

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

A ESPADA ERA A LEI:
VISUALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RAQUEL MENDES DE MELO

Goiânia/ GO
2008

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

A ESPADA ERA A LEI:
VISUALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RAQUEL MENDES DE MELO

Goiânia/ GO
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Melo, Raquel Mendes de.

M528e A espada era a lei [manuscrito]: visualidades da práxis pedagógica / Raquel Mendes de Melo. – 2008. 98 f.: il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leda Guimarães.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2008.

Bibliografia: f.95-98.

Inclui índice de figuras.

1. Desenho pedagógico 2. Cultura visual 3. Arte e educação
I. Guimarães, Leda II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Artes Visuais** III. Título.

CDU: 741:37

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

A ESPADA ERA A LEI:
VISUALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RAQUEL MENDES DE MELO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob a orientação da Profa. Dra. Leda Guimarães.

Goiânia/Go
2008

**Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações
Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Raquel Mendes de Melo				
RG:		CPF:		E-mail:	raquelmmelo@hotmail.com
Afiliação:	João Pinto de Melo Neto e Maura Mendes de Melo				
Título:	<i>A Espada era a lei: visualidades da práxis pedagógica</i>				
Palavras-chave:	Cultura Visual – Educação - Visualidades – Práxis – Imagens				
Título em outra língua:	The Espada was the law: visual educational praxis				
Palavras-chave em outra língua:	visual culture - education - images - visual - practice teaching				
Área de concentração:	Educação e Visualidade				
Número de páginas: 97		Data defesa:	17/12/2008		
Programa de Pós-Graduação:	Stricto Sensu – Mestrado em Cultura Visual				
Orientador(a):	Leda Maria de Barros Guimarães				
CPF:		E-mail:	leguiba@hotmail.com		
Co-orientador(a):					
CPF:		E-mail:			
Agência de fomento:			Sigla:		
País:		UF:		CNPJ:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para publicação?¹ total parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

_____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) autor(a)

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

A ESPADA ERA A LEI:
VISUALIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RAQUEL MENDES DE MELO

Dissertação defendida e Aprovada em

17 de Dezembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães – UFG
(Orientadora e Presidente da Banca)

Profa. Dra. Geisa Nunes de Souza Mozzer - UFG
Membro Externo

Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho - UFG
Membro Interno

Profa. Dr. Eguimar Felício Chaveiro - UFG
Suplente Membro Externo

Profa. Dra. Irene Tourinho -UFG
Suplente Membro Interno- UFG

1. DEDICATÓRIA

Quero aqui neste espaço formal confirmar e evidenciar a dedicação e abnegação com que minha mãe ao ligar linhas, cores e formas transformava os tecidos de suas clientes em vestimentas, costurando o caminho da minha presença aqui. Juntamente com ela meu pai que “emprestava” o colo e o bom humor para contrapor ao cansaço e a seriedade que o momento exigia. E, claro não deixaria de estender este gesto àqueles que não só são partes de mim como fazem parte dos momentos significativos da minha vida: meus filhos Arthur e Guilherme. Sem nenhum desses esse momento seria possível e nem teria o mesmo sentido e valor.

AGRADECIMENTOS

Acredito que uma dissertação não deveria ter
agradecimentos.....

Este é um momento em que já estamos tão fragilizadas diante da pressão de coerência, coesão, prazos e detalhes que ao pararmos para rever nosso trajeto até aqui para lembrar aqueles que contribuíram para a efetivação desta pesquisa, nos traz certa nostalgia que “enche os olhos e entala a garganta”; provoca insegurança por poder estar sendo relapsa ao não mencionar o nome de alguma pessoa que de tão próxima e tão acolhedora, você não a considera outro, externa a você.

Mas como é um “documento” em que ficará grafado, impresso minha gratidão a todos aqueles que dirigiram seu olhar, seu tempo, seus sentimentos, achei uma atitude sábia aproveitar a oportunidade, não só por ser ímpar e irreversível, mas principalmente, **por acreditar** :

- que não se encontra outra Cynthia, Dilza, Ivaina, Maria Cristina, Sara e outro Aleones e Weber na vida da gente em momento tão oportuno e tão rico para compartilhar, vivenciar, trocar;

- que as intempéries às vezes é para nos agradecer mais à frente do convívio de verdadeira mestra, conselheira, como foi a minha orientadora, que propicia não somente a construção do conhecimento no sentido formal de ensino, mas e, principalmente, a construção do ser humano,
- que são verdadeiros os amigos e /ou colegas de trabalho que suportaram o mau humor, o cansaço, os momentos de ausência e não me desestimularam, ao contrário, incentivaram e acreditaram em mim;
- que os professores que tive o prazer inigualável de ouvir, de ver, de aprender, de conviver se (pre)ocuparam com o processo de aprendizagem “desse pequeno humano ser”
- que até o momento do agradecimento numa pesquisa é um espaço de experimentação das mudanças de percepções, de visões, pois até aqui me permiti o exercício de rever o que no início dele apresentei, pois diante do exposto já o vejo como necessário!!

Assim, gostaria, que cada um de vocês pudessem apreender o meu profundo agradecimento e os meus sinceros sentimentos de carinho (im)expresso nesta folha.

RESUMO

A inserção das imagens nos mais diversos campos da sociedade tem se intensificado e no plano educacional tem se mostrado fonte inequívoca de conhecimento, exatamente, pelo potencial deflagrador de subjetividades que elas propiciam. Como educador(as) a busca pela melhoria dos processos de aprendizagens tem exigido de nós cada vez mais o compromisso com a formação e, conseqüentemente, com a pesquisa e neste sentido este trabalho vem cumprir com esse papel pois, foi através de um aprofundamento sobre as relações entre as imagens e as subjetividades por elas levantadas como elemento chave para a produção de conhecimento é que este se fez necessário para mim. Assim, a busca pela compreensão do potencial educativo das imagens e mais especificamente das imagens em movimento na educação é o foco deste trabalho no intuito, de perceber se as imagens do filme *A Espada era a lei* suscitariam nos professores visualidades da práxis pedagógica, ou quais seriam as contribuições perceptivas do universo subjetivo de cada um(a) delas (es) com relação às visualidades da práxis pedagógica presentes no filme.

Palavras chave: cultura visual – educação - imagens – visualidades – práxis pedagógica

ABSTRACT

The insertion of images in the most diverse fields of society has intensified and the educational plan has been a clear source of knowledge, exactly, and potential subjectivities of exploder they provide. As educator (as) the search for improved processes of learning is required of us growing commitment to training and hence to the research in this direction and this work will comply with that role because it was through a deepening of the relationship between images and the subjectivities that they raised as a key to the production of knowledge is that this was necessary for me. Thus, the quest for understanding the educational potential of images and more specifically the moving image in education is the focus of this work in order, to see if the images of the film *The Sword was the law* raise in teachers visuality of practice teaching, or what would be perceptive of the contributions of each subjective universe (a) one (s) with respect to the visuality of practice teaching in the film.

Key words: visual culture - education - images - visual - practice teaching

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. EU, MEUS FILHOS E OS FILMES	16
EXPERIÊNCIAS QUE ANTECEDEM À PESQUISA.....	20
2. A CULTURA VISUAL COMO SUPORTE	36
CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO E FILME	39
3. ASPECTOS DO FILME DEFLAGRADOS EM MIM	45
...PRECISA PLANEJAR O FUTURO, PRECISA TOMAR UMA DIREÇÃO. E POR FALAR NISSO, ONDE FICA MESMO O SEU CASTELO?? A PESQUISA	65
...VOCÊ SABE? ...VOCÊ QUER VER COMO É?...ESTÁ COM MEDO DE TENTAR? COMPARTILHAMENTO	73
PERCEPÇÕES DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: COM A FALA: OS PROFESSORES	82
4. DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO	86
PARA ALÉM DA PLURALIDADE	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
FILMOGRAFIA	

ÍNDICE DE FIGURAS

Filme Alice no País das Maravilhas - Walt Disney/ 1951

fig. 01	22
fig 02	23
fig. 03	23
fig. 04	24
fig 05	24
fig. 06	25

Filme Tarzan – Walt Disney / 1999

fig. 07	26
fig 08.....	26
fig. 09	27
fig. 10	27

Filme Mogli: o menino lobo – Walt Disney / 1996

fig. 11	28
fig 12	29
fig. 13	29
fig. 14	29
fig 15	30

Filme A Espada era a lei – Walt Disney /1963

fig. 16	31
fig 17	31
fig. 18	32
fig. 19	32
fig 20	33
fig.22.....	46

fig 23	47
fig. 24	48
fig. 25	49
fig 26	49
fig. 27	50
fig. 28	50
fig 29	51
fig. 30	52
fig. 31	53
fig 32	53
fig. 33	54
fig. 34.....	55
fig 35.....	56
fig. 36	57
fig. 37	57
fig 38	58
fig. 39	59
fig. 40	60
fig 41	60
fig. 42	61
fig. 43	62
fig 44	62
fig. 45	63
fig. 46.....	63
fig. 47	64

Imagens preparadas

fig. 21	34
fig. 48	85

APRESENTAÇÃO

A globalização vem incidindo sobre os recursos tecnológicos e imagens nos mais diversos âmbitos da vida social, incluindo os sócio educativos. Este processo vem causando interesse crescente em várias categorias, como antropólogos, sociólogos e artistas, entre outros, pela compreensão da potencialidade educativa e formativa dessas imagens na atualidade. A cultura visual tem despontado como campo de convergência entre uma variedade de áreas, incluindo a educação.

Mediante a clareza desse potencial deflagrador de subjetividades e de construção de conhecimentos advindos da inserção das imagens no processo educativo, este trabalho vai ao encontro dos paradigmas educacionais emergentes. Eles se alicerçam sob a égide da transdisciplinaridade pela sua estruturação, o que exige uma visão em rede de saberes.

A compreensão dessa rede, especificamente para este trabalho, está diretamente relacionada à revisão da visão disciplinar, da supremacia do conhecimento científico e da primazia da escrita e da leitura sobre as demais formas de produção de conhecimento. É somente a partir da pluralidade, dos interstícios entre os conhecimentos e da sua ligação com a realidade, com o cotidiano, é que podemos compreender a potencialidade educativa das imagens.

Essa pluralidade, portanto, está diretamente associada à pluralidade de visão, de perspectivas, de interações pessoais, psicológicas, sociais, emocionais e afetivas que envolvem o indivíduo em todos os seus aspectos. As imagens e, mais especificamente neste trabalho, as imagens em movimento são deflagradas nessa pluralidade do indivíduo.

Para mim, o desvelar dessas questões se deu em um momento informal em que assistia filmes com meus filhos e, posteriormente, discutia com eles. O hábito das crianças verem repetidas vezes um mesmo filme me fez percebê-lo de formas variadas e, em um desses momentos, vislumbrei significados referentes a aspectos

formais de educação e me apropriei destes como instrumento de ação pedagógica nas minhas salas no ensino superior.

Ou seja: a minha relação com a prática de assistir filmes infantis, que se deu no exercício da maternidade, me propiciou vislumbrar esta mesma prática na sala de aula com minhas alunas em formação para atuar na educação infantil. Este foi meu primeiro contato com a utilização de filmes como elemento pedagógico.

O exercício desta prática levantou uma série de questionamentos quanto à imagem, à leitura delas, à posição de sujeito perante elas, quanto aos processos de subjetividades que estas suscitam, não somente no meu trabalho com elas, mas, principalmente, em relação às deflagrações que elas me suscitavam. Estes questionamentos envolviam relações pessoais, individuais e a minha práxis pedagógica num movimento dinâmico e circular.

Assim, mediante a necessidade de aprofundar estas questões para a compreensão destes aspectos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, encontrei na cultura visual um suporte para os meus questionamentos. Conseqüentemente, ela promoveu outros, pois uma das facetas da cultura visual está intrinsecamente ligada à compreensão de que não há resposta ou verdade, e sim uma pluralidade delas, de subjetividades por ela evocadas, dependendo da perspectiva, do ângulo.

Apesar de compreender a variedade de posições e possibilidades de visualidades que as imagens em movimento suscitam, me senti motivada a pesquisar se a posição de uma categoria específica teria a percepção de elementos referentes à sua práxis no filme que me despertou tais visualidades. Ou seja: com esta pesquisa, me propus a levantar entre os professores as visualidades das práxis pedagógicas que o filme *A Espada era a lei* evoca em cada um deles.

Nesse sentido, o presente trabalho se estruturou em etapas e é apresentado como capítulos que seguem a ordem em que se deu a pesquisa. No **primeiro capítulo**, apresento minha prática de assistir filmes no contexto familiar como momentos não só de lazer e entretenimento, o que provocou transformações na minha percepção sobre a prática pedagógica e como aproveitei a minha vivência e

experiência com filmes de modo informal para as minhas primeiras práticas de utilização de filmes no processo educativo formal de ensino.

No **segundo capítulo**, discorro sobre experimentações pedagógicas trabalhando com alunos do curso superior de pedagogia explorando diversos filmes da série Disney e pontuo a necessidade de uma fundamentação teórica, o que me levou a buscar o mestrado em Cultura Visual para aprofundar, também, a relação deste campo com os filmes. Todo esse processo derivado das provocações que o filme *A Espada era a lei* me proporcionou é apresentada no **terceiro capítulo**, onde apresento a pesquisa, faço uma exposição das minhas percepções das visualidades da práxis pedagógica percebida no filme. Em seguida, realizo uma pesquisa que investiga se os colaboradores também percebem nas relações entre as personagens do filme as representações de professores.

Nas considerações finais, levanto minhas reflexões sobre esse caminho investigado, na tentativa de contribuir com o processo educativo, não somente dos que participaram desta jornada na qual me encontro inserida, mas, também, dos que participaram indiretamente como leitores, contribuindo com novas problematizações e possibilidades que este trabalho intencionalmente pretendeu suscitar.

1

EU, MEUS FILHOS E OS FILMES

Mude o modo que você olha para as coisas, e as coisas que você olha mudarão.

Wayne Dyer

A experiência da maternidade nos coloca diante de algumas situações inevitáveis como, por exemplo, acompanhar os processos educativos formais dos filhos. E esse acompanhamento tem importância, também, quando nos referimos aos processos não formais de educação, como os programas de televisão preferidos pelas crianças e práticas de assistir filmes. Essa última sempre foi comum no dia-a-dia com meus filhos.

Essa prática doméstica incluía, principalmente, o diálogo que corriqueiramente ocorria sobre o filme, ou seja, a discussão pós-filme. Em certo momento, esse diálogo me despertou para a importância do mesmo na construção imaginativa de possibilidades no processo formal de ensino que não haviam sido percebidas ou não imaginadas. Isso me fez ver que essa construção, quando suscitada durante o diálogo, desdobrava o leque das possibilidades de compreensão do filme, de reconstrução das realidades apreendidas e, também no meu caso, das possibilidades da minha atuação como professora. Nisso, percebi a existência de pelo menos três momentos distintos, porém inter-recorrentes.

No primeiro momento, cada um de nós estava imerso no filme, cada qual fazendo suas interpretações conforme nos era possível (momento subjetivo – experiência imaginativa – que ocorria ainda na esfera objetiva e real, mas sempre aberto às possibilidades de rompimento com os padrões dessa mesma esfera).

No outro, apresentávamos nossas percepções sobre o filme, os personagens, as falas, as ações etc (momento objetivo – experiência real – mas que

mantém abertas as janelas da subjetividade, sendo ainda possíveis outras imersões imaginativas).

Por último, o momento pós-diálogo. Nele, ainda que sem essa percepção, tínhamos entrelaçado esses dois momentos – subjetivo e objetivo – nos transformando, nos afetando, nos colocando criticamente, nos posicionando ante os fatos fílmicos.

Feita essa reflexão, consegui também enxergar pelo menos três elementos fundamentais desse contexto. O primeiro é a existência permanente e concomitante – talvez até como condição para a experiência – da objetividade e da subjetividade.

Para melhor compreensão desses fatores, a subjetividade neste trabalho é entendida como processual, plurideterminada, contraditória, em constante movimento e que não se caracteriza por estruturas internas invariáveis que permitam construções universais, é segundo González Rey

Um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (p. 37)

Sendo que dialeticamente articula o indivíduo e o social no qual produz novos sentidos, ou seja, os sentidos subjetivos se configuram no sujeito por suas experiências concretas e pela organização de sentidos nos diversos espaços sociais afetando o próprio sujeito. Da mesma forma os aspectos objetivos que se articulam no interior da sociedade, formando a subjetividade social, articulam-se na formação da subjetividade social. Nas palavras de Mitjans Martínez (2005)

As subjetividades social e individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção. (p. 20)

O segundo elemento fundamental desse contexto diz respeito ao olhar ou o lugar de onde cada um enxerga o que vê ou o que quer ver. Por último, vem o campo dialógico dentro do qual confrontamos nossos olhares.

A partir desse “despertamento” para as possibilidades educativas que um filme proporciona, comecei a buscar respostas para minhas suposições, ou seja: busquei aparato teórico que viesse levantar possíveis respostas aos meus questionamentos. Essa busca não estagnou minha atuação como professora, ao contrário, me levou a utilizar filmes na minha prática docente.

Se os filmes “me serviram” para deflagrar todas essas percepções, discussões e posições envolvendo a análise que, por vez, pode ainda se desenrolar sobre temas como ética, valores ou preconceitos com meus filhos, não poderia também servir como instrumento pedagógico na sala de aula para promover semelhante tais desdobramentos em meus alunos e alunas?

Será que eles e elas, ao assistirem o filme *A espada era a Lei*, também identificariam nele as representações de professor? Essa pergunta inicial desdobrou-se em várias outras como:

Se sim, será que no momento do nosso diálogo eles trariam essa percepção? Ou seriam outras? Quais seriam as contribuições perceptivas do universo subjetivo de cada um em relação ao filme?

Será que perceberiam somente o que o filme, ideologicamente, propõe como percepção? Existe essa pretensão fílmica?

Será que esse recurso os faria rememorar algum momento de suas vidas e relacioná-lo com o presente, transformando-o em conhecimento possível de aplicação?

A promoção dessa experiência seria capaz de suscitar neles e nelas a compreensão de potencialidades pedagógicas do filme, decorrentes da maneira de como nos relacionamos com ele e de como, posteriormente, afetaria nossa atuação dentro da sala de aula?

Será que – caso haja essa compreensão – elas se sentiriam motivadas a usar esse recurso em suas práxis pedagógicas para possibilitar essas experiências aos seus alunos, da mesma forma como eu me senti?

EXPERIÊNCIAS QUE ANTECEDEM À PESQUISA

*O que estamos estudando, é um modo de interagir;
não só com as mensagens, mas com a sociedade,
com outros atores sociais, e não só com aparato.*

Gutierrez Alea

Todas as questões levantadas no capítulo anterior me motivaram a trabalhar com fragmentos de filmes infantis² na formação de futuras professoras³. Acreditava que assim, elas estariam mais habilitadas para um trabalho com educação infantil e ensino fundamental.

Inicialmente, meu intuito era chamar a atenção para o conteúdo disciplinar com que trabalhava, pois acreditava que um trabalho com imagens em movimento facilitava a aprendizagem numa perspectiva de associação do conteúdo com aspectos específicos das imagens e com a narrativa do filme. A dissociação entre *narrativa e imagem* apresentada aqui tem também a função didática de diferenciar a narrativa oral, formada pelas falas dos personagens dos filmes, e a narrativa imagética. Quando analisávamos os fragmentos dos filmes, fazia esta separação e foi assim que se deu meu primeiro contato com o filme numa utilização do mesmo como recurso didático.

Este acabou sendo um momento diferenciado para mim. Apesar do meu trajeto educativo com as imagens me parecer extremamente novo, acabei me

² **Alice no País das Maravilhas** - Ed. Especial (Alice in Wonderland); categoria: DVD; gênero: infantil; Ano: 1951; direção: Clyde Geronimi, Jackson, Hamilton Luske; (75 min); produção: Walt / **Tarzan** – ed. especial (dvd duplo); gênero: infantil; direção: Chris Buck, Kevin Lima; (88 min); ano: 1999; produção: Walt Disney / **Mogli – o menino lobo** (JUNGLE BOOK, THE); categoria: dvd; gênero: infantil; ano: 1996; (79 min); produção: Walt Disney / **A espada era a lei** (The sword in the stone); categoria: dvd; gênero: infantil; ano: 1963; (79 min); produção: Walt Disney

³ digo no feminino em função do universo desta categoria ser eminentemente do sexo feminino, pois no curso de pedagogia em que trabalho bem como em outras instituições onde trabalham outras colegas, cuja experiência compartilho, é reforçada a feminização dessa formação, visto que numa faixa de 300 alunas no total, temos nessa relação somente 4 homens

surpreendendo diante do aprofundamento teórico sobre o assunto, diante do quanto o “uso de filmes” , instrumentalmente falando, era uma prática antiga.

Numa retrospectiva do uso de filmes no meio educacional, pude perceber que o período denominado de *entusiasmo pedagógico* foi responsável por colocar em evidência um trabalho voltado para o cinema, ou por evidenciar o potencial educativo do cinema. Esse entusiasmo foi mobilizado pelos educadores das décadas de 20 e 30 do século XX, partindo de debates que acarretaram projetos e reformas em torno das idéias da Escola Nova.

A partir dos anos 50, o interesse pela dimensão educativa do cinema se intensificou devido a dois fatores: a ênfase nos novos problemas colocados pelas novas tecnologias na pesquisa, no ensino e no saber, e a necessidade de transformação do processo educativo nos níveis institucionais e pedagógicos em função das exigências sociais crescentes e da produção industrial.

Assim, a afirmação da presença do filme diretamente nas práticas educativas estava – e ainda está, na sua maioria - associada à importância estratégica dos recursos audiovisuais. Ou seja: o filme passa a adentrar as escolas para ser “utilizado” como um instrumento, um recurso didático a serviço de conteúdos e assuntos específicos.

Essa é uma perspectiva – apesar de instrumentalista – que começa a dar sinais da necessidade da educação acompanhar a realidade social, de se estabelecer na realidade. Essa perspectiva sinalizar para a idéia de que a educação no mundo contemporâneo deve ultrapassar os muros escolares e ir ao encontro de outros parceiros em sua ação pedagógica. Isso nos coloca, enquanto educadores, ante a necessidade de aprendermos um pouco mais com outras formas de produção e sistematização de conhecimento.

Essa produção de conhecimento a que nos referimos está associada na grande maioria das vezes, diretamente a um processo de aprendizagem centrado na assimilação de conteúdos. Esta constatação decorre, inclusive, da minha própria prática, que se embasava nessa perspectiva de somatórios de conteúdos, quase

sempre tendo a repetição como sinônimo de aprendizagem, ou mesmo de produção de conhecimentos.

Como professora universitária de uma instituição particular, contratada para o curso de pedagogia, mas que era compartilhada com outros cursos de graduação como licenciatura da computação, matemática e letras, não tinha o privilégio de trabalhar especificamente com uma disciplina, mas havia certa semelhança nas ementas das mesmas voltada para os processos de aprendizagem.

Dessa forma, era professora de diferentes disciplinas, mas com certa semelhança nos conteúdos. Assim, a minha primeira apropriação do filme na sala de aula se deu através da adaptação de algumas partes dos filmes que assistia em casa de forma que estes estabelecessem algum vínculo, alguma associação com os conteúdos específicos que eu estaria trabalhando com meus alunos. Fragmentei esses filmes, colocando-os numa ordem que facilitava a apresentação do conteúdo e utilizava essa montagem para ilustrar meus comentários, referentes aos conteúdos.

Essa seleção de partes desses filmes foi colocada em uma fita, em ordem seqüencial, numa abordagem que atendia ao meu projeto de trabalho com a turma. Iniciava com fragmentos do filme *Alice no país das maravilhas* (DISNEY, 1951),

A seguir, o trabalho que desenvolvi, iniciava com quadros do filme ***Alice no País das Maravilhas***, apresentado em sala: aproveitada para levantar a discussão sobre



Fig..01



Fig..02

Nos encontramos no meio educacional cercados por uma infinidade de teorias educacionais cada qual sinalizando para lugares diferentes nos cerceando a ponto de nos deixar perplexos, confusos, acarretando às vezes até mesmo na falta de referencial.



Fig..03

Alice: *_Poderia me dizer, por favor, qual o caminho para eu sair daqui?*

A aparição do gato, que se auto intitula mestre gato vem representar o “educador formador”, ou seja, aquele que está formando professores (mestre) e que tem como função: orientar as “procuras” dos alunos, apontar direções ou saídas.



Fig..04

e

Gato: - *Óh, mas isso depende muito, minha cara menina, do lugar para onde você quer ir...*



Fig..05

Alice: *_Não me importa muito para onde...*

No quadro seguinte, o mestre gato explica a ela que só pode lhe orientar, lhe direcionar a partir de seu posicionamento, de suas escolhas e definições teóricas. Caso contrário, ela pode seguir qualquer caminho, que não teria diferença sua atuação, pois não é planejada, norteadora teoricamente.



Fig..06

Mestre Gato: *_Neste caso, não importa muito por onde você vá...*

As questões trabalhadas anteriormente estavam centrando na necessidade de escolher uma teoria para se respaldar, ou seja, o ato de escolher um “caminho” para percorrer tem relação direta com as escolhas das concepções que envolvem uma visão e uma postura de educandos, de educadores e de educação, as quais orientam as práticas pedagógicas.

A partir da compreensão da importância dessa delimitação, estendi o trabalho ao filme *Tarzan* (DISNEY, 1999), observando os aspectos referentes aos processos educacionais e às relações entre professores e alunos.

Neste quadro eu explorava os aspectos referentes à educação tradicional. O uso de métodos e técnicas behavioristas e levantava o questionamento quanto à associação daqueles que ainda não tinham um domínio do conhecimento formal a um selvagem, ou seja, alguém que “precisa ser educado”. O quadro seguinte, não fugia desta perspectiva, mas apontava para condições complementares em que a aprendizagem ocorria pela imitação, pela repetição, e/ou pela imposição dos códigos e posturas padrão visando a aceitação social pela homogeneidade.



Fig..07

Mr. Clayton, o caçador de gorilas: *_Se eu posso ensinar um papagaio a cantar o hino da Inglaterra, posso com certeza ensinar esse selvagem.*

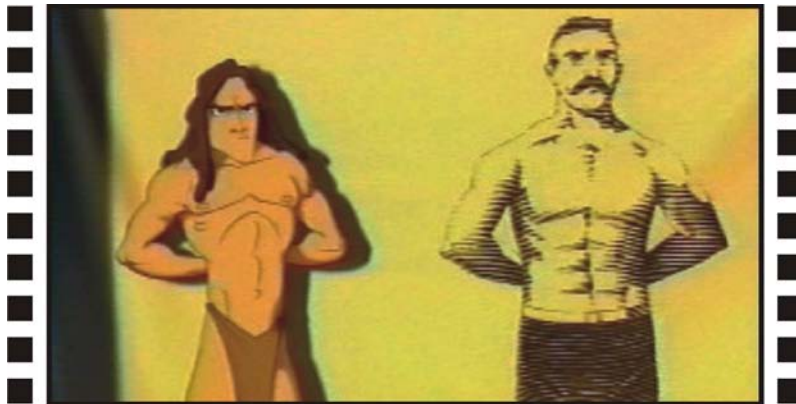


Fig..08

Tarzan: *_Eu quero fazer o que você faz, Mostre tudo, diga como é! Não é estranho? Mas não sei entender.*

Aqui destaco a importância da curiosidade não somente como elemento natural do homem, mas como mola propulsora do conhecimento. O professor, portanto, deve aproveitar ou aguçar a curiosidade de seus alunos não somente a partir de seu meio social, mas, também, com a apresentação de outros mundos, universos diferentes do seu.



Fig..09

Tarzan: *_Quero entender, conte tudo. Quero saber sobre estranhos como eu. Fale mais!*

Contrapõe ao processo de aprendizagem apresentado no primeiro quadro e destaca a importância da afinidade entre educando e educador como elemento facilitador do mesmo, logo, essencial à prática pedagógica.



Fig..10

*Me mostre! Quero entender esses estranhos como eu.
"Sei que há tanto prá descobrir,
E é tudo tão novo para mim.
Eu vejo tudo a minha volta.
É mas eu sei que há muito mais pra se ver."
(Trecho da música Estranhos como eu - Strangers Like Me).*

Nessa mesma perspectiva, os fragmentos abaixo são do filme **Mogli – o menino lobo** (DISNEY, 1996). Reunindo recortes, busquei centralizar as idéias que remetem à relação entre professor e aluno, em que o primeiro tem uma idéia pré-formada do que o aluno precisa e tem que aprender. De certa forma, ou seja, a partir de minhas percepções, relacionei o filme com a idéia de que o professor sabe, antecipadamente, o que deve e como deve ser trabalhado.

A seqüência abaixo especifica o momento em que o urso Baloo encontra-se pela primeira vez com o menino Mogli na qual os dois vivenciam momentos de interação



Fig..11

Urso Baloo: _Bem, menino, precisa de ajuda! E o velho Baloo vai te ensinar a lutar como urso

Sem que o Mogli (representando a imagem do aluno) lhe dirija a palavra ou lhe exponha qualquer necessidade de auxílio, o professor (representado pela figura do urso Baloo) detecta que ele necessita de ajuda. O interessante é que ele não somente descobre que ele precisa de ajuda como também se dispõe a ajudá-lo, mas da maneira dele. Ou seja: “vou ensinar você a lutar como urso”. Primeiramente, não houve nenhuma atitude de Mogli que sinalizasse algum pedido de intervenção e, segundo, esta intervenção do professor muitas vezes acontece em uma perspectiva unilateral, sem que ele se coloque no lugar do aluno pra buscar com ele ou a partir dele uma solução.



Fig..12

Urso Baloo: *_Vem cá que eu vou te mostrar...*

Aqui, há uma forte vinculação com um processo de aprendizagem associado à imitação, ao modelo e ao exemplo, já explorado anteriormente.



Fig..13

Na seqüência, o Urso Baloo golpeia o menino Mogli.



Fig..14

O Urso Baloo, acidentalmente, deixa Mogli inconsciente com o golpe.

Esta imagem focaliza nossa atitude na prática com o aluno, denotando que, como responsáveis pela sua aprendizagem, temos que tomar cuidado com nossas práticas, pois podemos acarretar em sérios danos ao nosso aluno, inclusive, como diz a pantera, dificultar a assimilação dos conteúdos.



Fig..15

Baguera, a pantera: *_Belo professor, seu pata de ferro! Diga uma coisa, depois de deixar seus alunos sem sentido, como eles vão se lembrar da lição, hein?*

Em seguida, o trabalho levantava discussões a partir dos fragmentos do filme ***A Espada era a lei*** (DISNEY, 1963).

Este é um dos momentos que o Mago Merlin vivencia a partir do desejo do jovem Artur uma experiência como peixes.



Fig..16

Mago Merlin: *_Estarei com você em um minuto.*

O foco neste momento está voltado pela necessidade da presença do professor ao lado do aluno, relacionando essa presença com o desenvolvimento da segurança e da autoconfiança e da possibilidade de ser referencial, modelo para o aluno.



Fig..17

Mago Merlin: *_Para mover-se, você precisa usar a barbatana. Atenção! Agora vamos.*

Nesta parte do filme, acontece uma discussão entre o Mago Merlin e Arquimedes em função do processo de aprendizagem do Artur.



Fig..18

Mago Merlin: *_Pra começar, você vai esquecer as idéias medievais que tem na cabeça.*

As figuras 17, 18 e 19 contribuíram para simbolizar a contraposição teórica com base na diferenciação da prática pedagógica de professores. Nelas ficava explícito duas maneiras opostas de lidar com o conhecimento e com a aprendizagem, tanto que exigia-se definir quem realmente assumiria a educação de Artur.



Fig..19

Mago Merlin: *_Está bem! Seja como queira Arquimedes. Dou-lhe o cargo! Seja o professor dele!*



Fig..20

Arquimedes: *_De agora em diante, fará o que eu disser!
Começaremos do princípio: o A-B-C*

A parte do filme A Espada era lei, foi deixado por último, por acreditar que ele continha os elementos que impulsionaram as discussões anteriores, ou seja, eu poderia através dele, fazer uma síntese dos assuntos levantados até então, aproveitando outras imagens ilustrativas.

Claro que só pude tomar consciência de que as apropriações de sentido que eu dava a momentos específicos dos filmes eram particulares e mais particulares ainda a associação destes momentos a conteúdos específicos, bem mais adiante deste trabalho em sala. Primeiro, quando apresentava um conteúdo, um conceito e “ilustrava” com algumas partes desses filmes eu descontextualizava as cenas e as carregava de um sentido pessoal que nem poderia ser discutido, pois as alunas não haviam assistido os mesmos na íntegra e, conseqüentemente, não havia espaço para a discussão sobre esses significados.

Diante dessas abstrações, notei que para resolver algumas destas questões eu necessitaria aprofundar sobre alguns assuntos, a fim de compreendê-los melhor na busca não somente de respostas, mas para uma melhor condição de análise do processo. Assim temas como cinema, percepção, atribuições do professor (práxis pedagógica), a função simbólica da imagem, subjetividade e objetividade, sociedade, cultura e simbolismo, representação imagética, representação imaginária e imagem, passaram a compilar junto às dúvidas, a decisão de fazer desse amalgama, um projeto de mestrado em cujo percurso, eu passei a acreditar ser possível encontrar auxílio teórico capaz de depurar essas indissoluções que

permanentemente evocam em mim: a necessidade de buscar uma prática pedagógica que procure descobrir e elaborar espaços de ação que não escondem os conflitos, as contradições, mas que possibilite as percepções de suas existência, que propicie os diálogos sobre seus aspectos e repertórios, favorecendo à criticidade.

Foi assim que ao me perceber enredada por um campo desconhecido para mim, resolvi me aventurar e mergulhar nele mesmo me sentindo como um peixe fora d'água e, tal como Artur no fundo do mar diante do peixe querendo devorá-lo, tentarei usar a inteligência para sobreviver a essa busca aparentemente inofensiva.

PODERIA ME DIZER, POR FAVOR,
QUAL O CAMINHO PARA EU SAIR DAQUI?



Fig..21

Retomando minhas primeiras experiências, vejo que me apropriei de uma narrativa padronizada da indústria cultural para montar as minhas próprias narrativas pedagógicas. Talvez tenha faltado a sequencia na qual proporciono também às minhas alunas vivenciarem suas próprias narrativas.

Ao adentrarmos a essas questões se torna inevitável não recorrer a uma retrospectiva até a Escola de Frankfurt para revermos a importância deste movimento de intelectuais de orientação marxista que surgiu na Alemanha na primeira metade do século XX. cuja produção repercutiu até hoje exatamente por possibilitar pensarmos nas condições históricas de hoje esse processo social de produção cultural, pois o conceito de indústria cultural, que Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) abordaram criticamente os aspectos de padronização, superficialidade, mesmice e banalização da produção cultural disseminada pelos meios de comunicação de massa (*mass media*) produção esta reduzida por estes meios à informação instantânea, irrefletida e reificada, capaz de tornar seus receptores/consumidores culturalmente passivos.

Walter Benjamin (1892-1940) foi uma voz dissonante nesse movimento pois ele percebeu os aspectos democratizantes que o maior e mais fácil acesso à produção cultural proporcionado pela *mass media* poderiam produzir.

Uma outra abordagem dos papéis sociais, políticos e culturais desempenhados pela explosiva produção cultural dos meios de comunicação de massa foi apresentada por Marshall McLuhan (1911-1980). Este teórico da comunicação considerava que a cultura de massa era parte de um processo de integração cultural, que aproxima as pessoas, democratiza o acesso à informação e permite a participação política, social e cultural mais ativa. Neste contexto a indústria cultural serviria tanto para a formação de uma “Aldeia Global”, integrando culturas e sociedades diversas, como também para a sustentação da democracia de massas na sua forma ocidental clássica.

Estas diferentes perspectivas foram analisadas por Umberto Eco que dividiu-as em duas posições às quais denominou de “apocalípticos”, referindo-se aos críticos do meios de comunicação de massa e “integrados” aos que como McLuhan, observam principalmente os aspectos positivos.

ÓH, MAS ISSO DEPENDE MUITO, MINHA CARA MENINA, DO LUGAR PARA ONDE VOCÊ QUER IR...

2

A CULTURA VISUAL COMO SUPORTE

Ao me relacionar, ao me apropriar das imagens dos filmes para trabalhar em sala com minhas alunas, eu não percebi, mas na realidade já havia mergulhado num mundo, que como Alice, me apresentava uma infinidade de caminhos, mas que me faziam sentir mais perdida, pois diante deles, havia a ignorância de não saber nem mesmo onde gostaria de chegar.

Esse contato inicialmente ingênuo com um tom de fugacidade acabou me enredando, me causando tantas indagações, as quais se multiplicavam a cada busca de resposta. Havia duas possibilidades de nadar nessa águas: fechar os olhos para esses questionamentos ou mergulhar mais fundo nas indagações que surgiram no decorrer das atividades que foram inicialmente desenvolvidas com as alunas do curso de pedagogia da universidade onde trabalho.

No entanto, numa ocasião ao apresentar os mesmos fragmentos fílmicos para alunas do Curso de Especialização em Docência Universitária na Disciplina de Dinâmica da Aprendizagem, uma delas comentou que estava fazendo o mestrado em Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás e, coincidentemente, realizava uma atividade que envolvia as imagens e, mais especificamente, as imagens em movimento. Desta forma, busquei no mestrado em Cultura Visual uma formação direcionada à imagem em movimento para a área da educação. Nessa busca por um embasamento teórico que viesse me dar suporte às minhas indagações, a cultura visual concebida enquanto

campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, é espaço de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade, buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a

partir de campos como a história da arte, a estética, a teoria filmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia (GUASH apud MARTINS, 2007 p.24 b).

Essa concepção veio ao encontro das minhas necessidades de compreensão dos aspectos educativos de uma proposta com imagens, visto que, uma vez inseridas no campo das visualidades, elas mostram-se como narrativa filmica e como produção cultural repleta de símbolos que nos levam a “ver em uma primeira coisa o que ela não é”, ou “vê-la diferente do que é”.

Assim, tendo como aporte teórico a cultura visual, pude constatar que uma das contribuições mais importantes deste campo em educação, para mim, está relacionada ao potencial das imagens em fomentar discussões quanto às próprias noções de ensinar e aprender e, conseqüentemente, quanto aos discursos das práxis pedagógicas tanto pelos que lá estão, quanto pelos que estão fora dela.

Dessa maneira, a cultura visual vem propiciar a construção de espaços de intersecção e interação a partir das imagens cujos significados se apóiam numa base dialógica, ampliando as possibilidades relacionais de perspectivas de análise das imagens inseridas nas teorias e práticas escolares a partir de uma ótica cultural. Essa relação entre a cultura visual e educação possibilita, portanto, a diluição dos diversos campos do conhecimento, propiciando o aprofundamento das discussões sobre cultura, discurso, identidade, diferenças, processos de subjetivação e representação, entre outros, possibilitando pensar e entender a própria educação de modo mais complexo e plurifacetado.

A partir dessas considerações, ignorar as potencialidades das imagens no campo da educação e da cultura implica em desconsiderar uma das facetas mais dinâmicas e ricas da atualidade: o crescente papel exercido por elas no processo de socialização dos sujeitos. Este é um dos motivos porque a cultura visual vem sendo foco de interesse de educadores, cientistas sociais, estudiosos da cultura entre outros. Ao centrar-se no visual como um lugar em que se cria e se discute significados, ela nos faz perceber que a imagem é potencialmente educativa, socializadora e formativa, tendo, portanto, como um de seus elementos, o

fundar e divulgar o olhar que permite ver as coisas dentro de um todo, que as considera em relação com outras coisas e outros campos, que permite efetuar a tradução dos conceitos em imagens e ações e vice – versa (DOMINGUES, 2005, p. 89).

Isso significa que a imagem enquanto elemento deflagrador de construção de sentidos, atitudes e valores, possibilita estabelecer “uma rede de relações, bricolagens”, conforme nos aponta Certeau (1994, p.42).

Essa questão vem colocar um dos pontos essenciais à cultura visual, visto que seu foco não é a imagem em si ou em aspectos voltados estritamente para a visão, de forma a dar ênfase ou priorizar o olhar em detrimentos dos demais sentidos, ou em centrar no funcionamento de determinados aparatos tecnológicos e como eles direcionariam o olhar e o espector para determinados focos. Seu foco está exatamente em perceber que a imagem só encontra significado nas experiências que produzem posições subjetivas.

Isso significa compreender que as relações determinam seus termos, e não o contrário. Ou seja: cada individualidade é o lugar das relações onde se dá a experiência produtora de significados, de narrativas. Como diz Certeau, “o enfoque da cultura começa onde o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento.” (1994, p. 53)

NÃO ME IMPORTA MUITO PARA ONDE...

CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO E FILME

Não são os filmes de mais qualidade que podem fazer mudar o gosto do público, mas somente uma mudança nas condições de vida.

Bertolt Brecht

Essa abordagem da imagem não está relacionada a um tipo de imagem, mas a todo e qualquer processo que a envolva. Assim, o filme não só está inserido nesta, como vem se destacando como papel de formação cultural das pessoas - independentemente da camada social – e, também, como fonte inequívoca de conhecimento, formação e informação, criando novas relações com o conhecimento. Isso se dá não apenas através de uma quebra das fronteiras disciplinares, mas, também, através de novos espaços onde o conhecimento possa ser produzido.

Esses aspectos adentram o campo da pedagogia e ressignificam a produção cultural, principalmente, ao perceber que esta não pode estar limitada somente a textos canônicos, centrada numa cultura letrada e nas relações sociais mediadas e produzidas pelas formas de cultura dominante.

Assim, ao pensarmos a conexão entre cultura visual, educação e filme, devemos conceber a imagem como espaço para estabelecer a relatividade de todas as formas de representação⁴, situando-as nas construções históricas e sociais, na

⁴ A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (SILVA, 2000, p. 17)

busca de novas formas e espaços de produção de conhecimentos, o que significa assumir as imagens como campo de produção cultural.

Nesse sentido, as questões referentes à educação e filme estão associadas ao fato de se apresentarem também, como uma atividade conjunta, coletiva. A significação de filmes se dá de modo individual, mas a atividade de assistir a um filme coletivamente colabora para um trabalho democrático, de exercício de diálogos e trocas altamente rico no sentido educativo e formativo.

Os filmes não trazem impressos em seus milhares de fotogramas características que os tornem “verdades”, códigos decifráveis ou ícones de sentido único. Portanto, diferentes “categorias” de espectadores discutem coletivamente diferentes modos de ver a partir dos vários posicionamentos e olhares. A produção de significados, portanto, favorece a criação de um espaço de exploração das diferentes visões, dos conflitos que se estabelecem não só num âmbito individual, mas coletivo também.

É importante compreender que não nos referimos à coletivização dessas percepções a partir de uma crítica baseada em valores ou juízos individuais nem, muito menos, em aspectos formais e técnicos de análises fílmicas. Nos referimos à pluralidade de perspectivas, explicitadas como discursos que refletem práticas culturais. Os elementos ausentes ou omitidos e outros elementos atuam como uma demarcação das opções, preferências e modos de ver. Experiências assim devem levar à compreensão de como as imagens influenciam pensamentos, ações e sentimentos, de modo a levar a uma reflexão sobre identidades e contextos sócio-históricos, ou como nos aponta Hernández,

Não para falar do que “se vê” na verdade da representação, mas para reconhecer como cada um “se vê” e é colocado em práticas de discursos. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em outros relatos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 17).

Essas possibilidades deflagradoras de significados e sentidos que os filmes e as imagens instauram vem cumprindo a função mediadora e, portanto, socializadora

inerente da instituição escolar. Elas são o espaço para construir experiências de subjetividade na possibilidade de auxiliar a significação do mundo que vivemos.

Para tanto, a proposta de trabalho com imagens ou filmes dialoga com as novas realidades, com as novas possibilidades da atualidade, numa tentativa de provocar mudanças individuais e sociais que afetarão diretamente as atuais concepções de representações culturais e de conhecimento.

Conforme Morin, “não se trata de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade”. Uma compreensão da educação num processo como esse exige uma reforma do próprio pensamento. Esta deve gerar uma reflexão sobre o contexto e o complexo que exprime uma necessidade social de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.

Essa constatação foi muito positiva, pois me serviu como impulso para me aprofundar nas questões relacionadas aos setores que enredam a estruturação das imagens e seus usos. Foi assim que, ao me colocar na pesquisa, percebi, por exemplo, que

Ao produzir imagens, fotógrafos e cineastas selecionam enquadramentos, luminosidades, planos, ritmos, cores e todos os outros elementos de que disponham, para que esse público interprete as imagens produzidas a partir de certa orientação. (MARTINS, 2007, p. 113 a)

Essa compreensão associa-se ao fato de que

...o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso. (JOLY, 2005, p. 43).

Antes, eu tinha uma visão do espectador com uma atitude altamente passiva mediante os conteúdos das mensagens “transmitidas” pelo filme. Considerava que sua atividade intelectual era de certa forma bloqueada pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual. Com a compreensão citada acima, passei a ver o espectador de uma maneira diferente.

Esse foi um momento marcante para mim. Se essa visão trouxe, de um lado, o reconhecimento de que a expansão das imagens adentram espaços não antes explorados com o intuito de controlar o conhecimento, por outro lado, trouxe-me a consciência de que seu “uso”, embora pudesse se dar de maneira intencionada, deparava-se com um aspecto do ser humano que naturalmente caracterizava uma espécie de contra controle: o imaginário.

Recorro aqui ao conceito de imaginário como “a faculdade originária de pôr ou de dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção ou nunca o foram)” (Castoriadis, 1982, p. 154). Este, portanto, está intrinsecamente ligado aos simbolismos ou às representações que, nesta perspectiva, são investigadas como construções e processos ideológicos que motivam e produzem a posição de sujeito.

Embora essa concepção de imaginário enrede uma definição bastante eficiente, dada a sua relação com a subjetividade, ele pode, também, ser compreendido como “capacidade elementar e irreduzível de evocar uma imagem” (CASTORIADIS, 1982, p. 187). Essa capacidade permite uma construção que não necessariamente corresponda em todos os aspectos à realidade, mas que estabeleça conexões com ela, pois é “o local de deslocamento de sentido”.

Isso nos permite compreender que uma das estratégias do imaginário é tão somente deslocar o “estímulo perceptual”, ou seja: a apreensão da realidade de maneira a criar “novas relações inexistentes no real ” (LAPLANTINE, 1996, p. 25).

Essa mesma capacidade contribuiu para a desconstrução de uma visão que o cinema desde seu início explorou; a concepção de que os espectadores eram apenas receptáculos passivos, capazes de terem suas atividades intelectuais controladas. Com isso, compreendi que foi a partir das preocupações quanto a essa perspectiva que os estudos e pesquisas realizados nessa área mostraram que este o espectador não é vazio nem passivo. Suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e se relaciona com as imagens e com o filme em si, como aponta Martins,

os sentidos que tais imagens deflagram e evocam se diferenciam nessa diversidade de suportes, meios, culturas e regiões. Significados não são substâncias aderentes tipos de mensagens cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem. (2007, p. 27 b).

O espectador⁵, portanto, num processo de interação com as visualidades, percebe o mundo que o circunda e percebe-se no mundo para com ele se relacionar. Esse comportamento humano é baseado tanto naquilo que ele conhece da realidade como no que o imaginário é capaz de produzir sobre esse mundo. Essa realidade, esse sujeito e suas relações estão diretamente associados ao espaço entre a percepção e a consciência, sendo esse mesmo espaço, o “...lugar no qual se cria e se discute significados, no qual se estabelece interações sociais e se produz discussões em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial, e a visualidade segundo Walker e Chaplin (apud SARDELICH, 2004, p. 213) como o olhar socializado”.

Portanto, quando me refiro às representações, isso implica em tratá-las como a compreensão crítica da cultura visual faz: não toma a representação como uma substituição do real, como artefato e, muito menos, como um reflexo da realidade, mas, sim, “como um modo de mediar a compreensão e a construção de idéias e sentidos, de conceber universos simbólicos”. (MARTINS, 2007, p.1)

Desta forma, se as relações entre cultura, educação e filme, apesar da aparente trivialidade, são dinâmicas que exercem influências mútuas de circularidade e interdependência, o filme na instituição de ensino se apresenta, também, como instrumento de luta política e de intervenção social.

Trata-se, efetivamente, de aspectos múltiplos de uma realidade complexa. Esses só adquirem sentido se forem religados a esta realidade, ao invés de ignorá-

3. interactor: no qual o espectador-interactor deve fazer suas escolhas para visualizar algum tipo de resultado. Artur Lescher fornece material para que o usuário construa espirais rotativas à maneira de Marcel Duchamp, e é ele - usuário - quem determina o número de espirais, o diâmetro e a velocidade de rotação. Regina Silveira, por sua vez, deixa que o receptor decida o ponto de vista sob o qual serão visualizadas suas metamorfoses de objetos domésticos. Onde termina o trabalho do autor e onde começa o do receptor?

la. Ou seja: há a necessidade de uma educação que, muito mais que ensinar a separar conceitos, proporcione situações de religar, de problematizar.

Para os educadores, uma proposta com essas bases implica na construção de um novo espaço pedagógico híbrido que busque a criação e reconstituição da imaginação social para viabilizar novos significados.

Dessa forma, entendo que o filme apresenta-se como Silva o denomina: “modos de endereçamento” através dos quais, e influenciadas pelas tecnologias em diversos setores, as pessoas e as culturas, cada qual ao seu modo, transformam o visual em cultura e a cultura em visual.

Mediante a compreensão da relevância desses pressupostos teóricos associados ao meu processo de assistir filmes com meus filhos é que contemplo a importância dos filmes no processo educacional, visto que os mesmos, ao propiciar vivências, oferecem não só o acesso à visualidade cultural, mas, também, novas contribuições às representações das práticas e dos saberes a partir da construção de novas realidades que

“articulam a dissolução de espaços originários e de identidades autênticas, noções herdadas da modernidade com a pretensão de carregar verdades insondáveis sobre arte, ciência, história, realidade, etc.” (DELEUZE e GUATTARI apud MARTINS 2007, p. 28 e 29 b),

Com essa compreensão, inicio a investigação cujo objetivo é propiciar compreensões a partir da prática de assistir filmes, catalizações advindas dela, percepções dela como práxis pedagógica. Também anseio saber se minhas alunas e meus alunos vinculam as representações de professor às imagens dos personagens do filme *A Espada era a lei* (*The sword in the stone*), dirigido por Wolfgang Reitherman, em 1963 e produzido nos Estúdios Walt Disney, nos Estados Unidos.

NESSE CASO, NÃO IMPORTA MUITO POR ONDE VOCÊ VÁ...

3

ASPECTOS DO FILME DEFLAGRADOS EM MIM

O cinema substitui o nosso olhar
por um mundo de acordo com
os nossos desejos

André Bazin

Este é o momento em que quero evidenciar esse potencial deflagrador de interações subjetivas do filme: quando as imagens ganham significados ao serem integradas a outras imagens que estão relacionadas às vivências de cada um e, expostas coletivamente, vão dando vazão a outras relações num espaço em que Silva apresenta como um “lá” abstrato e partilhável (SILVA, 2000, p. 39).

Apresentarei as minhas impressões e minhas relações com o filme A Espada era a lei, que é um dos eixos deste trabalho e, em especial, deste capítulo. Retomando conceitos discutidos anteriormente, os organizei em três grupos temáticos, a saber:

1. Personagens: parte das relações entre personagens específicos do filme e a imagem de professor, compreendendo que, para se estabelecer tal relação, “Tanto o sentimento, a identificação com o personagem e o êxtase, quanto a razão, a atitude crítica e a lucidez, são momentos necessários”. (EISENSTEIN, 2002, p.28). Esse grupo também reúne interpretações que referem-se, de forma indireta e sutil, à presença de concepções e conceitos de educação.

2. Metodologia: esse grupo associa as referências ao filme com os processos metodológicos e a momentos específicos da dinâmica de aprendizagem.

3. Relação professor aluno: A organização desse eixo se deu a partir das imagens e situações no filme que me reportavam à relação professor aluno.

Em todos esses eixos temáticos, a subjetividade e a experiência pessoal estão entrelaçadas, não de forma única ou fixa, mas construída e produzida numa diversidade de práticas, visto que a “Multiplicidade do olhar e do pensamento que incide na imagem cinematográfica, contribuem para que cada imagem constitua uma experiência original e permutável de conhecimentos”. (PARENTE, 1998, p. 11).

1. Personagens

1.1 MAGO MERLIN



fig. 22

1.1.1 O Mago

Uma das questões relativas à compreensão da figura dos personagens associados diretamente ao professor passa pela análise do espectador quanto a percepção da imagem do personagem em si, ou seja: independente da construção do personagem no filme. Sabendo que essas escolhas não são aleatórias nem inconscientes para aquele que está envolvido no processo de construção do filme, me refiro, portanto, à escolha pela figura de um mago, independente da história em que ele esteja inserido.

A imagem de um mago já traz em si associações com capacidades além das naturais, das normais, pois um mago tem poderes sobrenaturais. Ele é capaz de realizar o impossível, tanto através do uso da inteligência, do conhecimento, como

com o auxílio da mágica ou, como em alguns momentos, com o auxílio de ambos: conhecimento e magia.

A vinculação da magia, dos poderes sobrenaturais de um mago à capacidade de solucionar problemas humanamente impossíveis, por vezes, pode ser associada a questões vivenciadas pelo professor no exercício de seu trabalho. Em certa medida, as dificuldades enfrentadas pelo professor no seu dia-a-dia muitas vezes estão além da humanamente possível ou realizável, exigindo dele não só atitudes de pesquisas e experiências constantes, mas, muitas vezes, ele precisa “fazer mágica” para alcançar determinados objetivos.

Essa “capacidade sobrenatural” que dava a Merlin condições de “prever” pela análise, pelo uso da razão e da lógica fatos que iriam acontecer se apresentava para a maioria das pessoas a sua volta como magia. Esta lhe tornava possível ter uma visão de mundo sempre além da sua época, o que pode nos permitir associar, inclusive, esta relação com a necessidade de contato constante com os conhecimentos, numa perspectiva de formação contínua do professor. Tal atitude reflexiva não só se preocupa com o estudo e com o domínio de diversas áreas e saberes, mas com a relação destes na vida cotidiana.

Além deste aspecto, podemos associar a imagem de um senhor com cabelos brancos e barba enorme branca, ou como ele mesmo se intitula: “velho”, com a dimensão histórica que envolve a relação da idade e das vivências e experiências com a sabedoria, com o domínio de conhecimentos.



fig. 23

Mago Merlin: Madame! Eu sou um velho...

Essa percepção do Merlin como professor do filme, ou seja, entre as relações que ele estabelecia no filme, não me parece ser consenso entre os personagens. As manifestações de respeito a ele dirigidas pelos personagens estavam relacionadas aos poderes mágicos dele e, conseqüentemente, por medo das possíveis magias das quais ele era capaz. Em nenhum momento constatei uma manifestação de compreensão e respeito pelo trabalho dele enquanto “mestre”, aquele que educa.

Nem mesmo Artur me pareceu ter esta postura com ele. Há uma unilateralidade desta percepção, pois ela é assumida somente por Merlin. Ele se dispõe a ser o “tutor” do Artur, sem que este nem mesmo tenha idéia do que isso significa e nem o próprio “padaastro” de Artur, Sir Hector, não o reconhece como tal e só vê nele a “atividade” de mago. A visão é daquele que dominava conhecimentos que lhe eram totalmente desconhecidos, agindo, de certa forma como se Merlin soubesse de “coisas” que ele não sabia.



fig. 24

Sir. Hector: Espero que você não faça nenhuma magia para o mal.

Artur só percebe realmente a necessidade da presença de Merlin a seu lado em relação ao domínio de conhecimentos ou como tutor, quando precisou apoiar-se nele para tomar decisões que afetaram sua vida quando tornou-se rei.



fig. 25

1.1.2 Merlin: Intelectual Anti social ?

Um outro aspecto que chama a atenção na imagem de professor representada por Merlin tem relação com a sua sociabilidade, com o modo como estabelece suas relações sociais.

Inicialmente, a narrativa o apresenta vivendo em um castelo localizado no meio de uma floresta conhecida pelos que viviam nas imediações como perigosa em função da forte presença de lobos. Logo, a morada não tinha muita possibilidade de acesso. Neste castelo, convivia com ele Arquimedes, uma coruja antropomorfizada e outros seres inanimados que ele dava “vida” e “lhes tiravam” a seu bel prazer ou vontade.



fig. 26



fig. 27

Posteriormente, ao ir morar no castelo onde Artur morava, Merlin ficou numa torre isolada no cume deste castelo. Ele só saía para passear com o próprio Artur e era nesses momentos que ele experimentava a vivência em forma “não humana”.

Outra situação que me parece uma conotação de isolamento é a do torneio. No momento em que Artur seria “reconhecido” como rei, numa grande festa, ele não só não estava presente, como estava totalmente fora de alcance, num lugar onde ninguém sabia, nem mesmo Arquimedes. Cada um destes momentos apresenta-se com um forte cunho de insociabilidade, de aversão à convivência social.

1.2 ARQUIMEDES



fig. 28

Como disse anteriormente, ao iniciar as colocações relacionadas ao personagem Merlin, reforço aqui a mesma colocação no que se refere à escolha de uma coruja para representar este personagem. A imagem da coruja traz algumas relações mais comuns associadas com inteligência, sabedoria e astúcia (sendo inclusive símbolo do curso de Pedagogia). Claro, também é associada ao mau agouro e ao azar.

Considerada como uma ave da noite pela sua capacidade de enxergar “nas trevas” (poderia, de certa forma, ressaltar o período em que se passa o filme, denominado período das trevas?), ela está todo o tempo ao lado de Merlin, mesmo discordando várias vezes dele e sendo ameaçada por ele permanecendo no castelo com toda a parafernália do Merlin até quando ele vai embora sem dar nenhuma satisfação.

Apesar de ser tomado pelo Merlin e Artur como temperamental e mal humorado, é ele quem vai ao castelo saber das novidades trazidas pelo mensageiro e quem fica ao lado de Artur quando Merlin se ausenta. Arquimedes está presente, inclusive, o tempo todo ao lado de Artur no torneio em que ele o aconselha em várias situações como a de retirar a espada da pedra.

1.3 PAI ADOTIVO



fig. 29

Apesar de escolher essa denominação, sem sentido na época específica em que se passa a história, acredito que ela se faz mais compreensível no momento que estamos vivendo. Tanto é que o personagem usa essa denominação ao se referir a Artur. Ele é a pessoa responsável pela educação dele e sempre se apresenta como tal. Coloca-o fazendo atividades domésticas que, apesar de ser um dos processos de educação da época, seu filho legítimo não passa pelas mesmas “aprendizagens”.

Artur é tratado por seu pai adotivo, pelo filho dele e por todos que freqüentavam o castelo como um simples serviçal. A relação entre eles (pai adotivo e Artur) era sempre permeada de autoritarismo e mediada por valores transformados em “notas”. Não houve uma cena em que o pai tenha deixado claro a satisfação quanto ao cumprimento das “obrigações”, ou seja, Artur estava sempre “devendo”, não podendo, portanto, usufruir de benefícios, visto que estes viriam em função do bom cumprimento das tarefas. Essa relação autoritária excluía qualquer possibilidade de diálogo, como também de autonomia.



fig. 30

Sir Hector: Afinal, eu o adotei. Adotei o rapaz, você sabe e como pai adotivo sou responsável



fig. 31

Sir Hector: Vai lhe sair muito caro.
Vai lhe custar quatro pontos.

Fico a me perguntar se essa “associação superficial”, ou seja, essa percepção sutil da figura do pai adotivo de Artur como professor não seria, de certa forma, uma maneira de excluir o questionamento pessoal dessas atitudes na figura de um professor. Não estaria negando qualquer identificação com essas atitudes, inclusive, pela ênfase dos aspectos positivos de Merlin como professor? Por que me centrar no questionamento pessoal de ser um professor autoritário, antidemocrático e centrado em valores especificamente quantitativos (com os quais “manipulo” as atitudes de meus alunos), quando posso me voltar para o professor ideal que desejo ser?

1.4 Madame Min



fig. 32

As únicas personagens femininas presente no filme se resumem a cozinheira, e não fica claro se ela é esposa do Sr. Héctor ou trabalha para ele, e a bruxa, que, por sinal, é má, contrapondo-se à imagem de Merlin e à bondade de sua categoria – mago – e não bruxo. Como não é foco deste trabalho as questões de gênero, deixemos esses “detalhes” de lado e nos centremos no que mais interessa no momento: a imagem da Madame Min como professora.

A imagem de uma bruxa sempre vem acompanhada de medo e aversão. Primeiramente, porque a palavra bruxa tem a base pré-romana “brouxa”, que significa: Mulher que faz bruxarias; feiticeira, maga, mágica e está associada a poderes sobrenaturais que podem, inclusive, “provocar alterações de consciência”.

Merlin é um mago como Madame Min, mas só faz uso da mágica para o bem. O filme não diz explicitamente que não faça para o mal, mas, quando ele é questionado, diz nunca tocar no assunto. Já Madame Min assumidamente usa seus poderes para o mal e para toda sorte de associação com “atitudes más”. Sua forma física enfatiza o antagonismo a qualquer valor do bem, como beleza e confiança. Ela assume-se fervorosamente como feia, não confiável, mentirosa, destruidora etc.



fig. 33

Sir Hector: Espero que você não faça nenhuma magia para o mal.



fig. 34

Mago Merlin: - Oh! Não não não eu nunca toco no assunto.
Minha magia é usada apenas para a educação do povo.

Além da imagem da personagem possibilitar associações pejorativas, negativas, suas características e suas ações reforçam essa possibilidade. Um bom exemplo de como ela “usa” o aluno é quando transforma Artur, que no momento é um pássaro, em um instrumento de concorrência com o mago.

Madame Min só se interessou por Artur quando ele disse que foi Merlin quem lhe transformou em pássaro. A partir daí, ela se questiona o que Merlin poderia ter visto nele. Inicialmente, ela só “brincava” com ele e o fazia de brinquete, forçando-o a tomar atitudes mediante pressões dela. Artur, portanto, se torna um “objeto” que incita a disputa (fogueira de vaidades).

2. Metodologia

As discussões sobre a metodologia do trabalho pedagógico passam pela compreensão da própria palavra, que nos leva às práticas pedagógicas de cada um dos personagens e os diferencia. Ou seja: cada um escolheu um caminho, um modo diferenciado e próprio, de trabalhar pedagogicamente.

2.1 Duas escolhas simétricas: “as pedagogia das respostas” e “pedagogia do problema”

Mesmo sendo professores e assumindo o estudo como essencial e importante para a aprendizagem, Mago Merlin e Arquimedes divergem quanto à forma, o método ou o caminho a percorrer como professores, o que incide diretamente no aluno, neste caso, representado pela figura de Artur. Se Arquimedes parte do pressuposto que a aprendizagem vem a partir da técnica, da repetição e memorização, Merlin parte da vivência e da experimentação.



fig. 35

Merlin proporcionava “situações problemas” a partir da curiosidade de Artur. Essa forma pode ser percebida, inclusive, como futurista, ou seja: baseava sua metodologia não somente em conteúdos e instrumentos do futuro, mas em formas de trabalho antecipadas para sua época.



fig. 36

Mago Merlin: _Já pensou como é ser um esquilo?
Artur: _Não, não pensei.
Mago Merlin: _Esquilo é uma pequena criatura com enormes problemas.



fig. 37

Mago Merlin: - Como ele consegue sobreviver nesse mundo até hoje é um enigma...você sabe?...você quer ver como é?...está com medo de tentar?

Arquimedes, por sua vez, é a figura do paradigma clássico ou tradicional que tem como características principais a regularidades, a repetição e a redução. Centrava-se no processo ordenado, hierárquico, formal e sistematizado, o que implica em uma postura em relação ao conhecimento e, também, numa maneira específica de ver e lidar com o outro - o aluno.

A partir da assunção dessa perspectiva teórica, o processo de aprendizagem para Arquimedes não leva em consideração o conhecimento do seu aluno. Ou seja: para ele, a aprendizagem parte de um começo específico com técnicas específicas

que seguem um método, uma ordem, exigindo um domínio técnico e formal de seu aluno.



fig. 38

Arquimedes: _Não sabe ler? Então, na certa, não sabe escrever...o que você sabe então? Não, não importa, comecemos do começo.

Para que o processo educacional aconteça nessa perspectiva, deve se dar, sempre, numa escala hierárquica. Quem assume “o topo da cadeia” centra-se no ensino sistematizado e formal para assegurar sua posição. Este professor inicia o processo de “ensino” a partir do próprio conhecimento e, digamos assim, dele mesmo, visto ser ele quem define o quê, quando, como e para que ensina.

3. Relação Professor/Aluno

Partimos do pressuposto de que o processo educacional acontece independente de nossa vontade, independente de uma ação objetiva e planejada, ou seja: a educação pode ser formal ou informal, pois, “sempre tem alguém ensinando outrem”. Como diz Silva, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (1995, p. 57).

Essa suposta informalidade ou a não necessidade de uma sistematização para que o processo de aprendizagem aconteça nos leva a um outro aspecto desse processo: a relação interpessoal, a relação social.

A segunda tarefa da educação é ensinar a conviver. A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas. Conviver é viver bem em meio a essa diversidade (ALVES 2003, p. 14).

Quando estamos focando as relações travadas na escola e, mais especificamente, aquelas que envolvem professor-aluno, elas sempre são destacadas num plano em que se espera certo grau de envolvimento de ambas as partes.

Neste sentido, o Mago Merlin trabalha pedagogicamente, de certa forma, numa “relação narcisista”. Na verdade, seu objetivo era alcançar suas previsões, pois ele, em nenhum momento, partia da realidade do Artur para ensinar. Ao contrário: interferia na mesma com mágicas para levá-lo à realidade que ele entendia como sendo a adequada ou propícia ao seu processo de ensinar. Não podemos esquecer que essas interferências culminam em situações desastrosas ou embaraçosas para Artur em sua vida diária, em suas atividades cotidianas.



fig. 39

Mago Merlin: - Ah, eu sou o culpado, eu sei que estraguei os seus planos.

Não havia por parte de Merlin um momento de escuta, de observação maior quanto aos interesses e perspectivas de Artur, o que o fazia tomar decisões individuais quanto ao método, à forma ou ao processo de ensinar. Há um momento de exceção, quando o mago transforma Artur em pássaro por ouvir seu desejo. Mesmo assim, seu processo ainda parte da magia.



fig. 40

Mago Merlin: _Precisa planejar o futuro, precisa tomar uma direção e por falar nisso! Onde fica mesmo o seu castelo?



fig. 41

Artur: _Eu sempre sonhei que podia voar como um pássaro lá em cima no céu, acima das nuvens.

Nesse sentido, me lembro de uma frase de Rubem Alves que reporta à capacidade de vôo do pensamento:

O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. (ALVES 2003, p. 56)

Podemos, também, cogitar a relação do “ensino por mágicas” com a vinculação ao poder, um poder transformador, como em alguns momentos da história da educação em que a educação estava voltada para uma crença de que poderia mudar a realidade (otimismo pedagógico).

Nas falas entre Mago Merlin e Artur, há uma predominância da capacidade de decisão e escolha do primeiro sobre o segundo em função do “poder/saber/prever” o que era melhor para ele. Em nenhum momento houve um diálogo dentro da realidade vivida por Artur. Este sempre se dava no nível da magia e imaginação, onde o Merlin definia quando, como, onde e para quê.

Quando Artur contrariou a opinião do Mago Merlin, ele simplesmente desapareceu, deixou-o sozinho com Arquimedes que, apesar de não acreditar na capacidade de Artur como Merlin, não o abandonou. Arquimedes o ouvia e discutia com ele, o aconselhando. Apesar de um aparente desinteresse por Artur, Arquimedes deixa transparecer em alguns momentos a admiração por ele e por suas habilidades.



fig. 42



fig. 43

Arquimedes fica com Artur independente de seu futuro, chegando a arriscar a própria vida por ele. Ambos, Merlin e Arquimedes, conseguem vislumbrar habilidades e capacidades em Artur, porém, com possibilidades diferentes. Artur, nesse sentido, acredita no poder de Merlin e na sabedoria de Arquimedes, deixando transparecer que se sente mais seguro e à vontade quanto ao seu processo de aprendizagem e capacidade com Arquimedes, mas buscando a aprovação e admiração de Merlin.



fig. 44



fig. 45

Artur: _Veja, Merlin, eu já sei...

No que se refere à Madame Mim nessa relação professor-aluno, minha primeira preocupação é com a associação da imagem de uma professora que faz do aluno um brinquedo para fins pessoais, a seu bel prazer. Em certo aspecto, a personagem demonstra sadismo, pois sente prazer em amedrontá-lo, assustá-lo e inferiorizá-lo, utilizando-se dele para alcances pessoais: seja entre rixas profissionais ou simplesmente como demonstração de superioridade e poder. Mais uma vez, o aluno é relegado a um patamar inferior a seu mestre, sem direito a voz nem individualidade.

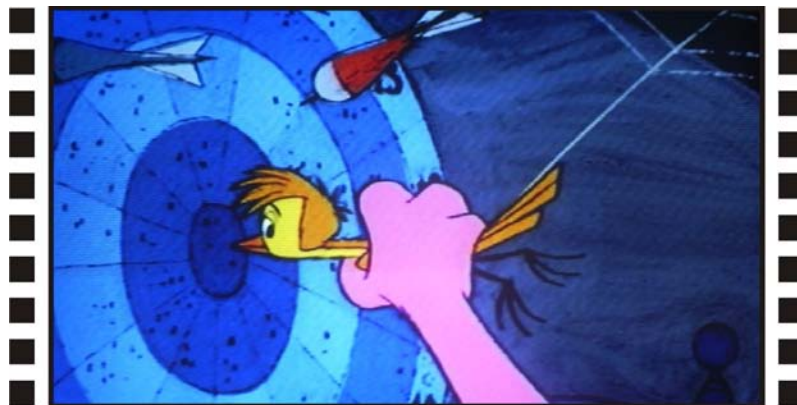


fig. 46



fig. 47

...PRECISA PLANEJAR O FUTURO, PRECISA TOMAR UMA DIREÇÃO. E POR FALAR NISSO, ONDE FICA MESMO O SEU CASTELO??

A PESQUISA

Caminhante, não há caminho,
O Caminho é feito ao andar.
Ao andar se faz o caminho
E ao olhar para trás,
Se vê a senda que nunca
Se vai voltar a trilhar.
Caminhante, não há caminho,
Somente rastros no mar.

Antônio Machado

Isso posto, comecei a observar os filmes com que trabalhava em sala sob uma nova possibilidade de interpretação, percebendo, inclusive, como a aproximação com essas imagens afetou minha visão sobre mim mesma, sobre o universo visual em que estou imersa e, principalmente, sobre minha identidade de professora.

Uma prática aparentemente inocente e descompromissada com os aspectos formais de ensino incidiu sobre mim, exatamente no que se refere a essa “capacidade” das imagens em “contribuir para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se” (HERNÁNDEZ, 2000, p.31). Cheguei a ponto de me inquietar e buscar, através deste trabalho, uma forma de me aprofundar no assunto e compartilhar esta experiência com filme, pessoal e profissional.

Ao pensar esta possibilidade, surgiu a necessidade de optar por um dos filmes que trabalhei. A opção pelo filme *A Espada era a lei*, portanto, se deu além da

necessidade de delimitação de dados para aprofundamento da pesquisa. Foi por este apresentar uma articulação entre espaços, atores, discurso e outros elementos mais voltados para as questões pedagógicas com as quais tenho me deparado. Apesar de todos os fragmentos dos outros filmes com que trabalhava em sala de aula apresentarem aspectos relativos à representação do professor, optei pelo filme *A Espada era a lei* exatamente pelas influências das minhas experiências, a partir da minha posição enquanto espectadora e pedagoga.

A definição do filme em virtude dos interesses da minha pesquisa e da estruturação de um grupo focal se tornou imprescindível para a compreensão da importância da relação com o filme num exercício pessoal e, principalmente, coletivo, cuja mediação estará voltada para as interligações pessoais que, quando expressas no coletivo, podem suscitar pontos de vistas divergentes. Ou seja: as diferentes respostas de diferentes pessoas supõem explorar as versões díspares a partir dos vários posicionamentos e olhares, o que propicia a reflexão crítica e a manifestação de suas próprias perspectivas e opiniões.

Um dos componentes desta metodologia está vinculado a uma flexibilidade no cumprimento de ações que se sucedem sistemática e hierarquicamente devido à complexidade do trabalho. Essas ações se organizam pelas situações que emergem do processo e, exatamente, este aspecto enfatiza o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois os sujeitos intervêm sobre a própria pesquisa e sobre si mesmos mediante a participação.

Essa questão foi fator preponderante para a manutenção do título deste trabalho, visto que, anteriormente, pensei em alterá-lo em função de que o centro da pesquisa estava voltado essencialmente para as representações de professores. Logo, achei que o título *A Espada era a lei: representação de professores poderia estar* mais adequado, porém, o fato de a partir dessas deflagrações de representações o aprofundamento nas discussões sobre as práticas pedagógicas, levantava uma série de questionamentos e reflexões que acarretavam em mudanças não somente de pontos de vista, mas pessoal e profissional.

Partindo do pressuposto que a práxis pedagógica é concebida enquanto conjunto de atividades que visam a transformar o mundo e, em particular, os meios e as relações de produção, sobre as quais repousam as estruturas sociais e não é à toa que o marxismo já foi definido como a filosofia da práxis, na medida em que esta constitui o fundamento de sua teorização. No marxismo, a práxis, que se identifica como a própria atividade filosófica, é, na verdade, a união da teoria com a prática. Logo, se era exatamente a partir das teorias levantadas nas discussões pós filme que repensávamos, reestruturávamos nossa prática, presenciávamos e/ou vivenciávamos a práxis, não senti necessidade de alterar o presente título: *A Espada era a lei: visualidades da práxis pedagógica*.

Assim, percebe-se a postura diferenciada que a pesquisa participante tem em relação ao conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Esta é uma importante característica desta metodologia que leva o pesquisador, inevitavelmente, a fazer parte do universo pesquisado – conforme minha proposta inicial.

Tal estratégia também se mostrou como a que mais assemelhava ao modo das experiências fílmicas que tive com meus filhos e, também, em salas de aula. Mesmo com tal prática, reconheço quem nem todo exercício de assistir filmes conjuntamente garanta o diálogo pós-filme sobre o mesmo.

A estruturação deste grupo focal partiu da disposição de professores da rede municipal de ensino que trabalho há 15 anos em participar da pesquisa. Assim o critério base era o fato de que todos deveriam ser professores desta rede, ou seja, não houve outra preocupação maior quanto a gênero ou faixa etária, mas sim quanto ao fato de serem professores da rede pública municipal de ensino.

Este grupo foi constituído por pessoas de gêneros diferentes e com faixa etária entre 32 e 46 anos. Acredito que a atitude de solidariedade de cada uma delas comigo se deu exatamente pela ação de amizade, tanto que nenhuma manifestou interesse de manter em sigilo seus comentários ou sua identificação. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2) e deixaram a meu critério colocar ou não seus nomes de acordo com os posicionamentos e

percepções. Desta forma, achei interessante fazer uma apresentação dos mesmos por ordem alfabética:

Colaboradora 1

CYNTHIA SANTOS ARRUDA

Pedagoga, Especialista em Métodos e Técnicas do Ensino Superior; 32 anos, solteira, sem filhos, 10 anos como educadora.

Colaboradora 2

DILZA TEREZINHA MEIRELLES BORGES DE SALLES

Pedagoga, Especialista em Métodos e Técnicas em Planejamento; 46 anos, casada dois filhos 12 anos como educadora.

Colaboradora 3

MARIA CRISTINA CARVALHO BATISTA DEMORI

Especialista em Psicopedagogia; 41 anos, casada três filhos, 15 anos como educadora.

Colaboradora 4

SARA LÍRIAM DI CÉSAR LIMA

Pedagoga, Especialista em História de Goiás, 43 anos, casada, dois filhos, 15 anos como educadora.

Colaborador 5

WEBER ROBERTO DE ALMEIDA

Licenciatura em História, especialista e mestrando em História das Sociedades Agrárias; 42 anos, casado, três filhos, 15 anos como educador.

Após o convite de participação na pesquisa fui ao encontro de cada um dos colaboradores nas escolas em que trabalhavam no município e lê conversei individualmente, entregando o filme para que assistissem em casa, ficando de encaminhar por e-mail um questionário sobre o filme que deveria ser devolvido respondido, também, da mesma maneira.

Com os questionários respondidos comecei a organizar as respostas para análise e para evitar dúvidas quanto à compreensão das mesmas fui ao encontro de alguns dos colaboradores nas escolas e discutia, individualmente, sobre as mesmas em conversa informal.

Esse primeiro momento se estruturou pelas conversas informais individuais (duas sessões de meia hora em média cada uma) e da utilização de um questionário do qual será feito uma análise das respostas com a intenção de traçar um paralelo entre as primeiras opiniões e percepções do filme sem as diferentes visões ou comentários do mesmo. Seria como uma visão sem a interferência do outro. A partir deste levantamento, tracei um paralelo tentando estabelecer o número de posicionamentos idênticos ou as diferenças de percepções.

A segunda etapa deste processo foi proporcionar um primeiro encontro entre todos com a prática de assistir o filme juntos. Não fiz nenhum comentário sobre os questionamentos e suas respostas. A intenção era estabelecer um contato entre eles, assistir ao filme e ir discutindo conforme comentários.

Para esse momento acreditamos que o instrumento metodológico que melhor se enquadrava seria a dinâmica conversacional, em que González Rey, afirma ser

Um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2005, pg 126)

Nesse encontro, estabeleci uma relação de interação com os participantes, deixando o ambiente propício a colocações pessoais e a troca de comentários, inclusive referentes ao hábito de assistir filmes, preferências etc. Nesse momento, portanto, o foco está na interação entre os participantes, num clima de confiança e abertura para comentários pessoais e a experiência individual com filmes.

Não fiz uma exposição acerca do meu trabalho nem expliquei a que ele se referia especificamente. Deixei claro que um dos meus interesses estaria exatamente relacionado às relações pessoais com os filmes, às subjetividades

pessoais e individuais com os filmes, com a atividade de assistir filmes, com os comportamentos, hábitos e manifestações que cada um tem com a prática de assistir filmes.

É interessante perceber que não houve uma preocupação em me questionar sobre o que era o meu trabalho especificamente, ou seja, não houve uma cobrança quanto ao motivo de estarem assistindo o filme e nem mesmo porque esse filme Alguns comentários que expressavam a idéia que eles tinham em relação ao meu trabalho, acredito eu, estavam relacionados a pouca ou nenhuma utilização de filmes em sala de aula e à importância do uso deles associados a conteúdos específicos a serem trabalhados na sala de aula.

Após esta etapa, tivemos mais uma em que apresentei meu trabalho e a relação deste filme com o mesmo. Aproveitei o momento para compartilhar as “respostas” dos “questionários” e confirmar a compreensão das mesmas. A apresentação do meu trabalho teve o intuito de rever com eles as colocações iniciais e tentar estabelecer novo diálogo a partir das minhas percepções em relação ao filme com as deles.

Esse momento foi essencial, não somente por proporcionar as interpenetrações das percepções do grupo a partir das minhas percepções que culminaria em um dos interesses principais deste trabalho, mas, principalmente, pela riqueza que um trabalho com filme suscita. De certa forma, é um momento ímpar como processo de aprendizagem que “demonstra” a potencialidade do filme como elemento deflagrador de sentidos, de construtor de conhecimento, de elemento capaz de propiciar a transdisciplinaridade, a curiosidade, as subjetividades, as emoções, as racionalizações num só momento, num só lugar, e coletivamente.

É em momentos como esse que me sinto impulsionada a continuar como professora, pois vislumbro a possibilidade de coexistência entre a curiosidade, o diálogo coletivo, a discussão, o ouvir e ser ouvido (essencial à condição de ser vivo, de cidadão), ao ambiente de aceitação a partir das visões díspares, das diferenças; à possibilidade de viver a diferença; às exposições múltiplas de posições de sujeitos que facilita e amplia a visão e o conhecimento.

Num momento como esse, penso na “história da didática” e analiso a necessidade metodológica e retórica da categoria de professor no processo de aprendizagem. A sistematização e a exigência de um “saber científico”, formal, letrado são sinônimos de conhecimento, de cultura. Penso, também, na prepotência do academicismo que, na maioria das vezes, tem contribuído para a formação de bárbaros e preconceituosos que não conseguem conviver com o diferente, com o incognoscível, com o imprevisível.

Há a compreensão doentia de que, para haver produção de conhecimento – e este tem que ser reconhecidamente científico – deve-se cumprir com todo o ritual acadêmico da metodologia, da formalidade (e fora disso não há vida). Caso contrário, o senso comum, vulgar e sem valor tem afastado as pessoas das escolas e universidades, dos museus, dos “grandes prédios” que são referenciais de cultura e conhecimento.

Nesse sentido, o cinema e o filme mantêm seus lugares “privilegiados” por conseguirem atrair grande parte dessas pessoas excluídas de outros âmbitos de produção de conhecimento. O cinema mantém viva a relação inicial com as pessoas comuns, com aquelas que, em sua maioria, estão fora dos âmbitos tradicionais da cultura letrada e da elite intelectual que ocupa os espaços tidos como conceituados.

Esse é outro fator que deve ser considerado pelo professor em relação a sua práxis, pois a prática de assistir filmes vem cumprindo com um dos aspectos essenciais à educação, com a oportunidade de acesso a bens culturais e de discussão, de diálogo a partir dela.

Portanto, o filme na educação, na sala de aula, vem auxiliar a “aproximação desses “lugares” culturais”, como aponta Hernandez, exatamente como espaços de experiência reflexiva, facilitando a compreensão de como as imagens influenciam suas percepções, suas formas de pensar e agir. Trata-se, efetivamente, de aspectos múltiplos de uma realidade complexa que só adquirem sentido se forem religados a esta realidade ao invés de ignorá-la. Como já mencionamos, as imagens e os filmes,

principalmente ao serem trabalhos no âmbito educacional, têm a potencialidade de provocar discussões sobre si mesmos, sobre a cultura local e global.

Logo, a busca pela ampliação desses espaços para a reconstituição da imaginação social, para construção de novos modos de sociabilidade e para reconstituição de novas articulações do significado da emancipação humana, da liberdade, de conhecimento e cultura exige, principalmente, por parte dos professores

Um novo modo de olhar as coisas, comparando-as, proporcionando-as e trasladando-as de um ambiente a outro, de um campo a outro, comparando e proporcionando coisas dessemelhantes. (DOMINGUES, 2005, p. 48)

...você sabe?
...você quer ver como é?
...está com medo de tentar?

COMPARTILHAMENTO

Para mim, um dos aspectos essenciais a este momento da pesquisa está diretamente relacionado à importância de ter realizado vários grupos focais. Primeiramente, esses grupos me proporcionaram um aprendizado que ia orientando minha pesquisa, minha prática enquanto moderadora. A cada grupo, eu percebia pontos que não deveriam ocorrer como, também, outros que deveriam ser contemplados.

À primeira vista, o que pode ter parecido trabalhoso, desnecessário ou estéril, na verdade, trouxe enormes contribuições para a pesquisa. Dentre elas, comprovei que a apresentação do meu trabalho de pesquisa ao grupo focal, anteriormente à prática de assistir o filme *A Espada era a lei* com eles, orientava a percepção de cada um ou, de certa forma, direcionava para a visão do filme de uma posição particular minha.

Digo comprovação em função de dois elementos que se destacaram: o primeiro está ligado ao momento em que fui solicitar o espaço e a colaboração de alguns colegas na escola municipal em que estou lotada. A diretora que não fez parte do grupo e, de antemão, se posicionou com a seguinte colocação:

Diretora: _É muito importante realmente a utilização de filmes na educação. Temos tantos filmes que podem ser trabalhados em consonância com determinados conteúdos, não é mesmo? Sua pesquisa está relacionada a filme, não é?

Estou apresentando esta fala como um elemento que reforça a minha premissa, exatamente porque demonstra que, para ela a utilização de filme na escola, tem-se um objetivo. Logo, se eu apresento o meu objetivo, ela passará a buscar no filme elementos que refutem ou confirmem minha colocação. Isso significa que a colaboradora, ao se posicionar como espectadora, já estará direcionando o seu olhar em busca do objetivo que se propõe esta pesquisa.

O segundo ponto ficou claro no momento em que uma das participantes fez o seguinte comentário ao discutirmos as questões levantadas a partir do filme:

Cynthia: _Quando comecei a assistir o filme, comecei a perceber relações com professores, mas pensei...ela deve querer algo diferente....não deve ser isso....Foi aí que comecei a pensar em outras possibilidades.

Isso sem considerar o momento já apresentado em que um colega que estaria me ajudando comentou que as participantes do grupo anterior sempre iniciavam a fala ou o comentário da premissa de que os personagens já eram tomados como professores.

Acredito que, quando se pensa estar num processo de pesquisa, uma das possibilidades será que o participante busque direcionar a percepção, a compreensão, o olhar para a busca do objeto de tal pesquisa. Se ela já foi apresentada, essa probabilidade aumenta.

Esse fator no que se refere a uma pesquisa qualitativa lida com informações subjetivas, veladas, cujo intuito é identificar percepções dos participantes a respeito de um determinado assunto, visando à geração de idéias e opiniões espontâneas. Por isso, apresentar a pesquisa antes pode causar certa influência nas respostas. Desta forma, o posicionamento inicial deste último grupo focal me trouxe uma maior tranqüilidade quanto a essa questão.

A partir desses elementos iniciais e com os dados já em mãos, a primeira questão que desponta é sobre a forma mais adequada de organização e estruturação dos dados para uma melhor análise e, conseqüentemente, a apresentação dos mesmos. Portanto, achei conveniente partir do questionário inicial e ir associando com as discussões.

Subdividi o questionário em três momentos, descritos da seguinte forma:

1º Momento

Constitui-se de questões agrupadas a partir de elementos de composição filmica, tais como classificação, trilha sonora e a contextualização do filme, ficando assim dispostas:

QUESTÃO 03: COMO VOCÊ CLASSIFICARIA ESSE FILME?

Na questão 03, no quesito classificação, todos, em um grupo de cinco colaboradores, associaram esse filme com a comédia, apesar de que quatro deles o associarem também com o drama.

QUESTÃO 4.3: VOCÊ PRESTOU ATENÇÃO ÀS CANÇÕES DO FILME?

Dos cinco colaboradores, somente dois prestaram atenção às canções. Outros dois não prestaram atenção a elas e um deles não se posicionou quanto ao item apresentado.

QUESTÃO 4.4: ALGUMA LHE CHAMOU ATENÇÃO?

Nessa questão, que levanta a possibilidade de alguma canção ter alcançado algum destaque maior entre elas, somente um deles respondeu positivamente, três se posicionaram negativamente e um se manteve isento.

QUESTÃO 09: NO QUE SE REFERE À CONTEXTUALIZAÇÃO DO FILME, VOCÊ TEVE CURIOSIDADE EM OBSERVAR:

No critério contextualização, quatro tiveram a curiosidade de observar em que época que o filme foi produzido e apenas um não apresentou essa mesma curiosidade. Nas questões referentes à observação do país responsável pela produção do filme, três se atentaram para esse dado e dois não demonstraram esse interesse. Quanto à produção social e artística da época, todos se prontificaram a essa análise dentro do próprio filme.

Minha intenção com estes elementos foi buscar uma forma de generalizar ao máximo as questões para diminuir a probabilidade dos colaboradores percebessem o objetivo maior da pesquisa. Quis também utilizá-los para motivar a discussão e aumentar a interação.

2º Momento

Este engloba as questões mais específicas da da profundidade das percepções pessoais geradas a partir das perguntas, ou seja: são questões direcionadas ao colaborador de uma forma bastante individualizada, pessoal e que assumem um papel de complementação dos dados apresentados de meu maior interesse.

QUESTÃO 01: QUAIS SENSACIONES ESSE FILME LHE PROVOCOU?

Diante da questão, um optou por alegria e tristeza, outro por alegria e aflição, e o terceiro e o quarto optaram igualmente por alegria e prazer, ficando somente uma pessoa que optou somente pelo item prazer.

QUESTÃO 02: VOCÊ ACREDITA QUE EXISTE APENAS UMA INTERPRETAÇÃO DE UM FILME OU OUTRO QUALQUER?

Somente uma colaboradora assinalou negativamente, e outra positivamente. Os demais assinalaram talvez.

CYNTHIA: _Sim. Um filme sempre traz uma mensagem e se tivermos atentos ao filme essa mensagem surge no decorrer da estória.

DILZA: _Não. A interpretação depende do ponto de vista de cada um.

MARIA: _Talvez. Todo filme tem um enredo, uma classificação e também tem a intenção de provocar no público um envolvimento com o mesmo. Por isso acredito que o filme é sempre carregado de mensagens, seja elas positivas ou negativas.

SARA: _Talvez. Essa interpretação depende muito do tradutor se o filme for americano. Mas sempre o filme traz partes verdadeiras (na tradução).

WEBER: _Talvez, pois às vezes, um filme é pura diversão, sem pretensões de passar mensagens.

QUESTÃO 4.1: O QUE O FILME ABORDA?

Seguindo a ordem de apresentação das perguntas relacionadas neste subgrupo, a que pergunta a abordagem do filme teve a participação de todos os colaboradores, a saber:

CYNTHIA: _A inteligência supera a força.

DILZA: _A história inicial de um grande rei.

MARIA: _A busca de um rei que pudesse trazer soluções para os problemas do povo. Também mostra o descaso com o filho adotivo na relação familiar.

SARA: _A justiça, a lei e a amizade.

WEBER: _A formação de um herói/homem

QUESTÃO 4.2: O QUE ACHA ESSENCIAL?

Nessa questão, eles responderam:

CYNTHIA: _Evolução da ciência.

DILZA: _A humildade do personagem principal.

MARIA: _A figura do Merlin como tutor. Ele está sempre provocando em Artur a vontade de aprender.

SARA: _A justiça e a verdade.

WEBER: _Encontro do Artur com Merlin.

QUESTÃO 05: COMO VOCÊ APRESENTARIA O FILME?

Todos atenderam à solicitação de fazer uma apresentação do filme.

CYNTHIA: _Bom filme educativo para se trabalhar com crianças e adolescentes.

DILZA: _O início da história de um grande líder: Rei Artur.

MARIA: _Um clássico do desenho animado que deve ser visto por todo o público em geral, pois além das cenas e animações fantásticas traz uma história envolvente. O desafio para coroar o novo rei da Inglaterra é levado por todas as partes do país. Quem conseguir tirar a espada encravada numa pedra será aclamado rei. Merlin, o divertido mago do bem, junto com sua coruja assistente, sabendo prever o futuro, prepara um juvenzinho desengonçado, porém muito esforçado e obediente para esse reinado. Envolve-se nessa aventura que a Espada era a lei traz a você!

SARA: _Um desenho animado que trata de fazer justiça através da magia, amizade e muita aventura.

WEBER: _Um grande show de imagens, músicas e emoções.

QUESTÃO 06: VOCÊ ASSOCIARIA ALGUMA MENSAGEM AO FILME?

Quanto a essa questão, obtivemos resposta de todos os colaboradores; quatro disseram que sim e um optou pelo não.

CYNTHIA: _A importância da educação (leitura), desenvolver habilidades.

DILZA: _O aprendizado é algo que se constrói ao longo de sua vida e que e que devemos lutar para alcançar melhores resultados em nossas vidas.

MARIA: _A importância de ter alguém como referência na vida para facilitar a aprendizagem.

SARA: _Não.

WEBER: _A vida é bela quando vivemos sem medo.

QUESTÃO 08: VOCÊ ACREDITA QUE ESSE FILME INFLUENCIA A SOCIEDADE EM SEUS VALORES?

Em relação a algum aspecto deste filme surtir alguma consequência social, três deles acreditam que sim, um não tem tanta certeza e outro se isentou de responder.

CYNTHIA: _Sim, a de que as pessoas têm opções e que a educação e a inteligência é o melhor caminho.

DILZA: _Talvez que o surgimento de grandes líderes.

MARIA: _Sim, as relações humanas no contexto da família adotiva de Artur e a relação dele com Merlin e Arquimedes, demonstra que as oportunidades que a vida proporciona, favorecerá ou não no desenvolvimento do sujeito.

SARA: _Faz nós pensarmos no preconceito, na discriminação.

WEBER isentou-se de responder.

QUESTÃO 10: VOCÊ DIRIA QUE (GOSTOU DO FILME?):

No posicionamento quanto a terem gostado do filme, quatro disseram que gostaram e uma não sabia ao certo.

CYNTHIA: _Sim, é um bom entretenimento, alegre e prazeroso que traz uma bonita mensagem.

DILZA: _Não sabe dizer ao certo: é um desenho bem produzido, porém não aguça a imaginação, a magia, o sonho. Para mim, filme deve ser algo que lhe induz a sonhar, a criar fantasias e este não me levou a este caminho.

MARIA somente assinalou que gostou.

SARA: _Sim, porque foi um desenho animado, foi alegre, divertido.

WEBER somente assinalou que gostou

QUESTÃO 11: QUAL A MÉDIA DE TEMPO QUE VOCÊ ASSISTE A FILMES?

O item que convoca a média da prática de assistir filmes no período de uma semana, três deles assistem uma vez e dois mais de uma vez.

QUESTÃO 12: VOCÊ RELACIONOU ALGUM MOMENTO DO FILME COM MOMENTOS DA SUA VIDA REAL? JUSTIFIQUE.

Obtivemos duas respostas positivas e três negativas na última questão:

MARIA: _Como professora percebo que às vezes sou como mago Merlin. Acredito que todos podem e devem aprender.

WEBER: _Os momentos em que Artur, movido pela curiosidade começa a descobrir o poder da magia remetem a momentos de descobertas “mágicas” em nossa vida.

3º Momento

A terceira parte, que designei como foco do meu trabalho, foi feita de questões diretamente ligadas ao interesse da pesquisa. Nelas, o colaborador dirá, a partir de seu ponto de vista, se estabeleceu alguma relação com as imagens (personagens) de forma a perceber algum elemento que deflagra a práxis pedagógica no filme, bem como a quais componentes ela estaria associada.

QUESTÃO 07: QUAIS SÍMBOLOS SOCIAIS VOCÊ ASSOCIARIA AOS PERSONAGENS?

7.1.Mago Merlin:

7.2. Arquimedes:

7.3. Artur:

7.4. Padrastró de Artur:

7.5. Irmão de Artur:

7.6. Madame Min:

QUESTÃO 13: QUAIS PERSONAGENS VOCÊ ENCAIXARIA EM UMA CATEGORIA PROFISSIONAL? E QUAIS SERIAM AS PROFISSÕES?

QUESTÕES 07 E 13 DO QUESTIONÁRIO		N.M. = NÚMERO DE MODERADORES	
SÍMBOLOS SOCIAIS	N.M.	PROFISSÕES	N.M.
MERLIN			
A RELIGIOSIDADE/ A ESPIRITUALIDADE	01	PROFESSOR:	04
PROFESSOR:	02	PSICÓLOGO; PSIQUIATRA	01
BEM	01		
SINCERO E FIEL	01		
ARQUIMEDES			
COORDENADOR	01	COORDENADOR	01
SABEDORIA	01	PROFESSOR:	02
CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR	01	PROFESSOR MAIOR	01
CIÊNCIA/ CONHECIMENTO	01	ISENTOU-SE	01
ISENTOU-SE	01		
PADRASTO			
LEIGO (SERVIÇO BRAÇAL)	01	POLÍTICO CORRUPTO	01
SUPERSTICIOSO	01	OPORTUNISTA	01
DELEGADO	01	ISENTOU-SE	03
MAU E GANANCIOSO	01		
,ISENTOU-SE	01		
ARTUR			
FILHO, ALUNO	01	OPERÁRIO	01
BOM CORAÇÃO/ LIDERANÇA ADULTO	01	ALUNO	01
EDUCANDO	01	ISENTOU-SE	03
HOMEM COMUM/ CIDADÃO	01		
POBRE, INJUSTIÇADO	01		
IRMÃO			
FORTE MAS NÃO USA A INTELIGÊNCIA	01	POLICIAL CORRUPTO	01
INVEJA/MALDADE	01	NEM BOBO DA CORTE	01
POLICIAL BANDIDO	01	POLICIAL BANDIDO	01
INOCENTE	01	ISENTOU-SE	02
ISENTOU-SE	01		
MADAME MIN			
INOFENSIVA	01	ATRIZ	01
GANANCIOSA E MÁ	01	PROFESSORA	01
CONVENCIDA E MÁ	01	FAXINEIRA	01
PROFESSORA	01	ISENTOU-SE	02
ISENTOU-SE	01		

PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

COM A FALA: OS PROFESSORES

A grandeza de uma obra de arte está fundamentalmente no seu caráter ambíguo, que deixa ao espectador decidir sobre o seu significado.

Theodor Adorno.

As discussões e os compartilhamentos de visões trouxeram um enriquecimento a todos envolvidos no processo. Além do exercício de alternar posição para compreender as visualidades uns dos outros, eles se deixavam influenciar por elas como possibilidades. Isso significa que havia essa troca de lugares, mas eles não chegavam ao ponto de mudar de opinião. Ou seja, se deixavam penetrar pelas diferentes visões sem, com isso, causar alterações nas colocações iniciais presentes no questionário.

Nesse sentido, estabeleci uma relação quantitativa com os dados, ou seja, achei interessante complementar o levantamento quantitativo desses dados, pois, entrelaçados, tornam-se fontes de novas associações. Assim, independentemente das trocas de posições proporcionadas pelas discussões 80% dos colaboradores perceberam em Merlin visualidades da prática pedagógica - a ponto de imputarem ao personagem a profissão de professor. Ele foi percebido pela categoria de professores como um deles. Dentre as características apontadas pelos colaboradores temos:

CYNTHYA: _Merlin é um professor que está sempre está buscando o conhecimento. A seu redor sempre tem objetos de pesquisas, além do quê, tem uma visão adiantada – que é a previsão – pela capacidade de lidar com o conhecimento e fazer uso dele.

DILZA: (risos) _Um cozinheiro...ele é muito criativo.....é, mas pode realmente ser um professor....

MARIA: _Ele é um professor interacionista.

SARA: _Ele é um professor, mas é muito atrapalhado, por isso precisa de um professor maior para ajudá-lo!

WEBER: _Ah, ele me pareceu mais com um psicólogo, um psiquiatra, em função da vontade dele em ajudar. Sempre preocupado, incentivando.

Se considerarmos que as denominações de “coordenador” referidas a Arquimedes sejam associadas à categoria de professor, ele teve a mesma porcentagem de percepções nessa profissão, já que um coordenador é um professor em uma função diferenciada, mas que não deixa de ser professor. Ou seja: se considerarmos que uma coordenação é exercida por um professor, seja ele licenciado em alguma área específica (matemática, letras etc.) ou pedagogo, Arquimedes é notado por 80% do grupo como um professor.

Além disso, se considerarmos que, para um dos colaboradores, Arquimedes é a representação da razão e da consciência de Merlin - reconhecido como um professor por esse mesmo colaborador - podemos considerar que Arquimedes também é um professor. Logo, ele teria 100% da aceitação e percepção como professor.

DILZA: _Arquimedes é um professor. Ele é muito realista. Poderia ser um advogado também. (risos)

MARIA CRISTINA: _Ah, ele é a representação de um professor tradicional, pois ele é muito sábio, intelectual e muito metódico.

SARA: _Como eu já disse, eu acho ele assim... um professor maior, pois é ele quem orienta o velhinho, não é?

WEBER: _Arquimedes tem toda uma postura de professor, um ar de profissionalismo.

Apesar da personagem Madame Min ser reconhecida como professora apenas por 20% dos colaboradores, ela não deixou de apresentar visualidades de práxis pedagógica para algum dos participantes. Na pesquisa qualitativa, a porcentagem não tem tanta relevância; o que realmente interessa é que foi notada como tal. A colaboradora teve a seguinte percepção:

Cynthia: _Ela é convencida e má. É o professor que detêm o conhecimento, sabe como fazer, mas tudo que realiza é buscando apenas seus interesses.

Um dos aspectos que muito me chamou a atenção em relação à potencialidade das imagens em deflagrarem sentidos a partir das vivências de cada um foi a forma como eles se posicionaram diante dos questionamentos sobre o filme. Apesar do filme ser o mesmo, as relações com ele travadas se deram de maneiras únicas. Isso, de certa forma, vem ao encontro de um de meus questionamentos iniciais que buscava perceber se as visualidades da práxis pedagógica por mim percebidas se fariam notadas por outros professores.

Por mais simplista que possa parecer esta colocação em função destes aspectos já terem sido apresentados em capítulos anteriores, poder “ver” estas relações expressas e estar no processo me foi muito gratificante. Porém, mais que gratificante, foi prazeroso e instigante a ponto de me permitir estabelecer relações outras com as possibilidades de intersecção entre as expressões relacionadas à práxis pedagógica configurada na imagem de professor representado pelos seguintes personagens:

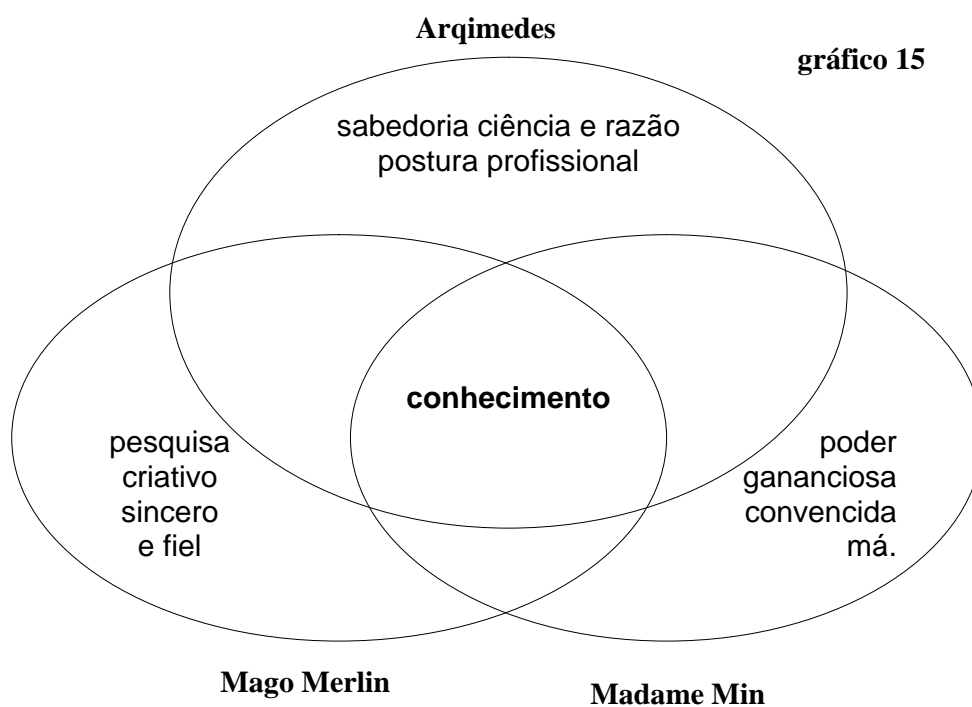


fig. 48

4

DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO.....

Pensar certo... é não estar demasiadamente certo
de suas certezas.

Paulo Freire

É extremamente gratificante se deparar com o que chamamos de “produto final” de uma pesquisa por vários motivos, mas, principalmente, porque nos deparamos com um “produto” que na realidade não é final, visto que um final não dá espaço para dúvidas, para novas possibilidades. É um ponto que põe fim à frase, ao que se pretendia expor. Na realidade, para mim, este é um alargamento, uma passagem para novas elucubrações, novas interrogações que não só podem como devem aflorar o interesse, a curiosidade para uma nova empreitada de buscas, num ciclo interminável e natural da vida humana.

Essa pesquisa, portanto, me conduziu a compreensão que todo processo de conhecimento culmina no que chamamos de ciclo natural da vida, ou seja: o conhecimento e a busca por ele. Isso me parece a própria vida ou a nossa relação com ela.

A síntese da figura do professor centrada no conhecimento – sua busca e seu domínio – pode estar, exatamente, relacionada à capacidade de gerar nova vida/conhecimento, de dar vazão à gestação de novos caminhos que levem o ser humano a crescer e se perceber na “ignorância” que ainda se encontra imerso; na capacidade de transformar esses “humanos seres” - como dizia um autêntico professor que eu tive o prazer de conviver.

Meu desejo com este trabalho, portanto, é que ele venha a servir como ponto de partida, ser objeto de reflexão quanto às percepções das imagens e do imaginário que a categoria de professores apresentou neste trabalho. Desejo que possamos, enquanto participantes desta categoria, refletir sobre os elementos

levantados não somente no sentido socialmente aceito ou positivo da prática educativa, mas, principalmente, sobre as associações da práxis que denigrem não somente a “imagem” da categoria, mas que dificulta ou elimina a possibilidade de um trabalho verdadeiramente educativo, pois, como disse Freire, “educar significa humanizar e humanizar-se”.

Educar é conseguir visualizar a relação com o conhecimento como um processo que renova a pessoa, dando asas às suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, em nada ela se difere da perspectiva da cultura visual, pois as potencialidades das imagens são eminentemente educativas e, logo, criadoras. Essa relação me proporcionou ganhos que jamais havia imaginado alcançar ao iniciar este mestrado.

Esses ganhos não são puramente individuais. Eles se alastram, se tornam visíveis, audíveis e palpáveis através de nossas práticas, nossas vivências. Digo isto por experiência própria, pois, mesmo que este trabalho não me assegurasse um título, as novas relações e produções de conhecimentos que estabeleci já são efetivamente partilhadas nos mais diversos âmbitos da minha vida.

Na relação com meus filhos (onde o projeto nasceu), busquei o exercício de nos permitirmos novos posicionamentos durante as nossas práticas de assistir filmes. Nas minhas práticas em sala de aula como professora universitária (que foi onde comecei a trilhar o caminho para esta pesquisa), procurei proporcionar às minhas alunas não somente o contato teórico com a cultura visual, mas, principalmente, o acompanhamento da prática da pesquisa neste campo, o que se concretizou em monografias defendidas neste semestre envolvendo a utilização de filmes na educação infantil e a relação imagem-conteúdo presente no livro didático “Porta Aberta para a Matemática”.

Nas minhas relações pessoais e profissionais, venho discutindo assuntos pertinentes a esse campo, incentivando e auxiliando na elaboração de futuros projetos de pesquisa.

Comigo mesma, tenho exercitado a prática de tomar a relação com o conhecimento de forma natural e, portanto, incansável e ininterrupta, visando possibilidades de novas pesquisas, Numa retrospectiva do meu processo até aqui, me permito analisar onde e como estava e onde e como estou hoje.

Assim, percebo que todo processo educativo de construção de conhecimento proporciona uma nova feição ao seu participante, mas também dá feição nova à realidade que o cerca e à sociedade na qual está inserido.

Apesar dos ganhos múltiplos, posso garantir que eu fui a maior beneficiada neste processo. Além de todas as questões acima apresentadas, pude conviver e viver a prática de professores “Merlins” e “Arquimedes” da vida. Da mesma forma que fui transformada pela relação com o conhecimento e pela relação com autênticos professores, acredito que os professores “Mins” da vida também são passíveis de transformação pelas mesmas formas que eu, pois como disse Freire,

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A Gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1994, p. 36)

As questões relativas às visualidades presentes nesta pesquisa envolveram, diretamente, algumas das representações sociais do professor. Pudemos notar, por exemplo, a percepção de determinados personagens como professores. Nesse sentido, se faz necessário assumir a compreensão crítica de que a cultura visual não toma a representação como uma substituição do real ou como artefato e, muito menos, como um reflexo da realidade, mas, sim, “como um modo de mediar à compreensão e a construção de idéias e sentidos, de conceber universos simbólicos” (MARTINS, 2004, p.1).

Nessa perspectiva, a compreensão dessa representação parte das relações subjetivas dos sujeitos com as imagens, numa interação que se organiza com seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de valores e identidades. Esta noção proporciona uma compreensão do papel e das funções dos professores.

A representação, portanto, está vinculada a como pensamos, compreendendo que é a partir delas que podemos pensar sobre nós mesmos.

Acredito que estas questões foram contempladas nesta pesquisa não apenas por ter provocado indagações na coletividade, mas, também, no âmbito pessoal, voltadas para uma melhor compreensão sobre: O que falam de mim essas representações de professores? O que posso pensar de mim a partir dessas diferentes representações de professores?

Nesse sentido, as discussões a partir das visualidades da práxis pedagógica incidiram sobre a estruturação desta identidade do professor, não simplesmente por uma associação da figura dele com sua práxis, mas, também, da compreensão da práxis deste profissional em seu *lugar* de atuação. A importância de situá-lo em seu campo de atuação implicou na imersão em aspectos como a perspectiva teórica em que acreditam e que rejeitam; em práticas que tomam como “imaculadas”; práticas que acreditam coerentes, longe das contradições humanas e teóricas naturais a qualquer indivíduo e profissional.

Além destas questões, a presente pesquisa possibilitou, também, o estabelecimento de cruzamentos entre as minhas percepções e a dos colaboradores como resposta a uma das minhas indagações primeiras: saber se outros professores teriam percepções de práticas pedagógicas e de representações de professores da mesma forma que eu.

O estabelecimento desta comparação pode ter sanado esta dúvida, mas esta se desdobrou em outras que me possibilitam vislumbrar diferentes maneiras de ter escrito, estruturado e organizado a presente pesquisa. A cada momento em que releio este trabalho, acredito que ele culminará numa outra pesquisa em que eu possa buscar sanar, por exemplo, uma das várias questões em que a primeira se desdobrou e que tem me inquietado: Essa percepção aproximada da representação de professores a partir das visualidades de um mesmo filme se deu por que os colaboradores eram todos professores? A faixa etária dos colaboradores, que implica numa vivência em épocas e valores aproximados, pode ter contribuído para essa convergência? E se essa mesma pesquisa fosse realizada com crianças?

Acredito, assim, que a pesquisa poderia ter se aprofundado em algumas questões, mas também acredito que, até aqui, ela pode contribuir para as minhas indagações primeiras e para a construção de novos conhecimentos. Muito mais que esses ganhos pessoais, pude perceber que meus colegas, meus colaboradores, não saíram como entraram nesta pesquisa. As provocações que as imagens suscitaram e os compartilhamentos delas trouxeram novas percepções e relações com eles e entre eles mesmos. Conseqüentemente, esse processo causa mudanças em diversos âmbitos, mas, principalmente, nos âmbitos da atuação profissional. Como diz das colaboradoras:

Dilza: _Uma atividade “boba”, inicialmente sem muito sentido conseguiu resultados que nunca imaginaria... me fez rever minha prática, inclusive quando a Cynthia associou a Madame Min como professora. Pensei cá comigo: “Será que sou vista assim?!” Isso de um filme que não me agradou, hein?

Assim, espero que este trabalho suscite reflexões sobre a práxis do professor a ponto de levá-lo a repensar suas práticas, e que este processo o leve a outras pesquisas, dando continuidade ao ciclo natural da vida de um pesquisador.

PARA ALÉM DA PLURALIDADE

O desafio de reconhecer a pluralidade de leituras que as imagens e os filmes podem provocar foi um dos aportes da minha dissertação e deve ser tomado como um ponto de partida para a compreensão e análise destes em qualquer espaço em que estejam presentes. Mas isso não nos exime de atribuir-lhes uma leitura mais aprofundada e crítica, levantando e analisando os vários temas e pressupostos presentes neles.

Neste trabalho, principalmente em função da perspectiva da práxis educativa que esta dissertação se propôs, essa análise mais apurada e contextualizada se faz necessária. Assim, precisamos considerar os filmes examinando as relações destes com a realidade numa concepção dialética entre forma e conteúdo, no qual ambos se encontram unidos e ao mesmo tempo se contrapõem e se interpenetram, incentivando o mesmo movimento de alienação-desalienação que efetuamos na realidade.

Isso significa destacar que o filme pode ser concebido como uma mediação no processo de penetração da realidade mediante sua capacidade de revelar através de associações e relações diversos aspectos isolados da realidade. Ou seja, filme e realidade não são completamente separados um do outro, pois toda obra do homem que se inscreve no campo da arte, é uma manifestação da sociedade.

Precisamos, portanto, entender que os filmes se inserem no contexto social, econômico e político em que se encontram e no mundo capitalista as relações mercantis tomam a produção artística e mais especificamente os filmes como mercadoria. Assim, a invenção dos aparelhos e mecanismos de produção de filmes foram criados em função da necessidade e gosto do capitalismo o que implica que eles se apresentam como um produto originário da burguesia, e como tal responde melhor a seus interesses.

O êxito comercial popularizou o filme e este passa a ser contemplado como um dos meios de se difundir os valores e a ideologia capitalista a partir da busca de

condicionar determinadas convenções de linguagem, fórmulas e gêneros exercendo influências no que se referem à capacidade educativa.

Isso implica compreender a influência educativa ou formadora dos filmes que buscam ensinar e legitimar papéis e valores fornecendo modelos e protótipos que defendem as idéias políticas e sociais, mesmo que de maneira sutil, numa embalagem atraente e aparentemente inocente.

Esses aspectos podem passar despercebidamente se não estivermos “atentos aos processos pelos quais os significados são produzidos nesses filmes e como eles funcionam para assegurar formas particulares de autoridade e relações sociais” (BUCKINGHAM, apud Silva, 1995, p. 72). Não podemos nos esquecer que os valores são definidos tanto pela presença quanto pela ausência das representações as quais buscam na caracterização, na fabricação rígida de papéis e de estereótipos, fazer com que os espectadores tanto suspendam o julgamento crítico, quanto, na mesma proporção tenta determinar a forma como eles devem ser lidos.

Esses aspectos são elementos que compõem a estruturação do filme, conforme Giroux, como uma “fuga midiática pós moderna”, que “reside em seu poder de usurpar os locais tradicionais de aprendizagem e em sua habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica”. (GIROUX apud SILVA, 1995, pg. 51)

Da mesma forma em que as relações nos filmes não são isoladas de seus contextos, elas apresentam interpenetrações dos diversos campos como econômico, social, político e midiático que produzem histórias que estimulam a construção de interpretações conservadoras socialmente, como uma forma de controle social.

Nesse sentido retomo alguns aspectos levantados no trabalho como, por exemplo, a questão de gênero exposta no filme em que as únicas figuras femininas que aparecem em todo ele era uma senhora, que não fica claro sua função e sua personagem, pois não sabemos se ela era cozinheira ou a esposa do padrasto de Artur e a Madame Mim que além de ser bruxa era uma bruxa má, se contrapondo ao

Mago Merlin (não usam para ele a terminologia bruxo) que além de ser apresentado como um personagem pesquisador, intelectual é, também, bom.

De acordo com Giroux

A fabricação de rígidos papéis de gênero não representa um momento isolado no universo fílmico Disney; pelo contrário, o poder que inspira a reprodução disneyana de estereótipos negativos sobre mulheres e adolescentes ganha força, em parte, através da forma consistente pela qual mensagens similares são postas a circular e reproduzidas, em vários graus, em todos os filmes animados da Disney. (GIROUX apud SILVA, 1995, pg. 66)

A utilização de estereótipos que expressem os aspectos culturais, raciais, de gênero, entre outros são apresentados nos filmes de forma naturalizada que buscam inserir e legitimar o discurso, a mensagem, a ideologia capitalista.

Assim, como educadores, não podemos nos eximir da urgência de avaliar os significados dominantes e repetidos nesses filmes, mas principalmente, devemos associá-lo com outros textos culturais populares. Os educadores precisam, portanto, estudar esses filmes de forma intertextual. Conforme Giroux,

a tarefa aqui consiste em fornecer leituras desses filmes que sirvam como um referente pedagógico para discuti-los no contexto no qual eles são moldados, vistos e compreendidos. (GIROUX apud SILVA 1995, pg 64)

Essa postura requer de nós educadores mais que simplesmente, superar esse mundo das aparências, “requer estabelecer as múltiplas relações articuladas numa totalidade que envolve um conjunto de disposições, valores, sentimentos que são condição de possibilidade para ultrapassar o fetichismo” (VIANA, 2007, pg. 75) “o reino da magia e da fantasia Disney”.

Uma das possibilidades de intervenção sobre esse processo parte da mudança de concepção quanto ao processo de aprendizagem que percebe o político e educativo no divertimento, que desenvolvamos novas formas de

compreender e ler criticamente imagens, meios visuais e, principalmente, compreendamos a importância do conhecimento e a experiência dos estudantes.

Esses aspectos devem ser compreendidos e assumidos pelos educadores, mas como parte da responsabilidade, pois não estamos isolados na construção do processo de conhecimento. A relevância do currículo deve ser afirmada assim como o comprometimento coletivo da instituição educativa na busca da intervenção coletiva.

Ou seja, o engajamento na construção dessa nova concepção de aprendizagem não está sob a responsabilidade exclusiva do professor, mas devemos aproveitar a oportunidade para abrirmos discussões sobre cultura e compreendermos como os nossos alunos vêem os processos midiáticos na busca de uma discussão e compreensão coletiva do filme ligado à descoberta de algo novo e não à repetição de idéias pasteurizadas, elevando o nível de consciência cujo objetivo final seja a transformação da realidade e a melhoria da condição humana.

Segundo Alea

A experiência de êxtase estético para um espectador qualquer deve estar condicionada a que não perca o caminho de volta e possa retornar à realidade enriquecida espiritualmente e estimulado para viver melhor nela. (1984, pg.45)

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem / Conversas sobre educação – Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade** ; trad. Guy Reynaud – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**; trad. De Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DOMINGUES, Ivan. **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos** / Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- EISENSTEIN, Sergei. O Sentido do filme; apresentação, notas e revisão técnica, José Carlos Avelar; trad. Teresa Ottoni. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2007.
- GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação/ tradução Marcel Aristides Ferrada Silva/ São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2005.**
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional / revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; trad. Ana Duarte; Porto Alegre: Mediação, 2007 – (coleção educadores e arte; v. 7).**
- HERNÁNDEZ, Fernando, **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem** - trad. Marina Appenzeller – Campinas, SP: Papirus, 2005.
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia – São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1996.
- MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.) / **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007a

- MARTINS, Raimundo. A Cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.) / **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007b
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In GONZÁLEZ REY, F et all. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GUTIÉRREZ ALEA, Tomás. **Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano** – São Paulo: Summus, 1984.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**/ Maria da Conceição Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.) – 2ª. ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2004.
- SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Educ. ver.; Jan /June 2006.no. 27, p. 203-219, 2006. Editora UFPR
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org); Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PARENTE, André / **Ensaio sobre o cinema do simulacro: cinema existencial, cinema estrutural e cinema brasileiro contemporâneo- prefácio organização técnica e organização: Liliane Heynemann** – RJ: Pazulin, 1998.
- VIANA, Nildo. **A esfera artística: Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte** – Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- MARTINS, Raimundo. **Cultura visual: imagem, subjetividade e cotidiano**. Disponível em: <<http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/RaimundoMartins.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.
- VENTURELLI, Suzete. Arte em meios digitais
Disponível:
<http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=arte+em+meios+digitais>
Acesso em: 13 nov. 2008.

FILMOGRAFIA

A ESPADA era a lei (The sword in the stone). Direção: Wolfgang Reitherman. Produção: Walt Disney. Roteiro: Conta Peet. EUA.Walt Disney,1963 (79 min), DVD, son., cor.

ALICE no País das Maravilhas (Alice in Wonderland) - Ed. Especial (Alice in Wonderland); direção: Clyde Geronimi, Jackson,HamiltonLuske; gênero: infantil; WALL DISNEY 1951; (75min.); DVD, son., cor.

MOGLI – o menino lobo (JUNGLE BOOK, THE); Produção: Walt Disney. Gênero: infantil.1996; (79 min); DVD, son., cor.

TARZAN – ed. especial (dvd duplo); gênero: infantil; direção: Chris Buck, Kevin Lima; Produção Walt Disney, 1999 (88 min); DVD, son., cor.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.