por exemplo, um filme recente, Cruzadas, é um entretenimento. Eu tenho que lançar mão de algo que tenha ali, não é?, pra virar um filme histórico. Se eu for dar, voltando ao exemplo de Cruzadas... Tem uns três ou quatro personagens que foram verídicos. Que aparecem e foram verdadeiros. O resto é ilusão. Então é um entretenimento que também o cara não viajou [diretor]. Ele se baseou em alguma coisa. Se eu for usar... O nome da Rosa, O nome da Rosa é o...é um livro, não é?, que o cara pegou e se baseou em contos históricos pra compor um livro. Que eu acredito que qualquer escritor[diretor] vá fazer uma busca por alguma fonte e acabou sendo uma produção histórica belíssima. Não é? Só que aí houve a questão dele contratar um historiador, não é?, pra ajudar a ele na reconstrução.

Para o **Prof1** o fato de o filme possuir personagens verídicos ou verdadeiros acaba por conferir à produção cinematográfica maior credibilidade, já que seu diretor não “viajou”, ou seja, o filme não é só ficção. Quando o diretor faz uso de pesquisa ou de fontes historiográficas ou se utiliza dos trabalhos de historiadores profissionais que ajudam na “reconstrução do passado” valida o filme como pedagógico. Nesse caso, ele “lança mão de algo que tem ali pra virar um filme histórico”, ou seja, apesar de o sentido histórico ser dado pelo diretor do filme, ainda assim, alguma coisa deve ser feita por ele, professor, para fazer o filme ser histórico, o que nos sugere a referência a um modo de endereçamento. A metáfora sugerida pela afirmação “o cara não viajou” faz referência à utilização de pesquisa científica para fundamentar o filme. Em uma viagem não se tem grande compromisso: faz-se o que se quer. Quando afirma que o diretor “não viajou”, está supondo que existe algum compromisso do diretor com a História.

Os filmes de caráter histórico utilizados por **Prof1** são divididos em dois grupos: filmes “banais” e filmes “BB e Espaço Cultural Unibanco”. O critério de classificação utilizado está ligado à capacidade de seus alunos de realizar ou não uma leitura crítica do filme. Segundo **Prof1** esta capacidade de leitura crítica tem como fator determinante o fator econômico.

Dentro da realidade deles. Se você botar uma outra realidade, até não seja a deles, não é? Uma coisa um pouco mais soft, depende do colégio.

De repente, se eu estivesse na zona sul, eu ia falar assim vamos pra um espaço cultural, não é? É BB, é espaço Cultural Unibanco, não é?. São outros tipos de filmes. Eles não vão ter.

Neste caso, os filmes tipo BB e Espaço Cultural Unibanco não são usados por ele, já que seus alunos não moram na zona sul, o que os incapacita de realizar uma leitura crítica dos filmes, restando a ele somente endereçar filmes banais, os quais seriam considerados adequados para seus alunos.

É aquilo que você perguntou: *entretenimento por entretenimento. Eles não conseguem fazer uma leitura crítica.* Então o que é acessível pra estas crianças? *São filmes banais.*

Os filmes são vistos como entretenimento pelos alunos, pois não conseguem realizar uma leitura crítica e, como não conseguem, o que é acessível são os filmes banais. O modo enfático como afirma a não capacidade de seus alunos de uma leitura crítica de filmes sugere que sua concepção quanto a essa capacidade é fortemente determinista. Ou eles a têm ou não. A sua pedagogia parece não poder alterar essa realidade, como se ela fosse um atributo do indivíduo de determinada classe social, não podendo ser desenvolvido. Essa ideia determina uma impossibilidade de educação para as mídias na medida em que não se trata de algo a ser desenvolvido, mas de algo que se tem ou não.

O endereçamento que propõe diz respeito a direcionar o olhar do aluno, fazê-lo “ver” o que julga importante e “não ver” o que julga impróprio. Trata-se aqui não apenas de um olhar físico, no sentido de prestar atenção nas imagens, mas também de um olhar que interpreta essas imagens.

O trabalho com o filme é sempre posterior ao conteúdo dado em sala de aula, o que caracteriza a vinculação da escolha do filme aos conteúdos.

Sempre é dado antes o conteúdo da matéria. Depois eu passo uma explicação sobre o filme, o que eles precisam atentar unh...o que eles têm que olhar mais no filme em relação ao que eu estou querendo. Queira ou não queira, você acaba guiando o aluno para o que você quer, você tem que direcionar ele, o que eu quero. Eu posso pegar um documentário, por exemplo, de contra cultura, pegar um documentário de Woodstock, não é? (...) Mas se eu disser: olha isso... eu quero que vocês vejam isso nesse [filme]. Olha o comportamento. Lembra que a gente falou sobre a contestação, como que isso era mesmo para agredir a sociedade? Pronto! Ninguém vai reparar determinadas coisas, vai todo mundo ficar focado naquilo.

Mesmo assim, é necessária uma explicação do filme. Esta explicação tem por finalidade fazer com que os alunos observem o que há de mais importante, sem reparar outras coisas que **Prof1** julgue desnecessárias. Para ele, o endereçamento evita o olhar para aquilo que ele pretende que não seja visto. É bastante curioso o fato de se referir a “determinadas coisas” em se tratando do documentário Woodstock: pareceu com isto querer evitar falar em drogas, sexo e *rock and roll*. Mais curioso ainda é crer que se direcionar o olhar do aluno, evitará que ele veja essas “determinadas coisas”.

Se eu não direcionar, vai ficar elas por elas... eles não estão nem aí...por exemplo, continuando no caso de Woodstock, vão ficar mais na guitarra do Hendrix [...], não é? Todo mundo viciado, por isso morreram cedo. E não é o que eu quero! Então, tenho que focar bem o que eu quero antes.

Caso **Prof1** não direcionasse o olhar dos alunos ficaria elas por elas ou ficariam na guitarra do Hendrix, caracterizando que ele não realiza uma leitura crítica do filme, só vendo, na realidade o que foi focado antes. Outra questão que chama a atenção é que **Prof1** não aproveita os temas transversais contidos na obra, perdendo, assim, a oportunidade para debater questões relacionadas às drogas, por exemplo, com seus alunos.

Preocupa-se, entretanto, em esclarecer que não faz patrulhamento ideológico, que existem diferenças culturais entre ele e os alunos e que ele respeita essas diferenças.

Não faço tipo de formadora, (...) todo mundo tem que virar socialista, todo mundo tem que... Não, não faço este tipo! Todo mundo tem que praticar aquilo, todo mundo tem que ser contra o governo x, o governo y, não faço. Eu tenho que dar um senso crítico? Sim. O que eu quero? Sim. Eu não posso deixar com que eles de repente percebam uma realidade, assim, olha, isso aqui está errado... Mas quem vai dizer mesmo vão ser eles. Não é? Existem questões que eu não posso chegar e dizer... Porque o que eu vivo é diferente do que eles vivem. Não é? O acesso deles a determinadas coisas é diferente. Não é? Maricá, acho que não tem cinema, por exemplo.

Esse cuidado, no entanto, parece reforçar a interpretação de que a distância que diz existir entre ele e seus alunos é, num certo sentido, intransponível, daí a dificuldade em falar sobre “determinadas coisas”. É plausível supor que essa dificuldade acarrete uma pedagogia pobre, tão pobre quanto ele supõe ser o aluno com quem trabalha.

Em resumo, **Prof1** trabalha o filme com o sentido dado pelo diretor. O sentido pedagógico relaciona-se com uma aproximação com fatos históricos, podendo-se aproveitar alguns elementos dos filmes através de um endereçamento feito pelo professor. Esse endereçamento diz respeito a focar esses elementos, a dirigir o olhar do aluno. Porém, os alunos com quem trabalha não realizam uma leitura crítica dos filmes, razão pela qual escolhe exibir filmes que classifica como banais.

Após o exemplo apresentado ainda nos cabe ressaltar, entretanto, que quando realizamos o MEA, o objetivo são as representações presentes no material analisado, sob a forma mais simples e resumida possível, buscando aproveitar as metáforas utilizadas pelo autor do discurso, já que inferimos que as pessoas as utilizam para serem entendidas ou para dar força a sua argumentação. A metáfora, assim pensada, evoca imagens do que queremos significar, além de ser um potente instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo.

A análise de uma metáfora com vista a expor sua construção a partir da analogia em que ela condensa é um procedimento eficaz, tanto para desenvolver a sua crítica quanto para aprender os seus significados... Uma vez que a metáfora é uma analogia condensada, ela coordena significados e estabelece quais os predicados próprios de um “sujeito da frase”... (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 2002, p 14)

Castro (2004) releva os processos de metaforização como um dos mais importantes na produção dos sentidos, já que para autora: a mente humana sempre trabalha com o objetivo de economia dos signos, síntese das idéias, de armazená-las sob a forma de imagens que, quando evocadas, permite ao falante organizar o sentido de suas expressões. Podemos concluir, então, que o poder da metáfora encontra-se em seu papel sintetizador da idéias, já que para Lakoff e Johnson, (1985, p 45) “as metáfora têm um papel organizador do pensamento e está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”.

Observamos, também, que a técnica de análise utilizada aqui se encontra ligada à teoria da argumentação iniciada por Perelman (1999) em que o sujeito que argumenta dirige sua fala a alguém, e que esta não é destituída de intenções. Sendo assim, a análise realizada buscou relacionar o discurso dos professores de história em três aspectos: o que, como, e o porquê se diz, já que estes fatores estão diretamente alinhavados com a teoria da atividade de Leontiev (1998). O que propomos aqui é importante e fundamental para nós porque na análise tenta-se recriar o contexto das enunciações de forma a não perder significações que sejam necessárias para uma Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.7, n.14, 156p., jan./jun. 2010 143

interpretação passível do material. Afinal de contas não se quer falar pelo entrevistado.

Por fim, de posse das 8 entrevistas, incluídas a exemplificada aqui, realizamos o cruzamento feito sobre o material já constituído em dados, que possibilitou uma visão geral das concepções dos entrevistados em relação a dois aspectos centrais relacionados aos objetivos desta pesquisa: o sentido pedagógico do filme de ficção e a forma com que cada um dos professores o endereça aos seus alunos. Sendo assim, após estas etapas passamos a apresentar as conclusões das análises realizadas.

Conclusões

A conclusão a que chegamos, após as análises aqui realizadas, é a de que o grupo de professores entrevistados da rede pública de Maricá não fala sobre cinema na sala de aula ou mesmo do que seja educação para mídias com seus pares. Ou seja, não falam sobre o que estão fazendo com o filme e não prestam atenção na questão da forma e da leitura da imagem.

Considerando que o município de Maricá, que não tem cinema e, mesmo que haja acesso a TV e ao DVD, é uma cidade que não tem uma cultura de imagem, o que é mais preocupante, a escola seria o local para se discutir o assunto, da mesma forma que classes mais favorecidas encontram espaço para discutir a execução do filme, a intenção do autor, o sentido, a montagem e outras questões referentes à produção cinematográfica. Tais questões não estão sendo discutidas na escola e os professores se perdem focalizando uma série de dificuldades do aluno, o que, possivelmente, encobre uma dificuldade da pedagogia que está sendo aplicada.

Na montagem cinematográfica, para que se perceba que um indivíduo entrou e saiu de uma casa, não é preciso fazer o trajeto todo, apenas colocar a porta abrindo e o sujeito saindo pela outra, de costas. O espectador preenche o resto porque, como em todo processo de comunicação, ele passa a conhecer a linguagem que é negociada na exibição. Não havendo negociação do sentido do filme, não há como imaginar que o aluno possa fazer da montagem cinematográfica, um caminho semelhante ao do diretor, que possa realizar as diferentes leituras sugeridas pelo filme disponibilizadas por todo processo de comunicação. Para que ele perceba que quando o relógio anda para trás significa a volta ao passado é necessário que isto tenha sido negociado com ele.

Sendo assim, conclui-se que os alunos de Maricá não estão tendo educação para mídias, já que os professores não tratam do assunto; na verdade, mal falam sobre o conteúdo do filme. De um modo geral, apontam problemas apenas no filme ou nos alunos, o que sugere que algo não está sendo feito ou mesmo que o tema não está sendo problematizado como deveria.

A primeira conclusão que estabelecemos é de cunho pedagógico, ou seja, os professores não falam sobre cinema e educação e tampouco conversam sobre educação para mídias. A pesquisa mostrou que o motivo para isso não é uma questão de material, já que material existe. Eles usam o cinema em suas aulas, portanto reconhecem alguma importância pedagógica no recurso. A razão que se mostrou mais plausível decorre da visão do professor, da concepção de sentido pedagógico do filme de ficção, uma vez que, se o sentido é único ou que o sentido a ser trabalhado é aquele dado pelo diretor, se o processo pelo qual o sentido emerge não é passível de interferência, não depende dele, não se tendo muito a fazer, a mídia-educação não tem muito sentido neste contexto. Se algo não funciona como é esperado, a tendência do professor foi procurar explicações nas características dos alunos, os quais não fazem leitura crítica por questões relativas ao seu meio cultural e social, não conseguem perceber o que o professor quer mostrar por se encontrarem desmotivados, etc.

Esta posição do professor é complicada, pois nada parece depender dele e, no entanto, no final da linha, a responsabilidade é atribuída a ele. Isto reforça nossa convicção de que algo precisa ser feito desde a sua formação inicial.

A utilização do filme na sala de aula parece perpetuar um tipo de pedagogia que não leva em consideração os processos de mediação no jogo da comunicação. A utilização do filme de ficção na sala de aula acaba sendo feita não por uma questão pedagógica, mas pela utilização da mídia pela mídia, como se a ferramenta, ela mesma, pudesse ensinar.

A idéia de que o sentido é uma mensagem única a ser trabalhada, algo estático, como se estivesse dentro do filme, é ingênua. Ela acaba por alimentar um processo de culpabilização do aluno, que não aprende porque é burro, porque não come, vem de família complicada, ou do professor que não ensina.

A não valorização da Mídia-Educação não é privilégio do grupo de professores, já que pesquisa recente realizada por Carvalho (2006) constatou que os profissionais da área de direção e produção de programas de televisão universitária, quando entrevistados, apresentaram visões diferentes sobre suas práticas com relação à

televisão educativa, o que mostra que o problema de não possuir um referencial teórico comum não é só dos professores.

Carvalho (2006) ainda ressalta que estes mesmos indivíduos não sabem quem é seu público, o que fez a autora buscar no modo de endereçamento o ideal de público fabricado por eles, com o objetivo de traçar-lhes um perfil. Tanto lá como aqui, constatou-se que os profissionais acabam por direcionar sua prática tendo em vista um ideal de público; em nosso caso, um ideal de aluno. Ou seja, um aluno que ele imagina ter um conjunto de características e, para quem, algumas iniciativas não devem funcionar em função dessas mesmas características.

O professor só faz educação para mídia se vê sentido em fazer, o que não poderia ser diferente. Levando em conta o quadro descrito, qual seria o sentido da mídia-educação? O professor teria que ver nas mídias uma possibilidade de fazer com que seus alunos pudessem ver mais. É neste aspecto que entendemos a proposta de Fantin (2007) quando sugere a possibilidade de se pensar uma prática pedagógica mais sensível e bem informada, já que esta possibilitaria mediações em direção a compreensões criativas, abertas e transformadoras, a fim de possibilitar entender a arte em si e, a partir dela, produzir sentido para a própria prática. É difícil conceber uma pedagogia da imagem independente de uma discussão sobre os meios.

Quando começamos a nossa pesquisa tínhamos em mente que se tratando de professores de história iríamos encontrar um grupo que compartilhava certo arcabouço teórico comum referente à utilização do filme de ficção em sala de aula. Tínhamos esta perspectiva porque estávamos pesquisando o grupo de professores que mais se utiliza do recurso audiovisual na escola.

Da reflexão feita neste trabalho, entendemos que há necessidade de os professores serem motivados a problematizar o tema junto a seus pares, pois não é apenas uma questão de má formação profissional. Os discursos aqui analisados mostraram que as concepções sobre uso da mídia favorecem posturas cristalizadas em sala de aula, as quais não proporcionam um ambiente pedagogicamente rico.

Simplificações como a de dizer que o professor precisa ser crítico não tem contribuído para que este enriqueça sua prática. O que é ser crítico? Muitos utilizam o termo, porém sem esclarecer o seu sentido. Quando se constata a prática solitária de cada professor, fica clara também a necessidade de uma literatura que esclareça o sentido da mídia-educação, não apenas como um conjunto de receitas que o professor deva seguir, mas como elementos para que este professor possa discernir sobre sua importância.

Poderíamos dizer que é, de certa forma, constrangedor fazer alguma sugestão para a prática do professor. Constrangedor porque vemos que a busca pelo aperfeiçoamento profissional é algo muito solitário. No entanto, a Mídia-Educação é um tema que só está sendo explorado nos últimos anos, até porque as reflexões sobre o sentido na comunicação intensificaram-se no mesmo período. Isto, no entanto, implica dizer que o conhecimento que está sendo gerado é insuficiente e que necessitamos de um número maior de pesquisas na área. Entretanto, preencher esta lacuna não é apenas falar de mídia, mas sim da prática docente do professor que ensina esta mídia. É preciso falar do sujeito que utiliza e produzir mais literatura sobre o assunto, literatura essa voltada para quem faz Mídia-Educação, o professor, que, na maioria das vezes, se encontra afastado das discussões que se travam nos cursos de pós-graduação. Ou seja, nossas escolas são verdadeiras ilhas de desinformação.

O professor como sujeito de sua prática tem que ter acesso a discussões mais aprofundadas sobre o tema. A Mídia-Educação parece esbarrar em um problema de acesso e troca de saberes entre pares. As capacitações oferecidas a ele precisam levar em conta os problemas acarretados pela utilização do filme de ficção como recurso pedagógico.

Referências

AUGUSTI, Rossato Alexandre. Formações Imaginárias e Modos de Endereçamento: uma aproximação teórica a partir da posição de sujeito. *Ecos Revista*, Pelotas, vol. 8, n.2. jul./dez. 2004.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CASTRO, M. R. *Retóricas da Rua: educação, criança e diálogo*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura/USU Ed. Universitária/Amais, 1997.

_____. *Visão Geral da Prática da Análise do Discurso: passos metodológicos*, 2006, mimeo.

CASTRO, M. R.; FRANT, J. B. Estratégia Argumentativa: um modelo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2000, Serra Negra, *Proceedings of I SIPEM*. São Paulo: SBEM, 2000. p. 381-383.

- CASTRO, M. R. et al. O conceito de Montagem para Análise e Compreensão do Discurso. *Boletim GEPEN*, Rio de Janeiro, n. 44, p. 43-62, jan./jun., 2004.
- CASTRO, M. R. et alii. Estratégia Argumentativa: um modelo para a pesquisa de sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, X, 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ENDIPE, 2001. 1 CD ROM.
- CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, n. 32, mai./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie32.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2005.
- CARVALHO, L. S. *Os modos de endereçamento e a formação do telespectador na TV universitária*. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.
- EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. *O Sentido do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: DA SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos Humanos*. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JACQUINOT, Geneviève. *Image et pédagogie*. Paris: PUF, 1977.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Les metaphors dans la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- FANTIN, Mônica. Mídia-educação e Cinema na Escola. COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E MÍDIA. DIÁLOGO ENTRE CULTURAS, I. *Anais...* 29 ago. 2007, Unirio. Rio de Janeiro.
- LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo. mai./ago., 2001.
- LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VISGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed., São Paulo: Ícone/USP, 1998.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência (s) da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERELMAN, Chaïm. *O Império Retórico*. Retórica e Argumentação. 2. ed. Porto: ASA Editores, 1999.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla S. Daniel. *Pesquisando*: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU/Ed. Universitária, 1999.

SOARES, Maria de Carvalho. *Cinema e História ou Cinema na Escola*. Disponível em: <<http://www.uff.br/labhoi/escritp.htm>> Acesso em: 01 set. 2005.

Apresentado ao Conselho Editorial em 20/08/2010 aprovado em 01/10/2010