

## Cinema e educação para além do conteúdo

*Ronaldo Nunes Linhares\**

*Éverton Gonçalves de Ávila\*\**

### Resumo

O presente artigo tem com o objetivo analisar a relação entre cinema educação e a formação de educadores. Procurou-se investigar a possibilidade da mediação, da decodificação e da representação do cinema como exercício cognitivo de aprender para além dos conteúdos disciplinares. Para isso percorreu-se conceitos de Cotidiano, Subjetividade, Representações Sociais, a partir de pensadores como Hall, Heller e Moscovici. A partir de pesquisa quali-quantitativa com professores do curso de Pedagogia em três instituições de Ensino Superior no Estado e com professores do Curso de História de uma universidade privada de Sergipe, buscou verificar se o cinema é utilizado em sala de aula, quais os filmes preferencialmente trabalhados e quais os procedimentos de escolha desses filmes para o processo de aprendizagem. Concluiu-se que as aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo e permitindo, através da análise fílmica, um amplo processo de percepção e reflexão sobre os saberes e as práticas cotidianas das representações sociais e do processo de construção de subjetividades da linguagem cinematográfica no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação/Cinema. Formação de Professores. Codificação/decodificação. Mediações. Representações Sociais.

\* Doutor em Ciências da Comunicação pela USP e Pós-doutor em Educação e Comunicação pela Universidade de Aveiro. Professor Titular I do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Educação na UNIT. Coordenador do Grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade CNPQ/UNIT e do Simpósio Internacional Educação e Comunicação. Professor da Rede pública do estado de Sergipe. E-mail: nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com.

\*\* Professor PPG I do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Tiradentes. Doutor em Educação pela UFRGS - Bolsista CAPES (1999) e Pós-Doutorado em Psicologia Social pela PUCRS (2008). Editor Geral da Revista do Curso de Direito - Fanese (ISSN: 2236-3173). Editor Geral da Revista Eletrônica da FANESE (ISSN 2317-3769). Editor-executivo dos Cadernos de Graduação: ciências humanas e sociais. UNIT-SE (ISSN 1980-1785). E-mail: everton.vila12@gmail.com.

## Cinema and education beyond the content

### *Abstract*

The purpose of this article is to analyze the relationship between cinema education and the training of educators. We attempted to investigate the possibility of mediation, decoding and representation of cinema as a cognitive exercise of learning beyond the disciplinary contents. For that, concepts of Daily Life, Subjectivity, Social Representations were traced from thinkers such as Hall, Heller and Moscovici. From qualitative-quantitative research with professors of the Pedagogy course in three institutions of Higher Education in the State and with teachers of the History Course of a private university in Sergipe, he sought to verify if the cinema is used in the classroom, which films And the procedures for choosing these films for the learning process. It was concluded that cinema approaches and education are multiple and complex, extrapolating the simple association of the film to the content and allowing, through the filmic analysis, a broad process of perception and reflection on the everyday knowledge and practices of social representations and the process Of construction of subjectivities of the cinematographic language in the school space.

**Keywords:** Education / Cinema. Teacher training. Encoding / decoding. Mediations. Social Representations.

## Cine y educación contenido más allá

### *Resumen*

Este artículo tiene como objetivo analizar la educación cinematográfica relación y la formación de los educadores. Hemos tratado de investigar la posibilidad de mediación, la decodificación y la representación de la película como ejercicio cognitivo para aprender más allá del contenido de la materia. Para que esto se presenta conceptos de la vida cotidiana, la subjetividad, las representaciones sociales de pensadores como Hall, Heller y Moscovici. A partir de la investigación cualitativa y cuantitativa con la Facultad de maestros de Educación en tres instituciones de educación superior en el estado y la historia del curso de profesores de una universidad privada en Sergipe, buscado para verificar si la película se utiliza en el aula, que las películas preferentemente funcionó y qué procedimientos para elegir estas películas en el proceso de aprendizaje. Se concluyó que los enfoques cine y la educación son múltiples y complejas extrapolando la simple asociación de contenido de películas y permitiendo que a través del análisis de películas, un amplio proceso de la percepción y la reflexión sobre los conocimientos y prácticas cotidianas de las representaciones sociales y el proceso de subjetividades construcción del lenguaje cinematográfico en la escuela.

**Palavras-chave:** Educación / Cine. Codificación / decodificación. Mediaciones. representaciones sociales

## Introdução

O desenvolvimento das tecnologias da imagem movimento, das quais destacamos o cinema, é marcado por polêmicas que vão do questionamento de sua condição de arte ou produto da indústria cultural; de instrumento ideológico de manipulação ou de instrução e educação. Ter sido criado sob a égide do capitalismo industrial, após sua criação como uma experiência científica seu potencial econômico, logo essa forma de expressão, nova técnica, passa a ser vista como um espetáculo para a massa ou como uma manifestação de uma arte síntese (CANUDO, 1923).

A crescente importância desta mídia na sociedade desde o início do século XX fortalece as críticas e preocupações em relação aos conteúdos e à potencialidade da inovação incorporada à linguagem no campo das representações, da subjetividade e da aprendizagem. Considerando que o cinema logo foi incorporado ao lazer e ao mercado, esta mudança de rota e objetivos também provocou receios e preocupações sobre sua capacidade de, a partir da imagem movimento, influenciar cada vez mais, um maior número de pessoas, desprovidas de conhecimentos para discernir o certo do errado.

Numa perspectiva global, instituições sociais, a exemplo da Igreja Católica, uma das instituições que mais influenciou a cultura ocidental, que manifestou, desde sua aparição, a preocupação com as mídias sociais. Em 1929, o papa Pio XI publica a Encíclica *Divini Illius Magistri*, documento de orientação moral e religiosa dos jovens católicos no mundo sobre o consumo dos meios de comunicação. Sobre o mundo moderno, Pio XI chama atenção para os perigos morais e religiosos para os jovens inexperientes no alvorecer dos anos 1930, onde destaca os espetáculos do cinematógrafo, e as audições radiofônicas, potentes meios de vulgarização, que podem corromper a juventude, mas podem ser úteis para educar e instruir.

A preocupação com a influência negativa dos meios de comunicação para a educação dos jovens na sociedade se efetiva em 1936 com as Encíclicas *"Vigilanti Cura"*, de 1957, a *"Miranda Prorsus"*, que traz uma percepção clara

sobre o poder educativo do cinema, para o bem ou para o mal, e, em 1959, a *"Boni Pastores"* da Pontifícia Comissão de Cinematografia, Rádio e Televisão.

No universo da Igreja, estes documentos, com diferentes concepções e orientações, competem com o posicionamento crítico dos Frankfurtianos, através dos conceitos construídos com base numa revisão aos conceitos de arte, numa sociedade de suas técnicas de reprodução (BENJAMIM, 1975), da teoria crítica, de manipulação e, de cultura e sua transformação de valor de uso em valor de troca, que numa outra perspectiva, as primeiras encíclicas destacavam enquanto mercantilização e espetacularização da imagem movimento.

O olhar sobre o cinema pode ser visto como um novo tipo de arte que articulava reflexão crítica e divertimento. "No cinema, o público não separa a crítica da fruição" (BENJAMIM, 1975a, p. 27) ou como um produto da cultura de massa, da indústria cultural que, como entretenimento, de natureza narcotizante, mercantilizada e padronizada, não permite reflexão crítica no ato de fruição (ADORNO, 1986). Para autores como Adorno e Horkheimer (1969), o cinema e, podemos afirmar, os audiovisuais, contribuem para a invasão do privado e, mais tarde, do íntimo, dificultando a distinção das fronteiras entre real e imaginário.

Esse artigo pretende trazer algumas questões sobre a relação entre cinema, educação e a formação de educadores considerando as possibilidades de mediação, as práticas de decodificação e de representação que o cinema traz para o espaço escolar, ampliando o exercício cognitivo de aprender para além dos espaços fechados dos conteúdos disciplinares. Fizemos um pequeno mapeamento histórico, destacando alguns fatos sobre a incursão do cinema na educação brasileira do INCE à lei nº 13.006/2014. Em seguida, apresentamos uma pequena síntese de estudos sobre o uso do cinema em momentos de formação inicial de professores e por fim propomos uma reflexão sobre a possibilidade de ver/fruir/refletir o cinema como dispositivo pedagógico em sala considerando o tripé conceitual mediação/decodificação/representação como orientadores da prática docente.

## ***A incursão do cinema na educação brasileira***

No Brasil, entre os anos 1920 e 1930, os processos de construção de uma identidade cultural brasileira, para além das influências neocoloniais, foram alimentadas pelo pós guerra, a revolução constitucionalista e a revolução de 1930, o processo de urbanização em seu início, a crise econômica internacional; afetando diretamente nossas exportações e influenciando os projetos de modernização, que incluíam além da econômica e a política, a cultura e o sentido de brasilidade.

O avanço das tecnologias de informação e comunicação contribuiu para o desenvolvimento dos meios de comunicação social e sua popularização. Referindo-se aos jornais, Sodré (1999) descreve os primeiros 30 anos do século XX como o período da “grande imprensa” com modernização do maquinário e do modelo de gestão. Em relação ao cinema, podemos definir as primeiras duas décadas do século XX como um período de expansão do cinema brasileiro. Lançado na década de 1920, o rádio inicia, em âmbito nacional, seu processo histórico de divulgação de informações para a população.

Em 1936, o Governo Vargas criou o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Dirigido pelo cientista e antropólogo Roquete Pinto, o INCE tinha como objetivos promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino, instrumento para a educação popular; apoio em relação aos conteúdos das disciplinas de ensino; divulgação das aplicações da ciência e da tecnologia às pesquisas científicas nacionais e o trabalho de instituições nacionais.

Do INCE até os dias atuais, cresceu a influência das mídias audiovisuais na sociedade. Mesmo considerando as crises do cinema e suas transformações imagéticas e linguísticas no pós-digital, essa mídia mantém sua relação com a fruição, lazer/espetáculo e instrução/educação. Tornou-se um produto cultural importante da contemporaneidade. Mesmo e principalmente considerando sua característica industrial, pois segundo Setton (2010, p. 32).

A cultura da mídia é uma realização da sociedade capitalista. Sua emergência e seu desenvolvimento estão profundamente ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade. Ou seja, nasce como produto da industrialização, surge como desdobramento das necessidades de uma sociedade urbana, com grande concentração de grupos sociais de diferentes procedências.

Então devemos pensar como este dispositivo imagético, que tem como principal – mas não único – objetivo gerar lucros aos seus produtores/fornecedores, pode ser um produto cultural e, segundo Pio XI, “se bem dirigidos pelos seus princípios, dum grande utilidade para a instrução e educação” (PIO XI, ENCÍCLICA “DIVINI ILLIUS MAGISTRI”, 1929)

Se considerarmos este dispositivo midiático como agente social e cultural, estes estão ligados de forma imbricada a toda sociedade como alvo da educação, seja escolar ou familiar (SETTON, 2010). Se é fácil acessar tais produtos no mercado, aqui devemos considerar outras plataformas tecnológicas de acesso, além da projeção em sala específica, sendo transmitido de forma ampla, disponível à grande parte da sociedade a qualquer momento, estas pessoas estão sendo alvos de um produto cultural que, como uma linguagem, espelha identidade e representação, uma vez que os filmes são carregados de marcas simbólicas que:

disseminam, reforçam, constroem e desconstruem as representações hegemônicas em dado momento, apresentando novas identidades, remodelando outras, oferecendo mapas classificatórios pelos quais nos guiamos na interpretação e constituição de nossas próprias identidades e das identidades dos outros (LAZARINI, 2004, p. 12).

Adequado é enquadrar o cinema como um importante mecanismo de comunicação, e como já mencionado, um difusor de imagens, uma vez que essa linguagem cinematográfica influencia diretamente na representação da identidade cultural e, como afirma Linhares (2007), possui elementos determinantes na cultura da sociedade contemporânea, mediadora das relações entre real e imaginário.

Passado o tempo, outras incursões e experiências do cinema no espaço escolar foram sendo implantadas. Coordenadas por universidades, por órgãos estaduais, organizações não governamentais; essas experiências contribuíram para aumentar a necessidade de políticas nacionais de incentivo a experiência de fruição do cinema no espaço escolar. Após 80 anos da criação do INCE, teremos uma lei que responde a esta demanda. Sancionada em julho de 2014, a lei nº 13.006<sup>1</sup> contribui para a proteção da cultura nacional, através do cinema como forma de expressão desta cultura entendendo a escola e a educação formal como espaço especial para este processo. Citando o Senador Cristóvão Buarque (2008), autor da lei, quando justifica sua necessidade, Fresquet e Migliorin (s/d p. 4) destacam, na justificativa de Buarque no projeto de lei que,

O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto. [...] “os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico.”<sup>2</sup>

Como vemos, em primeira instância, o que fundamentava os receios e críticas da Igreja no início do século sobre o cinema e o que justificou a criação do INCE nos anos 30 e a lei 13.006 de 2014 ainda é sua capacidade de comunicar e sua condição de arte, que envolve com facilidade e exige um olhar crítico construído a partir da experiência de ver. Essa capacidade se traduz no espaço escolar e no exercício da docência quando se compreende o cinema na escola como um dispositivo pedagógico, que atua como um mediador das práticas e representações sociais e as práticas de decodificação e formação docente.

### ***O cinema na formação inicial de professores: com e porque se faz***

Como usam o cinema em suas práticas docente professores de universidade sergipanas na formação de futuros docentes em cursos de licenciatura? Procurando respon-

der a esta questão foram desenvolvidas duas pesquisas coordenadas por Linhares; uma em 2010, envolvendo o uso de filmes sobre professores para formar professores nos cursos de pedagogia de duas instituições de ensino superior no estado, e outra em 2015, sobre uso de filmes por professores na formação de futuros professores do curso de Licenciatura em História.

Estes estudos nos trazem elementos para pensar a relação cinema/educação, com especial atenção para a formação de educadores na universidade. As questões pontuadas acima sobre as representações, o processo de decodificação e as mediações possíveis neste percurso nos ajudam a compreender como esta relação ainda carece de um olhar diferente por parte dos professores formadores. Em relação ao uso do cinema em cursos de formação de professores, pesquisas desenvolvidas em Sergipe trazem resultados muito próximos para as duas áreas de formação diferentes.

A primeira, de Cunha, Moura e Linhares (2010) se propôs analisar o uso de filmes sobre professores, na formação de futuros pedagogos. Colaboraram com este estudo 34 professores dos cursos de pedagogia em 3 instituições de Ensino Superior no Estado. Do universo de colaboradores, 21 (62%) afirmaram utilizar filmes sobre professores durante suas aulas, estabelecendo uma relação estreita entre exibição de filmes sobre professores/disciplinas ministradas. Verificou-se também que 48% da utilização do recurso está diretamente ligada a disciplinas específicas de formação como: práticas de ensino, didática, metodologia, estágio e pesquisa ou disciplinas de formação crítica e humanista tais como a psicologia, a antropologia e a sociologia.

Dos objetivos para a utilização de determinado filme em sala, 60% destacaram a discussão de práticas pedagógicas e o despertar da reflexão, seguidos por discussão “da relação professor/aluno” e “das concepções pedagógicas”. Sobre os benefícios do uso dos filmes para a sua disciplina, 68% consideram que em comparação com outros tipos de linguagem, a linguagem fílmica se destaca quanto à união de som e imagem, a possibilidade de vivência de sentimentos e emoções, a maior percepção da realidade e a abordagem visual.

Em relação aos motivos que levaram estes professores a escolherem os filmes exibidos em suas disciplinas, 45% identificam a relação direta entre o filme/conteúdo; 34% destacam como critérios de seleção destes o conteúdo ou tema do filme, a qualidade da produção cinematográfica e a mensagem do filme; 60% apontam como objetivos para utilizarem os filmes em sua prática docente a discussão de práticas pedagógicas que os filmes trazem o despertar da reflexão nos alunos a partir das imagens e as possibilidades de discussão sobre: “a relação professor/aluno” e “as concepções pedagógicas”.

Sobre os benefícios do uso dos filmes para a sua disciplina, 68% comparam com outras estratégias e afirmam que a linguagem fílmica, ao unir som e imagem, cria possibilidades de vivência de sentimentos e emoções, maior percepção da realidade e a abordagem visual. Nas estratégias de utilização, pontuadas daquelas citadas num maior número de vezes, por um maior número de professores, destaca-se: junto com leituras complementares (27%), discussões após exibição (20%), exposição de objetivos (18%) e debates entre grupos de alunos (11%).

Quanto à segunda, de Carvalho e Linhares (2015), teve como objetivo avaliar o uso do cinema na prática de professores dos cursos de Licenciatura em História de uma universidade em Sergipe. Neste estudo, os autores procuraram num primeiro momento levantar a produção científica sobre cinema e história, tendo como base as atas dos eventos Associação Nacional de História, no período de 2003/13. Em relação a este levantamento os resultados demonstram que dentre os estudos apresentados nos anais da ANPUH se destaca o objetivo de compreender a importância do uso do cinema para o ensino de história (Tabela 1).

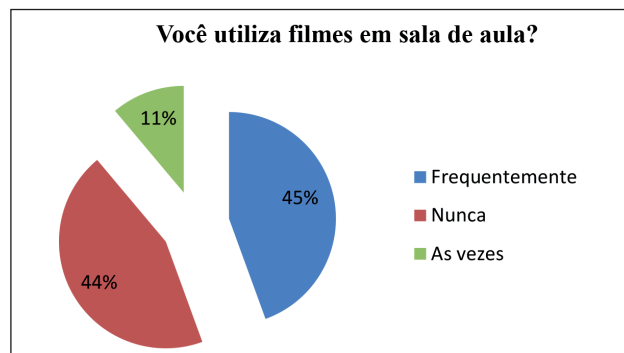
**Tabela 1** - Objetivos dos estudos

Compreensão da importância do uso do cinema para o ensino de história.	9
Desenvolvimento do olhar crítico dos alunos sob um filme.	1
Compreensão da história local.	1
Compreensão das relações entre o cinema e história.	3
Percepção da importância da capacitação do docente frente as novas tecnologias.	2
Percepção do uso do cinema para o ensino superior.	3

Fonte: Anais publicados pela ANPUH entre os anos de 2003 à 2013

Quando se pergunta “Você utiliza filme em sala de aula? ”, ao todo foram 9 respondentes, sendo 5 positivas e 4 negativas; 83% dos entrevistados alegaram utilizar o cinema como ferramenta de aprendizagem em sala de aula.

Gráfico 2 - Você utiliza filme em sala de aula?



Como mostrado no gráfico acima, 45% dos professores - 4 respondentes - usam o cinema frequentemente em sala de aula, alegando que o cinema possui um caráter pedagógico complementar para se trabalhar com a formação de professores de história. No entanto, 44%, quase o mesmo percentual, afirmam que nunca usaram. Ao levantar os critérios estabelecidos pelos professores para a escolha dos filmes a serem exibidos em suas aulas, 100% afirmam procurar, nos filmes, alguma relação com o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula para que o aluno possa desenvolver uma afinidade maior com o conteúdo ministrado.

Para a questão, de cunho aberto, “as contribuições do filme para a formação de futuros professores” foram citados: Reflexão Realidade, Reflexão Social e Enriquecimento Pedagógico, cujas denominações foram retiradas das falas de cada professor que respondeu a presente questão, tendo como intuito a melhor compreensão do caro leitor. Dos professores colaboradores, apenas um não respondeu esta pergunta.

Podemos perceber que há distinções quanto à contribuição do cinema para a formação do licenciando em história. O filme como recurso para uma reflexão da sociedade, seja qual for a sociedade que o filme em voga esteja trabalhando, pode ser de grande contribuição para

estes formandos, pois há vários filmes que buscam ilustrar como funcionavam sociedades antigas e se espera possa auxiliar os alunos a compreenderem através da ficção, sociedades que não existem mais. Segundo o professor 1:

O filme ou documentário é sempre um olhar de natureza ficcional ou não sobre a sociedade, ancorado em certa visão, cultural, política e estética, implícita ou explícita. Dessa forma o filme ou documentário é sempre uma fonte de referências diversas reveladoras da nossa sociedade (Professor 1).

Além de refletir sobre tais sociedade através das representações cinematográficas, a possibilidade de ampliar tal conhecimento é perceptível, podendo o filme, auxiliar aos alunos a ampliarem seus conceitos, como observa o professor 4: “– Eles ampliam a percepção e abrem a possibilidade de ampliar os conceitos e as representações sobre o mundo social” (Professor 4). Concordamos com Lipovetsky (2009, pag. 15), quando observa que mesmo considerando os filmes históricos, estes também são uma mistura de realidade e de romanesco, cujas características são bem identificadas.

Os filmes, além de transmitirem conteúdo para os alunos, possuem outra contribuição apresentada pelo professor 2: o “enriquecimento pedagógico”, onde se lidamos tanto com filmes que retratam o convívio do professor com os seus alunos ou com um filme histórico, ambos estarão contribuindo para que o aluno possa desenvolver melhor a sua futura forma pedagógica de licenciar as suas aulas, contribuindo também para que o mesmo esteja apto a usar da mesma ferramenta com os seus alunos do ensino fundamental e médio, tornando mais atraente suas aulas de história, como relata o professor 2 quando entende que: “– A prática da utilização do filme em sala de aula, na formação de professores, pode contribuir para enriquecer a sua prática pedagógica levando a uma aprendizagem mais significativa”.

Em grande parte, tanto nas pesquisas bibliográficas nos anais da ANPUH, quanto na posição dos professores da Licenciatura em História, o resultado aponta para uma compreensão sobre a importância do uso do cinema

para o ensino de história, no entanto, nos parece que este uso ainda é dependente das práticas docentes baseadas exclusivamente no livro, nos impressos. Elementos da linguagem cinematográfica são pouco explorados, percebidos ou incentivados nas experiências de fruição de filmes em sala de aula, ou como mediadores simbólicos das representações sociais dos alunos.

### ***Educação e cinema: a relação representação, as mediações e práticas de decodificação no espaço escolar***

Pensar o uso do cinema para além do conteúdo disciplinar nos obriga a vê-lo como um lugar de mediações e de representação, um espaço de mediações e um processo vivo de decodificação. Na prática de formação de futuros professores este tripé deve orientar as práticas docente a criarem no ato de ver filmes, como práticas de formação, também práticas de compartilhamentos de percepções, de diferentes olhares sobre um texto que precisa ser interpretado considerando, além da racionalidade as emoções que amarram e dão sentido.

Para Kellner (2001, p. 33) a mediação é:

Um movimento de significados de um texto para o outro, de um discurso para outro, de um evento para o outro. Implica na constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e na medida em que nós, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente, colaboramos para a sua produção.

Este processo, mediado pelo professor, também media as relações imagem/sujeito, texto/leitor de forma que as instâncias dialógicas do ver se propalam nas falas, gestos, incômodos e inquietações trazidos pela imagem na ação decodificação.

Nessa ação ocorre um processo diferenciado nos modos de ver e de consumir o produto midiático. Para Hall (1997), com a teoria da codificação x decodificação, compreende o processo de recepção dos sujeitos como

complexo e de múltiplos significados. Primeiro, uma aceitação dominante, correspondente aos modos de ver hegemônicos; uma oposicional, onde ocorre a interpretação da mensagem, a partir de outro quadro de referência, e por fim uma negociada que é a soma de elementos de adaptação e de oposição, a partir de significações dominantes e de situações vividas, o que permite a construção de uma relação muito mais complexa quanto ao papel do receptor das mensagens televisivas e comunicacionais (HALL, 1997).

Para Hall, avançando na concepção de um modelo linear e horizontal de comunicação, propõe compreender a produção simbólica e seu consumo através dos meios de comunicação como um processo complexo, dinâmico e circular. A linguagem do cinema, ao mesmo tempo um bem simbólico e uma mercadoria, contribui para as práticas sociais dependendo das múltiplas possibilidades de interpretação, que se constitui a partir da bagagem sociocultural de cada indivíduo. Este resgata no exercício de ver, interpretar e reproduzir, valores abstratos que consideram as múltiplas subjetividades, diferentes culturas, etnias, religião, princípios éticos e morais, classes, gêneros, entre outros.

Quando o cinema e os audiovisuais constroem suas narrativas imagéticas, a sua incursão no espaço escolar deve considerar na prática de fruição o processo de codificação e suas dimensões da produção, circulação, distribuição, consumo e reprodução – e contribuir para que os alunos identifiquem no processo de decodificação a partir da interpretação crítica do significado da mensagem, que se constrói num exercício de identificar no código elementos de dominação, negociação e oposição. O cinema no espaço escolar deve ser um espaço onde alunos e professores possam compreender que, como observou Hall, o significado de uma mensagem é sempre contingencial, contextual, multirreferencial.

O exercício de decodificação proporcionado pelo partilhamento do ver proporciona uma confrontação com o meio que se faz “através da identificação do sujeito com sua própria cultura, valores e significados” (TODA y TERRERO, 2003, p. 11). Como sujeito social tanto o pro-

fessor formador como o aluno em formação sabem que existem diversas mediações sociais, através das quais mantém uma relação ativa com o mundo. Ainda citando Toda y Terrero (2003), este sujeito social se caracteriza por ser interativo, trabalhar em grupo e enfatizar a solidariedade, a participação e a cooperação. Sabe usar os meios massivos como um foro para trocar e discutir problemas comuns. Se preocupa pelo bem da sua comunidade e da sociedade.

As confrontações entre estes sujeitos, tendo o espaço da sala de aula como espaço de formação e de construção de sentidos, mediados pelo cinema como produto de sua cultura, na construção de uma identidade profissional, exige de ambos, professor e aluno, a aquisição de novas habilidades aos participantes deste processo pedagógico, para transitar neste universo simbólico e discursivo que é o audiovisual.

### ***Sujeitos, Representações Sociais e Cinema***

Trazer a discussão da relação do sujeito com a sociedade através do cinema permite de forma contundente ao professor penetrar na relação pedagógica das imagens e da comunicação enquanto formadora de subjetividades. Subjetividades que passam a ser percebidas, debatidas e refletidas a partir da complexidade e multiplicidade do lugar onde são construídas: o cotidiano. Agnes Heller (2000), ao colocar o sujeito no centro das atenções da construção histórica, resgata a vida do sujeito completo em seu cotidiano, desconstituindo-o enquanto classe social e o construindo na relação de todos os seus sentidos e possibilidades.

O sujeito, ao nascer, encontra na vida cotidiana todas as habilidades necessárias à própria sobrevivência. Essas habilidades se manifestam como processos pedagógicos que se constituem de forma orgânica pelo próprio sujeito ao transitar em grupos de convivência como a família, a escola, a igreja e tantas outras instituições ao longo de seu processo de amadurecimento. Enquanto o sujeito transita e interage entre as instituições integra dentro de si o seu tempo e seu espaço, ou seja, assimila os valores, as normas e os costumes sociais de outras esferas sociais



de forma a permitir que esse sujeito transite entre outros grupos e até mesmo na sociedade em geral.

A intermediação entre o sujeito e o seu tempo e espaço se dá no contato com as instituições nas suas mais variadas expressões. Para Heller (2000), são as instituições que se apresentam ao mesmo tempo como depositárias e produtoras de valores sendo também na sua relação com elas que o sujeito não só incorpora esses valores como também os modifica.

A vida cotidiana, portanto, é a vida do sujeito, com todas as características, formações e contradições que, ao mesmo tempo em que lhe forma, lhe possibilita pensar, sentir e atuar na vida e na sociedade construindo assim, a sua própria subjetividade, ou seja, onde “se colocam em fundamento todos os seus sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias” (HELLER, 2000, p.17).

Encontramos, portanto, a vida cotidiana marcada pela heterogeneidade, onde fazem parte desta “a organização do trabalho e da vida, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2000, p.18).

Com isso, Heller (2000, p. 80) permite estabelecer através do cotidiano a relação do homem inteiro que transita entre o singular humano e o humano genérico.

Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados, mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico.

O resultado da tensão entre ser particular e genérico que se forma no palco do cotidiano é a produção da subjetividade.

É no cotidiano, portanto, que o sujeito se forma, ao se apropriar dos valores sobre os quais a coletividade se sustenta ao mesmo tempo em que, a partir de sua subjetividade contribui para que esses valores sejam transformados.

Assim, o cotidiano revela-se, além de complexo e dinâmico, palco de tensões entre o sujeito e as instituições depositárias dos valores sociais. São nas instituições em que esses valores são produzidos e comunicados através das representações sociais, havendo através da relação tempo e espaço, uma sintonia de saberes que ao serem transmitidos entre as instituições perpassam o sujeito em diversas dimensões.

O sujeito, ao transitar por diversas instituições, interage em um complexo mosaico de saberes e práticas que são produzidos e incorporados através de um processo de dominação, de construção e comunicação: a produção das representações sociais.

Considerando representações sociais como saberes simbólicos que permitem constituir subjetividades na sociedade ao mesmo tempo em que se vinculam a história e a tradição, Guareschi (2007, p. 34) afirma:

As representações sociais são, pois, entidades concretas, realizadas em si mesmas, conjunto de saberes e práticas que constituem e ocupam um espaço vital e simbólico, no qual nos movemos, pensamos, falamos e somos levados a agir. Se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações Sociais.

Entende-se, portanto, representações sociais como saberes populares que buscam compreender e construir o real, determinando maneiras de se viver e enxergar o mundo. Porém, deve-se destacar que as representações sociais não são incorporadas na sua plenitude, uma vez que elas precisam ser comunicadas através de uma rede de saberes comuns que transitam e estabelecem o ritmo cotidiano.

Para Marková (2006), estes saberes e práticas comuns são transmitidos no cotidiano como saberes coletivos que comunicados em redes de saber assumem a forma de senso comum. “Os humanos nascem num fenômeno simbólico e cultural, e não inventam nada por eles mesmos em suas experiências individuais. Estes fatos precisam ser trabalhados” (MARKOVÁ, 2006, p.191).

Tratando-se de um processo que se revela nas tensões cotidianas, as representações sociais, ao contrário de estabelecerem uma aproximação com os sujeitos através de uma elaboração vertical de poder, impondo o ritmo e a configuração da realidade, constituem-se em uma profunda dinâmica de interação, em que os sujeitos históricos, manifestando suas coerências, incoerências, sentimentos e subjetividades, processam, por meio de comparações, os mecanismos e ritmos da manutenção e das transformações.

Transformações essas que, a partir da dinâmica de um eterno jogo entre o contato do familiar com o não familiar, revelam os mecanismos das relações sociais defendidos por Moscovici (2003, p. 78) como sendo os princípios da ancoragem e da objetivação:

As experiências e memórias não são inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para todos), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

O processo que envolve esses dois mecanismos de ancoragem e objetivação, trazidos por Moscovici, permite-nos estabelecer que as relações sociais, embora aparentemente resistentes à incorporação do novo, não se caracterizam por relações estagnadas ou cristalizadas, mas sim em constante movimento, ainda que se constituam estruturalmente avessas a processos de rupturas estruturais.

Esse ritmo constante de eterna mudança permite perceber a profunda dinâmica em que os sujeitos encontram-se no cotidiano, afastando a impressão de que esses processos possam ser gerados apenas como aspectos verticais de dominação, uma vez que são estabelecidos a partir de uma intensa rede de contradições subjetivas de aceitação, incorporação e resistências.

Para Sandra Jovchelovitch (2000, p. 41), essa tensão se manifesta no espaço do sujeito social onde:

As representações sociais são sempre a representação do objeto, ou seja, elas ocupam o lugar de alguma coisa, elas re-apresentam alguma coisa. Neste sentido, elas ativamente constroem ou, melhor ainda, ativamente re-constroem a realidade, de uma forma autônoma e criativa. Elas possuem caráter produtor de imagens e significante, que expressa, em última instância, o trabalho do psiquismo humano sobre o mundo. Dessa forma, elas representam, por excelência, o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que se encontra.

A partir das palavras de Jovchelovitch (2000) é possível aproximar as representações sociais ao cinema. Primeiramente, por conceber o cinema como uma prática de construção de determinadas representações capazes de influenciar consideravelmente o cotidiano e o processo de construção da subjetividade. Em segundo, ao reconhecer que as representações sociais retiram o peso do filme no que se refere a sua duplicidade com o real.

O que vemos no cinema não se trata da própria realidade, mas de uma representação desta, ou seja, de uma construção a partir de elementos de linguagem e de comunicação que não possui o objetivo ou a pretensão de mostrar a sociedade como ela é, mas sim por meio de seus processos de construção e de contradição.

O que se vê não é o que é, mas sim, aquilo que se deseja que seja visto. A carga ideológica do cinema se revela enquanto produtora de uma realidade recheada de aspectos culturais e valores que percorrem através de saberes e práticas que como vimos forma e ao mesmo

tempo é formado a partir da relação entre coletividade e subjetividade.

Aproximar as representações sociais ao cinema é perceber a comunicação existente nos conteúdos do cotidiano e aos saberes e práticas que constituem sentido a tudo aquilo que fazemos, acreditamos e lutamos enquanto sujeitos. É explicar comportamentos e visualizar o processo de formação de condutas e do conhecimento social.

A relação entre cotidiano e cinema se manifesta na possibilidade de se perceber ou refletir de que forma as relações cotidianas se gestam e se manifestam ao longo das instituições ao se formarem e se propagarem através de representações que serão absorvidas e estabelecidas pelas e para as instituições através dos sujeitos.

As imagens vistas no cinema permitem uma espécie de olhar o outro, mesmo que ao perceber esse outro se esteja decodificando os códigos que constitui o próprio sujeito.

Assim, ao aproximar o cinema e a educação acionam-se dispositivos que através das representações sociais distanciam-se das dualidades de verdade e ficção, de dominadores e dominados para se aproximar do cotidiano como palco de produção e comunicação de saberes e práticas formadoras de subjetividades.

### ***A guisa de conclusão***

Considerando o tempo de sua criação e as experiências de sua utilização no espaço escolar, como política pública, como ação de projetos de organizações não governamentais ou como ação livre de professores, o cinema sempre foi considerado como um agente de apoio a aprendizagem ou como um instrumento de lazer aliado ao mercado capitalista com o intuito de manipulação. Esta condição dicotômica contribuiu para seu afastamento na educação e principalmente no cuidado com o uso de filmes adequado ao conteúdo.

Nas duas pesquisas desenvolvidas em Sergipe, com professores de cursos de pedagogia e de História, foi possível identificar a falta de opções dos professores sobre

outras possibilidades de trabalho com a imagem para além do espaço disciplinar e conteudista. Se por um lado a compreensão de elementos importantes da gramática cinematográfica por parte dos professores, destacando o prazer que a imagem movimento traz para os alunos, e as possibilidades de ampliar a percepção sobre as representações sociais, por outro, o desconhecimento das nuances da linguagem cinematográfica e do seu papel na organização das representações sociais dos alunos, não aparece nas práticas docentes de uso destas imagens e suas aprendizagens, se não estiverem estritamente relacionadas a um conteúdo ou temática específico.

As práticas docentes de uso do cinema na educação não consideram também, como elemento da prática docente, explorar a mediação como um processo que contribui para construir um olhar circular e multifacetado sobre este produto cultural; não ativam nos alunos, como práticas de ver, o exercício de interpretação baseado na codificação e decodificação como exercícios de conhecimento sobre as múltiplas representações socio-culturais que as narrativas cinematográficas podem trazer. Desconsiderar o filme como uma linguagem simbólica simplifica sua utilização em sala e não permite aos alunos conhecerem e discutirem mais sobre os códigos que constituem esta linguagem, seu lugar na sociedade como produto simbólico na sociedade e as possibilidades de decodificação.

Neste contexto, torna-se importante que professores ao usarem o cinema em suas aulas, possibilitem encontros com o cinema como linguagens, que desenvolvam neste encontro um novo movimento de leitura do mundo através da imagem, sons e movimento, seus símbolos e os códigos constitutivos das representações que elas oferecem aos seus leitores. Cabe à escola e aos professores promover uma educação dos olhares, singulares e coletivos (SANTOS, BARBOSA & LAZZARETI, s/d) múltiplos e complexos, uma educação pelo, para, com e através do cinema, que forme e explore, além da dimensão cognitiva, a dimensão ética, política, cultural e estética dos alunos. Entendemos que as representações construídas a partir do encontro com o cinema afetam a gestão da vida cotidiana.

Por fim, a presença do cinema da educação não deve desconsiderar o processo de recepção pelo aluno como um rico momento para compreender como as mensagens são codificadas e como, através das narrativas cinematográficas, tanto a construção quanto a recepção dessas mensagens são construídas/recebidas por indivíduos e/ grupos de indivíduos situados em contextos históricos, socioculturais e políticos específicos a partir das múltiplas identidades.

## Referências

- ADORNO, Theodor. "Capitalismo tardio ou sociedade industrial". Em: COHN, Gabriel. **Theodor Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- BENJAMIM, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: **Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno**, São Paulo, Ed. Abril, 1975a, (Col. Os Pensadores).
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm). Capturado em 24/06/2016.
- CANUDO, R. **Manifeste des sept arts**. Paris: Séguier. 1995.
- CUNHA, Leíze Ruama Sena Carvalho, MOURA, Lindsey Ferrari do Prado e LINHARES, Ronaldo Nunes. Filmes sobre professores na formação docente. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, 2010
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.
- FRESQUET, Adriana (Org.) Cinema e educação: a lei 13.006. **Reflexões, perspectivas e Propostas**. Universo Produção. Localizado em [http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto\\_educacao10cineop\\_webpdf.pdf](http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf). Acesso em 20/09/2016.
- FRESQUET, Adriana e MIGLIORI, Cezar. Da Obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma Reflexão sobre a lei 13.006/14 in FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006 | Reflexões, perspectivas e propostas**. In file:///C:/Users/RONALD~/1/AppData/Local/Temp/Cinema%20e%20eduCação%20a%20lei%2013.006.pdf. Acesso em 19/09/2016.
- GUARESCHI, P.; VERONESE, M. **Psicologia do Cotidiano: representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, 15-46. 1997.
- HELLER, A. **Cotidiano e Historia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru: EDUSC. 2001.
- LAZARINI, L.S. **Identidades e representações das periferias no cinema brasileiro atual: notas para uma reflexão a partir dos Estudos Culturais**. Intercom, 2004, p.12.
- LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em comunicação e educação: o audiovisual no espaço escolar**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 21-52.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Ed. Sulina, Porto Alegre: 2009.
- MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SANTOS, M. A.; BARBOSA, M. C. S. & LAZZARETI, A. À Luz da Lei in FRESQUET, Adriana (Org.) Cinema e educação: a lei 13.006. **Reflexões, perspectivas e Propostas**. Universo Produção. S/D. Localizado em [http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto\\_educacao10cineop\\_webpdf.pdf](http://www.cinead.org/files/4deac39ffe2b937b26f5d26439afc2d7livreto_educacao10cineop_webpdf.pdf). Acesso em 20/09/2016.
- SETTON, M. D. G. J. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Mauad, 1994.
- TODA Y TERRERO, J. M.-d. **Las seis dimensiones en la educación para los medios** (Metodología de evaluación). Itália. 2003. Localizado em: [http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblio/texto/COM1998103\\_33-47.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblio/texto/COM1998103_33-47.pdf). Acessado em 20/09/2016.

## Notas

1 Lei obriga que todas as escolas de educação básica exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola.

2 BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm).

Recebido em 30 de outubro de 2016

Aeito em 29 de janeiro de 2017