



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

FELIPE LEAL BARQUETE

**O DISCURSO DA CRIAÇÃO FÍLMICA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DO SABER ESCOLAR**

JOÃO PESSOA - PB

2017

FELIPE LEAL BARQUETE

O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA - PB

2017

B267d Barquete, Felipe Leal.
O discurso da criação fílmica como mediação da
aprendizagem do saber escolar / Felipe Leal Barquete. - João
Pessoa, 2017.
134 f.: il. -

Orientador: Erenildo João Carlos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CE

1. Educação. 2. Discurso. 3. Criação fílmica. 4. Escola e
cinema. 5. Linguagem e cultura. 6. Cinema na Educação.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

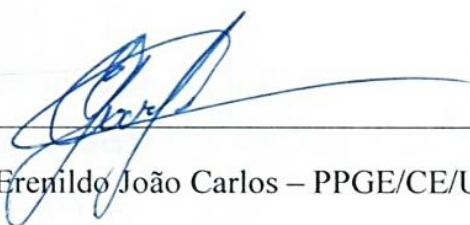
FELIPE LEAL BARQUETE

O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Educação Popular, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

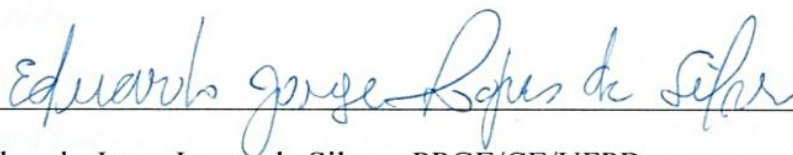
Aprovada em: 31/03/2017

Banca examinadora



Prof. Dr. Brenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB

Orientador



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – PPGE/CE/UFPB

Examinador interno



Profa. Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina – DED/CCAUE/UFPB

Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Em momentos como esse, em que a vida oferece uma oportunidade para manifestar minha gratidão, é ela mesma o objeto de minhas mais sinceras reverências.

O vazio que preenche, a luz que ilumina, o impulso que movimenta, a dor que ajusta, a emoção que comove, a leveza que tranquiliza.

Ao fim e ao cabo, é sempre a ela que me volto o tempo todo, me perdendo e me encontrando em inúmeros caminhos e descaminhos, em busca de percebê-la e senti-la e, mesmo que em breves lapsos, compreendê-la profundamente.

Esse processo de formação vivido nos últimos anos, do qual este trabalho é um importante, porém pálido registro, diante da enormidade de transformações promovidas internamente, constituiu um deslocamento do campo das Artes e da Comunicação para o campo da Educação. Tal processo exigiu muito esforço pessoal, além do amparo de muito profissionais para que ele fosse concretizado.

Por isso, reconheço o trabalho dos profissionais que possibilitaram essa formação e agradeço:

Ao Professor e Orientador, Erenildo João Carlos, que me ensinou não apenas com as aulas, as orientações e os textos, mas também, e, sobretudo, com sua postura ética e seu rigor profissional no exercício da educação;

À Professora Maria Eulina Carvalho, por ter acreditado em meu potencial, quando precisei que apenas uma pessoa acreditasse;

À Professora Maria do Socorro Queiroga, pelos estímulos constantes e pela participação, juntamente com a Professora Karyne Coutinho, em minha banca de qualificação;

Aos Professores Eduardo Jorge Lopes da Silva e Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, que compuseram a banca avaliadora da dissertação e deixaram muitas contribuições para o amadurecimento do trabalho;

Ao Professor Afonso Scoguglia, pela ampliação dos horizontes a respeito da Educação popular durante os encontros de sua disciplina;

À Coordenação do PPGE e aos funcionários que trabalham nos bastidores;

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa;

Reconheço a contribuição dos coordenadores do projeto Inventar com a Diferença, sobretudo de Cezar Migliorin e Isaac Pipano, cujo acolhimento e disponibilidade foram importantes no momento de elaboração do projeto de pesquisa submetido ao PPGE;

As contribuições dos colegas que trilham caminhos diferentes, porém vivenciando processos e desafios semelhantes aos meus;

@s colegas do GEPEJA pelo acolhimento, o carinho e a atenção;

Pelas as amizades que fiz ao longo desses dois anos de curso;

Reconheço a importância d@s amig@s pela paciência, pelo estímulo, o cuidado, as dicas, as orientações e as broncas que me foram direcionadas nesse período, que ajudaram a me manter no caminho do meio;

Reconheço a importância da família;

O apoio incondicional de meu pai, minha mãe e minhas avós;

O auxílio e o cuidado de meu irmão.

Meus sinceros agradecimentos!

Nessa oportunidade que tenho de me voltar para vida e agradecer por ela, reconheço que minha vida existe na relação com todas as vidas.

À Vida, minha gratidão.



*“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
que já têm a forma do nosso corpo
e esquecer os nossos caminhos
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo de travessia
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.”¹*

¹ O poema “Tempo de travessia”, de Fernando Teixeira de Andrade, e a fotografia foram retirados da internet. Disponível em: < <http://dois-rios.blogspot.com.br/2009/09/tempo-da-travessia.html> > Acesso em: 13 mai. 2017.

RESUMO

A imagem visual tem se configurado como um dos pontos cruciais da cultura da sociedade contemporânea. Como tal, ela tem sido posicionada como uma possibilidade de acionar, articular e produzir práticas educativas escolares e não escolares mediadoras da apropriação do saber historicamente acumulado. Nesse cenário, o cinema aparece como um artefato visual qualificado para efetivar esse processo. Inserido no espírito desse movimento histórico, o presente estudo se propôs a fazer uma investigação sobre o discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. Trata-se de uma pesquisa de caráter analítico-descritivo, situada no âmbito das investigações qualitativas. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008). Por meio da análise dos textos produzidos no contexto do projeto *Inventar com a Diferença*, promovido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), e a Universidade Federal Fluminense (UFF), identificamos os correlatos enunciativos que integram a ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. Verificamos que a proposta do referido projeto põe em circulação uma série de correlações enunciativas que conferem visibilidade ao uso do cinema como arte na escola, como dispositivo de aprendizagem de saberes relativos aos direitos humanos, e envolve-os, de modo transversal, na trama específica dos saberes escolares por meio de estratégias pedagógicas e dispositivos de criação fílmica. Nesse cenário, o estudante ocupa a posição de sujeito de direitos e produtor de conhecimentos, através da experiência da criação artística, e o professor, a posição de mediador do processo criativo, promovendo uma prática educativa colaborativa, contextualizada e emancipadora. Concluímos que a ordem do discurso em tela se organiza na correlação de três modalidades discursivas: a artística, a jurídica e a educacional, e constitui um campo enunciativo articulado no nexo entre os domínios da ética, da estética, da política e da comunicação. Dentre os enunciados que têm um status nessa ordem discursiva, destacamos: o uso do cinema como arte na escola como uma prática educativa emancipadora; a valorização da diversidade e da diferença como princípios orientadores de um processo educativo que aborde a questão da alteridade de si, do outro e do mundo através do cinema; a mobilização de oficinas de cinema como dispositivo para a efetivação da criação fílmica no contexto escolar; e a prática da criação fílmica colaborativa como estratégia pedagógica para a aquisição de sensibilidades e valores ligados à cultura dos direitos humanos.

Palavras-chave: Discurso. Criação fílmica. Aprendizagem do saber escolar.

ABSTRACT

The visual image has been configured as one of the crucial points of the contemporary society's culture. As such, it has been positioned as a possibility of activating, articulating and producing educational practices in school and non-school contexts, mediating the appropriation of historically accumulated knowledge. In such scenario, cinema appears as a visual artifact qualified to realize this process. According to the spirit of this historical movement, the present study proposes to carry out an investigation on the discourse of filmic creation as school knowledge's learning mediation. It is a research of an analytical-descriptive character, situated within the scope of qualitative investigations. The theoretical-methodological approach adopted is Michel Foucault's Archaeological Analysis of Discourse (AAD) (2008). Based on the analysis of the texts produced in the context of the project *Inventar com a Diferença*, promoted by the Human Rights Secretariat of the Presidency of the Republic (SDH / PR) and the Fluminense Federal University (UFF), the research identified the enunciative correlates that compose the discursive order of filmic creation as school knowledge's learning mediation. It was verified that the proposal of this project puts into circulation a series of enunciative correlations that gives visibility to the use of cinema as an art in the school and as a learning device about human rights knowledge. These correlations are transversely involved in the specific network of school knowledge through pedagogical strategies and filmic creation devices. In this scenario, the student occupies the position of subject of rights and producer of knowledge through the experience of artistic creation, as the teacher occupies the position of mediator of the creative process, promoting a collaborative, contextualized and emancipating educational practice. We conclude that the given order of discourse is organized in the correlation of three discursive modalities: artistic, legal and educational, constituting an enunciative field articulated in the nexus between the domains of ethics, aesthetics, politics and communication. Among the statements that have a status in this discursive order, we point out: the use of cinema as art in school as an emancipatory educational practice; the valorization of diversity and difference as guiding principles of an educational process that addresses the issue of the otherness of self, of other and of world through the cinema; the mobilization of cinema workshop as a device to carry out film creation in school context; and the practice of collaborative film creation as a pedagogical strategy for the acquisition of sensibilities and values related to the culture of human rights.

Keywords: Discourse. Filmic creation. Learning of school knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD por ano	128
Quadro 2 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por região	129
Quadro 3 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por objeto de pesquisa	130
Quadro 4 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por abordagem teórico-metodológica	131

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 – Modalidades discursivas constituintes da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar	84
Esquema 02 – Gêneros de alteridade acionados no âmbito da correlação enunciativa eu-outro-mundo.....	99
Esquema 03 – Correlação enunciativa relativa ao processo educativo estabelecido pelo uso da criação fílmica.....	101
Esquema 04 – Domínios acionados no campo enunciativo sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar	112
Esquema 05 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso jurídico	113
Esquema 06 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso jurídico	114
Esquema 07 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso artístico	115
Esquema 08 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso artístico	116
Esquema 09 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso educacional	117
Esquema 10 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso educacional	118
Esquema 11 – Mapa enunciativo geral da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Arqueológica do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
GEPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCV	Pedagogia Crítica da Visualidade
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGE-UFPB	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
PPP	Plano Político-pedagógico

ProEx UFSCAR	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos / SP
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SAV/MinC	Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura
SDH / PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior (SESU)
USF	Unidade Saúde da Família
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos/SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1.1 Considerações iniciais	16
1.2 Problematização do objeto de pesquisa	20
1.3. Metodologia e objetivos da pesquisa	28
1.4. Desenvolvimento do texto dissertativo	35
CAPÍTULO 2 – CULTURA, LINGUAGEM E SIGNO	37
2.1 Cultura e linguagem	38
2.2 A linguagem e a implosão do signo	44
2.3 Linguagem, signo e campos do saber	50
2.4 Cultura visual, signo visual e imagem visual	53
2.5 O signo linguístico, o signo visual e o signo arqueológico	55
CAPÍTULO 3 – ESCOLA E CINEMA	57
3.1 Escola, cultura e conhecimento	58
3.1.1 O uso da escrita e o uso da imagem no contexto educativo	61
3.2 A linguagem do cinema e a imbricação entre o real e subjetivo	62
3.2.1 Racionalidade lógica e racionalidade logopática	63
3.2.2 O registro, a representação e a construção do real pelo cinema	65
3.3 A aprendizagem do saber escolar através da criação fílmica	72
3.3.1 A centralidade da dimensão crítica do cinema na educação	74
3.3.2 A centralidade da dimensão artística do cinema na educação	77

CAPÍTULO 4 – O DISCURSO DA CRIAÇÃO FÍLMICA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR	83
4.1 Educação e direitos humanos	85
4.1.1 A educação como um direito humano	87
4.1.2 A educação para os direitos humanos.....	89
4.1.3 O princípio da diversidade e o direito à diferença	92
4.2 Inventar com a Diferença.....	93
4.2.1 Material de Apoio e Cadernos do Inventar	95
4.2.2 Concepções e diretrizes gerais do projeto Inventar com a Diferença	97
4.3 O cinema como arte na escola: uma prática pedagógica emancipadora	100
4.4 Oficinas de cinema como o dispositivo da criação fílmica	103
4.5 A criação fílmica no contexto da educação em direitos humanos	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126
Apêndice A – Análise da produção acadêmica sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar	127

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO



Figura 1 - Nuvem de palavras¹ que constituem o texto deste capítulo

¹Nuvem de palavras é uma imagem gerada por aplicativos na internet que representa, em tamanhos e posições diferenciadas, a quantidade de vezes em que as palavras aparecem em determinado texto, e a proporção dessa relação quantitativa. Inserimos as nuvens de palavras no início de cada capítulo com uma função ilustrativa.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa se situa no nexo entre educação, visualidade e discurso, mais especificamente no campo das possibilidades pedagógicas emergentes pela apropriação do cinema no contexto educativo. Nesse cenário, a pesquisa problematiza a questão do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

Meu interesse epistêmico a respeito desse tema surgiu, lenta e gradualmente, ao longo de minha formação acadêmica e profissional. Sou graduado em Imagem e Som pelo Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar). Meu trabalho de conclusão de curso foi a realização de um documentário no formato curta-metragem, chamado de *Deus pode ser um ator* (2009). O filme abordou as expressões populares folclóricas, artísticas e religiosas que se cruzam e se influenciam na tradicional Festa do Divino Espírito Santo, em São Luís do Paraitinga, no Vale do Paraíba / SP¹. O filme foi produzido de forma colaborativa, em que experimentamos um formato de gestão da criação fílmica horizontal que possibilitasse a participação efetiva de um número maior de vozes envolvidas com o processo de produção, desde as filmagens até a edição do filme.

Na ocasião da minha graduação, participei de dois projetos vinculados à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar (ProEx), voltados para a realização de atividades cineclubistas dentro e fora da Universidade. O primeiro, chamado CineUFSCar², começou em meados de 2005 e realiza atividades até hoje na UFSCar. O segundo, chamado de Cine São Roque, foi criado em 2007, no distrito de Água Vermelha, zona rural de São Carlos/SP, fruto de uma parceria entre a UFSCar, a Prefeitura Municipal de São Carlos e a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAV/MinC), no contexto do programa Cine Mais Cultura, que estimulou a estruturação de espaços de exibição digital em localidades carentes de atividades culturais³. Além da infraestrutura para a exibição, os projetos contavam com um suporte para a constituição de acervo de filmes nacionais, oficinas de formação cineclubista e a articulação em rede dos pontos de exibição em todo o país⁴.

¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yTiXSK6AkE>> Acesso em: 13 mar. 2017.

² Para mais informações sobre o CineUFSCar, consultar o site do projeto. Disponível em: <<http://www.cinema.ufscar.br>> Acesso em: 13 mar. 2017.

³ Tal parceria funcionou até o final de 2009, quando o projeto foi reestruturado e se tornou um aparelho cultural exclusivo da Prefeitura Municipal de São Carlos. Com essa mudança, a proposta original do cineclubismo foi descaracterizada, e hoje o Cine São Roque faz exibições esporádicas de acordo com a agenda do governo municipal.

⁴ Para mais informações sobre o Cine Mais Cultura e seu impacto no cenário do cineclubismo brasileiro, ler o artigo: BALDINI, Juliana Previatto, BALDI, Mariana. Cine Mais Cultura e Cineclubismo: Implicações na Rede do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: XXXVII Encontro da ANPAD, 2013.

Com sessões semanais, o CineUFSCar difundiu o cinema não comercial, alternativo e independente, no espaço da Universidade, e estabeleceu parcerias com os diversos departamentos para a realização de ciclos temáticos com a participação de professores, estudantes, artistas, integrantes de movimentos sociais e do público em geral. Esse projeto foi a base não apenas para desenvolver o Cine São Roque, mas também para formar outros cineclubes locais e promover festivais e mostras de cinema.

O Cine São Roque desenvolveu seus trabalhos no distrito rural da cidade. Além das exibições semanais com caráter de entretenimento, foram firmadas parcerias com a Unidade Saúde da Família (USF), a Igreja Católica e a Escola Estadual Adail Malmegrin Gonçalves, localizadas no distrito, e realizadas atividades culturais correspondentes às necessidades e à especificidade de cada instituição, em que a exibição cinematográfica se constituiu como um elemento central na prática de ações educativas vinculadas ao currículo escolar e a ações de saúde preventiva e de conscientização ambiental⁵.

O cineclubismo é um modo de se utilizar a exibição cinematográfica com finalidades educativas, culturais e políticas para além do entretenimento, com a apropriação dos códigos da linguagem cinematográfica, a leitura crítica das imagens fílmicas e a reflexão crítica sobre os problemas da sociedade. Na definição de Sales,

[...] os cineclubes são entidades surgidas no começo do século XX, em meio ao processo de legitimação cultural do cinema tendo como base a organização do público em torno da arte cinematográfica, que se em seu início foi um movimento restrito, a partir de 1950 irá se multiplicar e se organizar em instituições representativas de seus interesses. Tendo como principais atividades a divulgação, pesquisa e debate do cinema contribuíram também para a constituição do espectador crítico frente à imagem fílmica e seus desdobramentos sociais e políticos. Espaço público por excelência, marcado pela discussão político cultural, os cineclubes, em sua trajetória, assumirão variados perfis e diferentes práticas conforme os espaços em que se estabelecem.(SALES, 2015, p.1)

O caráter político-cultural inerente à proposta de organização do público, a autogestão, e a valorização do cinema não hegemônico fizeram com que, no Brasil, os cineclubes ocupassem espaços em instituições como a igreja católica, sindicatos, movimentos sociais, organizações de bairro e universidades e assumissem propostas e modos de organização correspondentes ao contexto social e político de seu tempo. A pluralidade de experiências

Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EOR1115.pdf> Acesso em: 13 mar. 2017.

⁵ Os projetos têm um acervo digital com o registro de algumas das atividades realizadas entre 2005 e 2009. Disponível em: <www.flickr.com/photos/130982630@N02/sets/> Acesso em: 13 mar. 2017.

dessa prática evidencia suas principais funções: a constituição do hábito de assistir a filmes na sala de cinema; a mobilização de grupos para promover reflexões e debates mediados pela exibição cinematográfica e a possibilidade de informar o público e formar consciências críticas utilizando educativamente a exibição cinematográfica.

Paralelamente à exibição de filmes, desenvolvi trabalhos na área da criação fílmica dentro e fora da escola, realizando oficinas de sensibilização de cinema em escolas públicas, centros culturais e no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de São Carlos/SP⁶. A proposta dessas atividades era de estimular a criatividade através da utilização dos recursos audiovisuais, com a apropriação e o domínio da linguagem do cinema. As noções de imagem, movimento, som, tempo, ritmo, cores, composição, interpretação, dentre os demais elementos e processos que constituem a linguagem cinematográfica, eram trabalhadas em atividades que se adaptavam à faixa etária do público-alvo, explorando desde experiências lúdicas sem o uso da câmera até a formação de equipes, a elaboração de roteiro e a realização de filmagens. Embora tivessem um caráter educativo, essas ações não eram elaboradas com base em uma perspectiva pedagógica que mediasse uma aprendizagem para além da apropriação da linguagem e da técnica do cinema.

Depois de concluir a graduação, trabalhei um período na área da produção cinematográfica em São Paulo/SP, na produtora *Filmes para Bailar*⁷. Nesse período, entre 2010 e 2013, produzi e dirigi o longa-metragem *Delírios de um cinemaníaco*⁸, que retrata a vida e a obra de um cineasta amador de São Carlos/SP. A realização do filme envolveu diretamente o público do Cine São Roque, com a realização de oficinas e a participação nas diferentes etapas de produção do filme. Tal ação marcou o desfecho de um ciclo que iniciou com os projetos de extensão universitária em cineclubismo – o CineUFScar e o Cine São Roque – valorizando um modo de utilização do cinema para além do entretenimento, visando a fins educativos e sociais, através do envolvimento com o público e a reflexão crítica sobre a arte e a sociedade, e se encerrou com uma geração de profissionais que retornaram à comunidade para produzir um filme em parceria com as instituições locais e o público formado pelas atividades dos projetos.

⁶ Dentre os trabalhos realizados, o que apresentou um resultado concreto mais interessante foi realizado com os usuários do CAPS São Carlos, em que realizamos atividades durante três meses, com a supervisão dos profissionais do local. O filme resultante desse projeto pode ser visto na internet. Disponível em: <<https://vimeo.com/16110862>> Acesso em: 13 mar. 2017.

⁷ Para mais informações, ver o site da empresa. Disponível em: <http://www.filmesparabailar.com> Acesso em: 13 mar. 2017.

⁸ Para mais informações, ver o site do filme. Disponível em: <<http://www.deliriosdeumcinemaniaco.com.br>> Acesso em: 13 mar. 2017.

Um dos estímulos definidores para meu retorno ao meio acadêmico foi o contato, em João Pessoa, com o projeto *Inventar com a Diferença*, realizado em 2014 em todo o Brasil⁹. Fruto de uma iniciativa da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o projeto consistiu em formar e acompanhar educadores de escolas públicas do país para a realização de trabalhos audiovisuais com estudantes sobre a temática ‘Cinema e Direitos Humanos’.

A proposta do projeto se estrutura na relação entre o ver e o fazer cinema, introduz o cinema na escola em sua dimensão artística, valoriza o acesso ao cinema nacional, promove a sensibilização do olhar para a linguagem e o conteúdo dos filmes, e realiza práticas de criação fílmica. Nesse contexto, a criação fílmica é utilizada como um instrumento pedagógico mediador da aprendizagem, porque a linguagem do cinema é apropriada com a intenção de problematizar a realidade social dos educandos, visando possibilitar a incorporação de saberes, dos valores e dos comportamentos pautados no respeito à diversidade cultural e na afirmação da cidadania democrática. Ao visualizar um exemplo concreto de inserção da criação fílmica no ambiente escolar de um modo mais consistente e sistemático, decidi me aprofundar no assunto e estabelecer a relação entre criação fílmica e aprendizagem escolar como um objeto de investigação científica.

A escolha por estudar tal objeto a partir do campo da Educação se justifica pelo fato de reconhecer a importância da apropriação de saberes pedagógicos para compreender o modo como a prática artística do cinema afeta o processo de subjetivação do indivíduo e de oferecer um aporte significativo para se pensar sobre a relação entre cinema e educação e as possibilidades e os limites que envolvem esse nexo.

A opção pela linha de Estudos Culturais foi devido à leitura dos artigos sugeridos no edital de seleção de 2015 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB), por entender que essa perspectiva abarcaria os aportes teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento de minha pesquisa. Com o ingresso no Programa, surgiu a possibilidade de migrar para a linha da Educação Popular, uma vez que não havia professores na linha de Estudos Culturais que se aproximassem do meu interesse de pesquisa, e a orientação do Prof. Dr. Erenildo João Carlos me possibilitaria

⁹ Para mais informações, consultar o site sobre o projeto. Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org>> Acesso em: 13 mar. 2017.

manter o foco na relação entre educação e visualidade. Tal circunstância me fez optar pela mudança de linha e reorientar o objeto e a abordagem da pesquisa para o novo contexto.

O contato com o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) foi um dos fatores fundamentais para essa decisão, visto que o grupo já tem uma trajetória percorrida e um saber acumulado no âmbito das pesquisas da relação entre educação e visualidade em uma perspectiva crítica. Por ter me formado na área das Artes e da Comunicação, deparei-me com o desafio de me apropriar de saberes e conhecimentos que já deveriam estar assimilados na altura da realização de um trabalho de pós-graduação. Em vista disso, o contato com as produções do grupo e o modo de problematizar o nexos entre cinema e educação me auxiliaram a estabelecer as bases para o desenvolvimento de minha pesquisa na perspectiva da Educação Popular.

Foi nas reuniões do GEPEJA e, sobretudo, na disciplina “Questões arqueológicas do discurso em Foucault”¹⁰, que tive um contato mais próximo com a obra de Michel Foucault e a possibilidade de fazer uma investigação com a utilização da ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso (AAD). A perspectiva de trabalhar com a AAD me pareceu desafiadora e estimulante, porque permite problematizar meu objeto de investigação no terreno do discurso, o que possibilita uma visão mais ampliada e aprofundada do que é dito sobre o tema em tela, os saberes mobilizados, os domínios acionados e as regras de funcionamento que se articulam na constituição das práticas discursivas.

1.2 – PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A formulação do enunciado *a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar* define um recorte específico da investigação no universo de possibilidades de uso educativo da arte. No âmbito das múltiplas linguagens artísticas, inserimo-nos no campo do cinema, cujo modo de existir se acontece através do signo visual. Dentre as possibilidades de se usar o cinema no contexto escolar, interessamo-nos pela criação de filmes, que, nesse caso, é acionada para mediar o acesso e a apropriação de saberes e conhecimentos organizados e difundidos pela escola.

¹⁰ Tal disciplina foi ministrada pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos no segundo período de 2015, e apresentou as bases conceituais da concepção teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso. As discussões em sala de aula, no grupo do WhatsApp, e o trabalho final da disciplina serviram de base para a elaboração do capítulo 2 desta dissertação.

No campo do discurso, analisamos e descrevemos as regras, os domínios e os correlatos que criam as condições de existência para formular uma prática discursiva¹¹ sobre o uso educativo da criação fílmica que legitimam essa prática no conjunto de possibilidades pedagógicas a serem mobilizadas pelos educadores e se constituem como um instrumento de mediação da aprendizagem escolar, que possibilita a sensibilização artística, a problematização da realidade social, a conscientização crítica, o acesso ao saber elaborado, a organização do conhecimento, de modo transversal e interdisciplinar, e a produção e difusão de novos conhecimentos.

Em um contexto sociocultural marcado pela presença recorrente da imagem fílmica nos diversos meios e dispositivos de comunicação, é evidente seu potencial de influir nos processos de subjetivação dos indivíduos, porque a produção e a difusão dessas imagens fazem circular representações da realidade social, concepções de mundo, valores e ideologias, legitima padrões estéticos e de comportamento, estimula desejos e constrói objetos de consumo. A popularização dos meios de produção da imagem fílmica e a emergência de um novo regime comunicacional baseado nas redes sociais reconfiguraram a forma como essas imagens são acionadas, organizadas e difundidas na sociedade. O indivíduo, gradualmente, deixou de ser apenas um consumidor dessas imagens e se tornou um produtor-consumidor-retransmissor delas (RAMOS, 2005; NOVOA, PRESSATO, 2009).

O reconhecimento dessa questão, inerente à cultura visual contemporânea, estimulou o desenvolvimento de uma pluralidade de investigações científicas e práticas pedagógicas voltadas para a sensibilização artística, a alfabetização audiovisual e a educação do olhar dos educandos, com a intenção de formar espectadores críticos e cidadãos ativos, empoderados com os saberes e as ferramentas necessárias para analisar, consciente e criticamente, os elementos constitutivos das imagens visuais e dos discursos veiculados através delas (SARDELICH, 2006). A esse respeito, Carlos (2015a) afirma que

[...] o reconhecimento do uso efetivo dos artefatos visuais na história humana, seja no que tange a sua dimensão comunicativa e estética, seja no que diz respeito a sua função educativa e sociopolítica, também tem despertado o interesse de educadores e profissionais da educação em investigar, compreender e explicar o impacto e o entrelaçamento, as possibilidades e limitações da imagem, em geral, e da visual, em particular, na aprendizagem dos indivíduos, na prática educativa escolar dos docentes, na organização curricular do conhecimento, na gestão político-pedagógica da

¹¹Tais categorias de análise próprias da concepção teórico-metodológica adotada nesta pesquisa – a Análise Arqueológica do Discurso – serão apresentadas no tópico seguinte.

escola, na constituição da subjetividade e do governo das pessoas.(CARLOS, 2015a, p.2)

No campo do discurso, tal acontecimento fez emergir um conjunto de enunciados articulados no nexos entre os domínios do cinema e da educação, e possibilitou a produção e a proliferação de diferentes modalidades discursivas sobre o uso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar, como o discurso jurídico, o educativo e o artístico.

Em uma perspectiva discursiva, a imagem fílmica é um dos elementos centrais para o empreendimento de nossa análise, a partir da qual podemos investigar as relações entre a criação fílmica e o saber escolar. A possibilidade de se usar a imagem fílmica na mediação de aprendizagens mobiliza uma série de saberes relacionados às características que definem sua existência, explicitadas com a identificação dos seus elementos constituintes e do modo como funciona, do entendimento do caráter estético-expressivo de sua linguagem e dos potenciais efeitos nos sujeitos que entram em contato com essas imagens. A emergência desses saberes evidencia a existência de uma ordem discursiva em que a imagem fílmica exerce a função de legitimar o uso do cinema como arte na escola como um dispositivo de sensibilização, sociabilização e construção do conhecimento.

Alguns aspectos dessa ordem discursiva são ressaltados, de certo modo, por Duncun (2002), que enuncia a cultura como um conjunto de práticas significantes sociais e históricas, em que os artefatos visuais são partes constituintes do complexo das relações, dos valores e das crenças de uma sociedade. Vemos que o uso da criação fílmica no contexto escolar é posicionado como uma atividade intrínseca ao processo de sociabilização contemporâneo, que cumpre funções de designação, representação, expressão e interação necessárias ao processo de mediação da sociabilidade humana (LUCÁKS, 1981).

Devido à importância social da imagem visual, tal prática educativa adquire, na ordem do discurso contemporâneo de vários campos do saber, um status de alternativa aos processos de ensino-aprendizagem tradicionalmente consolidados em torno do paradigma linguístico e mostra o potencial pedagógico da criação fílmica na mediação da aprendizagem do saber escolar, da sensibilização do olhar e da conscientização crítica do educando. Por essa razão, é relevante analisar, explicitar e descrever as coisas ditas, as regras de funcionamento e o modo de existência das práticas discursivas sobre o objeto em tela.

A análise de dissertações e de teses produzidas sobre o uso educativo da criação fílmica (ver Apêndice A), realizada através de um levantamento nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), indica tanto a pertinência de se investigar o tema, ressaltada pela expansão das produções acerca do uso educativo da criação fílmica nos últimos anos, quanto a necessidade de ampliar as pesquisas a esse respeito, sobretudo se considerarmos o baixo índice de produções localizadas na Região Nordeste do país, bem como de pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso.

É nesse cenário que justificamos a relevância desta pesquisa. Tendo em vista a importância da questão da imagem fílmica no âmbito da cultura visual contemporânea e sua caracterização como um problema do campo da Educação, uma análise descritiva da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar contribui de modo contundente para a sistematização do conhecimento produzido acerca das práticas discursivas, dos usos e das possibilidades pedagógicas da criação fílmica na escola.

Esse interesse pela investigação arqueológica inscreve esta pesquisa no âmbito da Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV), uma vez que se propõe a investigar, a problematizar, a explicitar e a explicar questões situadas no nexo entre educação e visualidade, pressupondo uma problematização do objeto no horizonte do campo epistêmico da Educação, de modo a dar visibilidade ao uso pedagógico da imagem visual nos contextos educativos críticos e emancipadores¹² (CARLOS, 2015c).

No universo das possibilidades de se usar o cinema na escola, verificamos, na ordem discursiva sobre essa questão, a emergência de dois modos de apropriação de conhecimentos e do exercício da reflexão crítica mediada pela imagem fílmica: o ato de assistir a filmes e o de fazê-los. Embora nos dois casos existam condições para se usar o cinema como dispositivo de ensino-aprendizagem através da observação e da sensibilidade, tais práticas se diferenciam na medida em que se caracterizam como experiências cognitivas, estéticas e comunicacionais distintas e complementares. Esse entendimento organiza e orienta as possibilidades do uso educativo dessa linguagem, porque permite ao educador acionar estratégias e métodos de

¹²A propósito da especificidade do uso pedagógico da imagem fílmica, ler: CARLOS, Erenildo João. O uso pedagógico da imagem fílmica na escola. ETD – Educação Temática Digital. Campinas/SP, v.19, n.2, p.550-569, abr./jun. 2017.

ensino específicos, consciente dos modos através dos quais uma imagem fílmica pode mediar a aprendizagem do saber escolar.

Em seu estudo sobre os modos de produzir e de interpretar formas simbólicas da cultura contemporânea, John B. Thompson (1995) nomeia como regras de codificação e regras de decodificação o conjunto de saberes, conhecimentos, valores, convenções sociais e técnicas empregadas na produção, na construção e no emprego das formas simbólicas. Segundo o autor,

[...] é importante traçar essa distinção para enfatizar o fato de que esses dois conjuntos não precisam coincidir nem mesmo coexistir. Não precisam coincidir na medida em que as formas simbólicas que são codificadas de acordo com certas regras e convenções podem ser decodificadas de acordo com outras regras e convenções. [...] não precisam coexistir no sentido de que uma forma simbólica pode ser codificada e nunca ser decodificada na prática [...] similarmente, um forma simbólica pode ser decodificada de acordo com certas regras e convenções mesmo que não tenha sido, de fato, codificada. (THOMPSON, 1995, p.186-187)

Levando em conta tal modo de enunciação como uma evidência do discurso contemporâneo, notamos que os diferentes empregos da imagem fílmica no contexto escolar requerem a mobilização e a articulação de concepções pedagógicas, saberes e metodologias que conferem a cada prática o status de uma ação educativa singular, com possibilidades e limites no que se refere ao acesso e à apropriação do saber escolar. Enquanto o ato de assistir a filmes está associado à formação de repertório cultural cinematográfico e à leitura crítica da imagem fílmica, com a decodificação dos códigos de sua linguagem, o ato de produzi-los pressupõe um gesto criativo, em que a habilidade artística é exercitada no processo de codificação da linguagem cinematográfica por meio do domínio das técnicas de produção da imagem e da narrativa fílmica.

Em ambos os casos, constatamos a presença da imaginação, da intuição e da sensibilidade como elementos integrantes de uma prática intencional de educação do olhar, que envolvem a desnaturalização e o deslocamento de formas de olhar estruturadas em padrões hegemônicos de sociabilidade e de representações da realidade, mobilizada em concepções pedagógicas voltadas tanto para a conscientização crítica quanto para a formação do gosto e da criatividade dos educandos.

Em sua reflexão acerca da relação entre a educação e a cultura visual, Carlos (2015) afirma a importância do ato de observar na investigação de possíveis objetos de pesquisa e ressalta sua operacionalização na perspectiva crítica do olhar como um dispositivo de produção do saber. A operação do olhar crítico pressupõe a penetração no objeto problematizado desde os seus elementos constituintes, suas correlações e condições de funcionamento, visando a uma compreensão vertical de sua significação e dos potenciais efeitos nos sujeitos. O olhar se configura, portanto, como uma operação fundamental para uma relação epistêmica com o mundo (CARLOS, 2015b, p.10-11).

Na experiência de assistir a um filme, as representações, os valores e as concepções de mundo mobilizadas pela narrativa fílmica entram em contato com as estruturas cognitivas e emocionais previamente consolidadas do indivíduo, criando condições para efetivar processos de transformação e de aquisição de novas estruturas, através da assimilação crítica ou acrítica de seus conteúdos. Nesse caso, a imagem fílmica pode ser um dispositivo de aprendizagem na medida em que é problematizada em um processo deliberado e sistemático de análise dos elementos componentes da sua linguagem e seus diversos modos de articulação, que possibilitam a aquisição de habilidades por meio das quais seja possível observar, identificar, analisar, compreender e explicar os modos de significação articulados no interior dos discursos cinematográficos, em um processo de reflexão crítica sobre o mundo.

A respeito do uso da imagem fílmica no contexto escolar, Carlos (2010) dialoga com as experiências e as investigações de Guedin (2008) no ensino de Filosofia, em que o autor ressalta o potencial de desenvolvimento imagético do pensamento crítico-reflexivo e interpretativo-analítico do educando sobre a realidade concreta que auxilia a aprendizagem de estruturas cognitivas abstratas que medeiam o trânsito do pensar concreto para o pensar abstrato e vice-versa. Nesse contexto, a imagem visual para Carlos “[...] torna-se, a um só tempo, objeto da leitura do estudante e pretexto da leitura do mundo imagético e contextual, reposicionando-a como texto, e os conhecimentos escolares como significativos e inteligíveis [...]” (CARLOS, 2010, p.17).

No âmbito do discurso, o tratamento da imagem visual como um texto aparece como um enunciado que legitima a leitura crítica de filmes como uma prática de mediação da aprendizagem de saberes escolares, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos na medida em que a imagem visual é posicionada como um artefato cultural da rede de significações produzidas historicamente pela humanidade, cujos códigos interagem constantemente com os códigos da escrita (SMITH, 1999).

A respeito do entendimento da natureza s gnica do texto e seu papel na constituição da linguagem, Carlos afirma que

[...] a possibilidade da existência variada, diversa e diferente de textos relaciona-se diretamente   existência objetiva da multiplicidade das formas de ser da linguagem produzida pelo homem. [...] como a compreensão de texto não se reduz ao texto escrito, todo signo teria a possibilidade de existir enquanto texto, objetivando uma determinada forma de ser da linguagem e cumprindo uma (ou várias) função determinada num dado jogo de linguagem.(CARLOS, 2001, p.31-32)

Vemos que o signo visual é posicionado como uma via de acesso ao saber da linguagem e dos processos de sociabilização dos quais ela é um elemento constituinte, e isso possibilita o entendimento da dimensão visual da cultura contemporânea e a investigação dos seus efeitos no processo de constituição das subjetividades. Nesse contexto, a educabilidade do olhar ganha visibilidade com a emergência de propostas pedagógicas estruturadas a partir do signo da imagem, como, por exemplo, o sistema de alfabetização visual elaborado por Dondis (1991), que implica a apropriação dos códigos, das regras de funcionamento e de usos sociais do signo visual. Para a autora, “[...] educar o olhar significa instrumentalizar o indivíduo para poder entender a racionalidade da imagem e ver como, a partir da sua configuração, certos conteúdos ideológicos são postos em circulação[...]” (DONDIS, 1991, p.29).

Nota-se que a educabilidade do olhar se vincula ao exercício crítico da razão e ao desenvolvimento da autonomia do educando, com enunciados que constituem o horizonte das práticas educativas emancipadoras. O ato de observar criticamente implica a objetivação do mundo que, tornado objeto do interesse do observador, passa a ser observado a partir de uma postura sensível e intelectual consciente. Tal prática está atravessada de uma politicidade intrínseca ao processo de conscientização do ser humano. A partir de um fragmento do pensamento de Freire (2001), vemos que a objetivação do mundo, o uso crítico da linguagem e a ação transformadora aparecem como correlatos de um processo de emancipação intelectual e social.

[...] é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E   enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que

homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (FREIRE, 2001, p.77)

Notamos que a produção da imagem fílmica se posiciona como um dispositivo de mediação do processo de *objetivação do mundo*, na medida em que a codificação da linguagem do cinema pressupõe uma organização do ato da observação, em que a ação de filmar e de editar de um filme promove, necessariamente, uma relação de distanciamento/aproximação entre o sujeito observador e a realidade observada, configurando um lugar onde a criação artística se faz presente e a intencionalidade pedagógica pode atuar sistematicamente em um processo de construção do conhecimento.

Essa prática implica a ação mediadora do educador sobre o impulso estético-expressivo do educando e mobiliza a criatividade, a sensibilidade e a imaginação em prol da investigação de sua realidade social e do exercício crítico do olhar. Desse modo, a dimensão estética e comunicativa da imagem fílmica se associa à sua função educativa e sociopolítica, orientada por uma prática educativa contextualizada que aborde os problemas concretos vividos pelos educandos em seus cotidianos familiares e escolar.

Ao se referenciar na realidade histórico-social do educando, a criação fílmica assume um status de prática educativa emancipadora, uma vez que é posicionada como um dispositivo de mediação entre o saber espontâneo e o saber sistematizado no contexto escolar, visando instaurar práticas de transformação cultural e política (SAVIANI, 2005). Nesse processo, o saber espontâneo articula-se com o saber sistematizado mediante a criação fílmica, que também se articula com o saber sistematizado mediante o saber espontâneo. É nesse aspecto que a tal prática pode ser enriquecedora no contexto da educação escolar.

Pelo exposto, constatamos que é na correlação entre os enunciados advindos dos domínios da educação, das artes e da comunicação que é possível dizer algo sobre o potencial crítico e emancipatório da prática da criação fílmica na escola, o que possibilita o exercício de uma práxis dialética entre a observação crítica do mundo e a ação criadora sobre ele através dos recursos da linguagem cinematográfica.

Por se tratar de uma investigação na camada enunciativa do discurso, não realizamos uma pesquisa empírica que procure responder quais concepções pedagógicas podem configurar tal prática educativa, explicitar como os saberes e os conhecimentos são articulados no processo de ensino-aprendizagem ou problematizar as implicações de tal ato na

organização dos espaços sociais de aprendizagem, do currículo, na elaboração de novas metodologias e na relação estabelecida entre educadores e educandos.

Embora os achados da pesquisa possibilitem a compreensão de algumas das questões apontadas anteriormente, a ênfase é na presença, na proliferação, na circulação e na capilarização de um discurso sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. Trata-se, portanto, de investigar, no campo da linguagem, as regularidades enunciativas que criam condições para a proliferação de um discurso sobre esse modo de uso educativo do cinema.

1.3 – METODOLOGIA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Esta pesquisa é uma investigação de caráter analítico-descritivo, situada no âmbito das pesquisas qualitativas. A abordagem teórico-metodológica adotada é a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008), e o objeto de estudo é o discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

De acordo com Richardson (1999), a definição do método em uma pesquisa social é estabelecida a partir das características do objeto de análise, da natureza do problema que orienta a investigação e do enfoque adotado pelo pesquisador. O método deve, portanto, corresponder ao tipo de estudo que se pretende realizar. Dentre as possibilidades metodológicas de análise, a abordagem qualitativa caracteriza-se como “[...] uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...]” (RICHARDSON, 1999, p.79). De acordo com o autor,

[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (Idem, p.80)

Ao tomar o discurso como objeto de estudo, investigamos uma prática social que é tão concreta quanto outras, como a política, a educativa e a artística. De acordo com Alcantara e Carlos, embora não tenham uma existência empírica, as práticas discursivas existem objetivamente no tempo e no espaço social, estejam os indivíduos conscientes de sua existência ou não (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.69). Tal existência concreta do discurso define modos de ser e de se relacionar, constitui campos de disputa e negociações

ideológicas e promove rupturas históricas e reorganizações no âmbito do saber e da produção de conhecimentos. Portanto, uma investigação qualitativa do discurso da criação fílmica como mediação do saber escolar contribui para o campo da Educação na medida em que evidencia os modos de falar, pensar e teorizar o objeto em questão e contribui para o entendimento da elaboração das práticas educativas com a criação fílmica.

A investigação do discurso demarca nossa pesquisa no terreno da linguagem, cuja existência empírica se dá através do signo, em um campo de relações formais, sintáticas, semânticas e lógicas na instituição de performances verbais que mediam os processos de sociabilização humana. Na AAD, o signo, como elemento constituinte do ser da linguagem, não é tratado em sua existência semiótica ou hermenêutica. Não interessa aos fins desta pesquisa uma investigação dos símbolos, índices, ícones, representações e sentidos. A partir do signo, em suas diversidades modalidades, adentramos a dimensão enunciativa da linguagem, em uma formação discursiva específica, para identificar e descrever os elementos, as funções e as relações estruturantes das práticas discursivas que são objeto de nosso interesse arqueológico.

Ao operar com a ferramenta teórico-metodológica da AAD, abordamos o discurso não como um conjunto de frases, proposições ou formulações, articuladas entre si, respectivamente, por laços gramaticais, lógicos ou psicológicos, mas como um acontecimento enunciativo. Essa abordagem institui um modo específico de analisar e descrever o discurso, em que nos interessa o que é dito, ou melhor, como as coisas ditas são formatadas e o modo como esse dizer se torna possível.

[...] a arqueologia define as regras de formação de um conjunto de enunciados. Manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica. A arqueologia analisa o grau e a forma de permeabilidade de um discurso: apresenta o princípio de sua articulação com uma cadeia de acontecimentos sucessivos; define os operadores pelos quais os acontecimentos se transcrevem nos enunciados. (FOUCAULT, 2008, p.188-189)

Com base nas considerações de Alcantara e Carlos (2013) sobre a operacionalização da AAD, entendemos que, ao abordar a linguagem a partir do território arqueológico do enunciado, estamos operando um deslocamento das zonas vizinhas do significado e do sentido, pertencentes à superfície da linguagem, para uma região mais profunda que demarca a instância do seu aparecimento e produz “[...] uma espécie de ontologia do discurso [...]”

(ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.73). O enunciado é tratado aqui como uma função que define a modalidade de existência dos signos, de modo que uma investigação na zona enunciativa se depara com os sistemas de relações e as leis de coexistência que possibilitam que os discursos possam ser produzidos e proliferados.

O entendimento de que o enunciado “[...] não é em si mesmo uma unidade, mas sim, uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço [...]” (FOUCAULT, 2008, p.98) demanda um conjunto de categorias específicas para identificá-lo, analisá-lo e descrevê-lo, tais como: formação discursiva (ou campo enunciativo), prática discursiva, regularidades, domínios (ou campos associados), correlatos, posições de sujeito, status e positivities. No trecho abaixo, Foucault resume essas categorias e o que elas implicam o modo de abordar o enunciado.

[...] Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em um conjunto de signos, que não se identifica nem com a "aceitabilidade" gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2008, p.130).

O autor nomeia de “positividade” o aparecimento do enunciado na densidade e no acúmulo das performances verbais, o que contribui para que ele seja identificado e analisado, como podemos constatar no fragmento abaixo:

[...] a arqueologia situa sua análise em outro nível: os fenômenos de expressão, de reflexos e de simbolização são, para ela, apenas os efeitos de uma leitura global em busca das analogias formais ou das translações de sentidos; quanto às relações causais, elas só podem ser assinaladas no nível do contexto ou da situação e de seu efeito sobre o sujeito falante; de qualquer modo, umas e outras só podem ser demarcadas uma vez definidas as positivities em que aparecem e as regras segundo as quais essas positivities foram formadas. (Idem, p.184)

Com base nas ideias do autor, nomeamos de saber o conjunto do que pode ser dito em uma prática discursiva, o campo de articulação e subordinação dos enunciados, onde os conceitos emergem e se relacionam, e o espaço em que o sujeito toma uma posição para falar sobre os objetos de um dado discurso, de modo que um saber atravessa os textos científicos, literários, filosóficos, políticos e institucionais, o que possibilita a aplicação e a derivação de uma prática discursiva em práticas não discursivas, situadas empiricamente no tempo e no espaço.

Para o autor, “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma [...]” (Idem, p.204-205). Uma prática discursiva não se resume ao ato expressivo de um indivíduo ao se comunicar, ela constitui um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Idem, p.133).

Considerando o exposto, constatamos que o discurso analisado nesta pesquisa não é uma unidade fechada, delimitada por um suporte físico ou técnicas materiais, atribuída a um sujeito específico ou restrito aos critérios de validação do conhecimento científico. O discurso, tal como analisado na perspectiva da AAD, é um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva e como um sistema que ampara a formação de um grupo de enunciados, constituindo um campo de emergência e articulação das regras (ou regularidades) que definem o regime geral dos objetos, dos modos de enunciação, das posições de sujeito, dos domínios associados e do status conferido aos enunciados.

Feitos esses esclarecimentos a respeito do objeto e da metodologia de pesquisa, convém apresentar as questões que orientaram a investigação empreendida nesta pesquisa: Quais são os enunciados acionados no discurso da criação fílmica como mediação do saber escolar? Como esse discurso se organiza? Quais são suas regras internas de funcionamento, os domínios acionados e as correlações estabelecidas postas em jogo na ordem do discurso em tela?

Partimos da hipótese de que as categorias de análise e os procedimentos da AAD oferecem as condições teórico-metodológicas adequadas para responder tais questões, uma vez que nos permitem abordar o discurso de um modo específico, evidenciando o sistema de relações que organizam sua produção.

A proposta de fazer uma descrição sistemática dos enunciados e das regras de formação da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar – o objetivo geral da presente pesquisa – exige uma postura isenta de interpretação ou dedução lógica com base na subjetividade do pesquisador, com vistas a imprimir um rigor metodológico que legitime e valide a descrição empreendida.

Para alcançar o objetivo geral estabelecido, elencamos os seguintes objetivos específicos: mapear o que é dito sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar; delimitar um recorte que permita investigar o discurso em tela; identificar os significantes e os significados mobilizados na construção da prática discursiva analisada e evidenciar, na camada enunciativa em questão, o sistema de formação dos enunciados analisados.

No decorrer da análise, não nos propusemos a esgotar o conjunto das coisas ditas sobre o objeto em tela nem a encontrar uma unidade oculta, uma origem inaugural ou uma teleologia que orientasse a ordenação do discurso. Visamos demonstrar, na dispersão dos documentos analisados, o princípio de diferenciação estruturante da formação discursiva que ampara a formação das condições de existência do discurso-objeto de nossa análise, com o objetivo de evidenciá-lo em sua positividade.

Em outras palavras, diante das performances verbais com que nos deparamos no conjunto de documentos que constituem o corpus da pesquisa, promovemos uma escavação e uma escansão na camada específica do enunciado, para identificar e descrever as regras articuladas, os objetos formados, os domínios acionados, as correlações e as funções estabelecidas e as estratégias mobilizadas que estabelecem as condições para a emergência de uma prática discursiva sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

A pesquisa realizada com a ferramenta teórico-metodológica da AAD foi feita com três procedimentos de análise: o mapeamento dos documentos; a escavação da zona do discurso e a análise e a descrição dos enunciados (ALCANTRA, CARLOS, 2013, p.72).

O primeiro procedimento empreendido foi o mapeamento das fontes documentais que dão sustentação jurídica, teórica e pedagógica à implementação do projeto *Inventar com a Diferença*. Esses documentos constituíram o terreno onde realizamos a investigação arqueológica do discurso sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. Vale ressaltar que, conforme dito por Alcantara e Carlos, o conjunto de suportes e

técnicas materiais empíricas que veiculam um discurso não constitui o objeto da análise e da descrição. É uma dada ordem discursiva que está presente, circula e é mobilizada nesses documentos, que compõe o objeto de investigação (Idem, p.71-72). A esse respeito, Foucault argumenta que

[...] na verdade, trata-se de descrever discursos. Não livros (na relação com seus autores), não teorias (com suas estruturas e coerência), mas os conjuntos, ao mesmo tempo familiares e enigmáticos, que, através do tempo, se tornam conhecidos como a medicina, ou a economia política ou a biologia. Gostaria de mostrar que essas unidades formam domínios autônomos, embora não independentes; regrados, embora em contínua transformação; anônimos e sem sujeito, ainda que integrem tantas obras individuais. [...] gostaria de revelar, em sua especificidade, o nível das "coisas ditas": sua condição de aparecimento, as formas de seu acúmulo e encadeamento, as regras de sua transformação, as descontinuidades que as escandem. (FOUCAULT, 2008, p.237)

O corpus da pesquisa formado ao longo da escavação arqueológica envolveu os seguintes documentos: o site do projeto *Inventar com a Diferença*, o *Material de Apoio* (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2014) e os *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2016), distribuídos respectivamente na primeira e na segunda edições do projeto aos professores e aos mediadores participantes; o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e o Parecer 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Essa escavação formou, pouco a pouco, uma rede de evidências empíricas através da qual determinada ordem discursiva foi percebida, o que possibilitou a sua análise e descrição.

A escavação da zona do discurso foi feita com o exame dos documentos relacionados ao objeto da pesquisa, à luz das seguintes categorias de análise da investigação: discurso, produção audiovisual, criação fílmica, mediação da aprendizagem e saber escolar.

Trabalhamos com a noção de discurso tal como Foucault a concebe na elaboração e na operacionalização da AAD, como um acontecimento enunciativo definido por uma “[...] prática complexa e diferenciada que obedece a regras e a transformações analisáveis [...]” (FOUCAULT, 2008, p.236). Essas regras de articulação estabelecidas entre as séries de enunciados se apoiam em uma formação discursiva, de modo que é sobre ela que as escavações arqueológicas se dão.

Com base em um diálogo com as referências de Aumont (1995) e Duncun (2002), entendemos por produção audiovisual a elaboração de imagens no contexto da cultura visual que articulam os elementos semióticos visuais e sonoros (notas, timbres, ritmos, melodias cores, formas, símbolos, cenários etc.) na constituição de artefatos culturais visuais que veiculam sentidos, significados, valores e concepções de mundo. A criação fílmica é entendida a partir da interação com o entendimento de autores como Bergala (2008), Martin (2003) e Xavier (2005) e abordada como uma operação específica no contexto da produção audiovisual, em que a mobilização da criatividade, da sensibilidade e da intuição se articula com o processo de percepção da reflexão crítica do mundo histórico-social com vistas a produzir um efeito estético-expressivo através de uma obra fílmica.

Tomando como referência o pensamento de Lukács (1981) e Vygotsky (1993), entendemos por mediação o processo de introduzir um elemento intermediário (instrumento e/ou linguagem) em uma relação determinada, para transformar a relação entre sujeito e objeto através da presença e da operacionalização do elemento mediador. Desse modo, a linguagem é mobilizada de modo a criar condições para relacionar os fenômenos e os elementos que constituem um complexo social e contribuem para o desenvolvimento da sociabilidade humana, na elaboração de saberes e na construção do conhecimento científico.

A partir de Forquin (1993) e de Saviani (2005), entendemos o saber escolar como uma configuração específica do saber produzido no interior da cultura, organizado de modo a torná-lo compreensível e assimilável pelas novas gerações. O saber escolar pode ser estruturado com base na validade científica de seus pressupostos no formato disciplinar, de modo interdisciplinar ou transdisciplinar. Com base nos mesmos autores, entendemos o processo de aprendizagem do saber escolar como a transmissão do saber social e historicamente acumulado, promovida de forma deliberada e sistemática através de relações pedagógicas determinadas, visando a aquisição de instrumentos e sistemas cognitivos complexos, modos de expressão, ideias, valores e hábitos como forma realizar a humanidade nos seres humanos, incluindo-os nas dinâmicas socioculturais de seu tempo.

No conjunto das categorias acionadas para orientar a análise descritiva, conferimos centralidade à criação fílmica em sua relação com o saber escolar. Através dessas categorias, os achados arqueológicos foram identificados, diferenciados, selecionados e organizados, com um procedimento de análise e descrição de suas correlações enunciativas e modos de encadeamento e dispersão, mostrando as regularidades, as posições de sujeitos e os status

conferidos aos enunciados constituintes da ordem discursiva presente nos documentos investigados.

A análise foi realizada a partir da escavação do *Material de Apoio* e dos *Cadernos do Inventar*. Inicialmente, fizemos um levantamento a respeito do que se diz sobre a criação fílmica no âmbito do projeto: a organização dos documentos, a concepção pedagógica do projeto e o modo como as práticas educativas de criação fílmica são apresentadas, justificadas, fundamentadas e tematizadas em sua correlação com a aprendizagem escolar. Com os enunciados encontrados nesse processo de análise, foi possível identificar os objetos, os domínios, os correlatos e as regras constituintes da formação discursiva em tela, que nos levaram a escavar os textos jurídicos relativos à educação em direitos humanos. Por fim, descrevemos o sistema de relações estabelecidas e elaboramos um mapa enunciativo, visando elucidar, de forma esquemática, a ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

1.4 – DESENVOLVIMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO

Embora a operacionalização da análise arqueológica do discurso prescindia de certos procedimentos característicos das pesquisas convencionais, consideramos válido para os objetivos desta pesquisa o aprofundamento teórico e conceitual de questões-chave vinculadas às categorias mobilizadas para o empreendimento da análise, que dizem respeito ao campo enunciativo em que o objeto em tela se situa.

A *cultura*, como o conjunto da produção material e imaterial da espécie humana que vem sendo acumulado ao longo de sua existência histórica; a *linguagem*, como um dos modos específicos de existir da cultura no âmbito das relações sociais; o *saber*, como um modo de relação entre o ser humano e o seu meio natural e social; a *educação*, especificamente na modalidade escolar, como uma prática de transmissão sistematizada desse saber acumulado; e o *cinema*, como uma expressão artística capaz de impactar emocionalmente o espectador e instaurar novos estados de percepção e modos de pensar, o que possibilita sua implementação no ambiente escolar como um dispositivo de mediação de aprendizagens.

Depois de apresentar a problematização do objeto e a metodologia no capítulo introdutório, produzimos três capítulos. No capítulo 2, problematizamos as relações entre cultura, linguagem e signo e contextualizamos o objeto da pesquisa na discussão a respeito do universo teórico e conceitual em que ele se insere.

O capítulo 3 trata do nexo estabelecido entre a escola e o cinema, com foco na possibilidade de a criação fílmica ser utilizada como elemento mediador da aprendizagem do saber escolar em um processo educativo que contemple a natureza artística da linguagem do cinema e a sua dimensão crítica e política.

O capítulo 4 é o momento de operacionalização da análise arqueológica do discurso, na qual os procedimentos metodológicos descritos são aplicados na análise dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa. Nas considerações finais, expomos uma síntese dos achados da pesquisa e apresentamos os esquemas visuais e o mapa enunciativo elaborados com o intuito de evidenciar o conjunto dos elementos, correlações e regras que constituem o sistema enunciativo analisado no capítulo 4.

CAPÍTULO 2 - CULTURA, LINGUAGEM E SIGNO



Figura 2 - Nuvem de palavras que constituem o texto deste capítulo

Neste capítulo, abordamos as questões mais pertinentes para o entendimento das relações entre cultura, linguagem e signo, posto que esse entendimento é a base tanto para a problematização da criação fílmica no contexto escolar, quanto para a compreensão da dimensão enunciativa da linguagem, para que possamos assimilar o modo como a AAD é operacionalizada.

Estruturamos o capítulo em quatro momentos de análise: no primeiro, tratamos sobre a relação entre as noções de cultura e de linguagem; no segundo, investigamos os possíveis vínculos entre linguagem e signo, com o fim de entender como os diferentes modos de composição do signo criam diferentes modos de existir da linguagem; no terceiro, investigamos, a partir do pensamento de Foucault, a relação que cada modo de existência da linguagem estabelece com o modo de pensar e de constituir os saberes da civilização ocidental entre os Séculos XVI e XIX; e no quarto, investigamos os modos de existência do signo visual na constituição da linguagem e da cultura visual e definimos a noção de imagem fílmica, que é o elemento centro do processo da criação fílmica.

2.1 CULTURA E LINGUAGEM

Partimos do pressuposto de que a cultura se constitui com a intervenção do ser humano na natureza através do trabalho, que a modifica quando extrai dela os meios para sobreviver. A criação do mundo da cultura se relaciona diretamente com a produção da humanidade no ser humano pelo próprio ser humano. A natureza humana é produzida ativamente por meio da natureza biofísica que constitui o ser humano e o meio em que ele vive (SAVIANI, 2005).

De acordo com Pinto (1985), a produção da cultura é indissociável do processo de produção da existência humana, que pode ser entendido em dois sentidos: a produção do ser humano como ser social e reflexivo e a produção das condições de reprodução de sua subsistência e de seu modo de viver. A dupla realidade da cultura se realiza na medida em que ela se constitui como bem de consumo e bem de produção. Enquanto bem de consumo, a cultura se identifica com o conjunto de objetos manufaturados, com os artefatos culturais e os instrumentos produzidos pela ação do ser humano. Já a noção de bem de produção se refere às concepções da realidade, às ideias abstratas, ao conhecimento dos fenômenos da natureza e à capacidade imaginativa humana, que possibilitam que o ser humano planeje previamente sua intervenção no mundo. O autor assevera que

[...] a dupla face da cultura explica a mais importante de suas notas constitutivas: a de ser sempre um atributo da existência humana, utilizado por essa para atuar sobre o mundo, fazer-se a si própria e criar os produtos de que necessita para se conservar. Com efeito, se a cultura é simultaneamente ação e idéia, enquanto ação significa a mediação entre duas idéias e enquanto idéia, a mediação entre duas ações. (PINTO, 1985, p.136)

O entendimento da cultura como elemento de mediação da realização humana como espécie pressupõe a produção simultânea e recíproca das condições de existência da sociedade e dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior. Desse modo, a cultura se caracteriza como mediadora do processo de sociabilidade humana.

Ao investigar as diferentes concepções antropológicas de cultura, Thompson (1995) distingue duas concepções desse conceito: a concepção descritiva e a concepção simbólica. Com um viés positivista, a concepção descritiva contribuiu para a “[...] cientifização do conceito de cultura [...]” (THOMPSON, 1995, p.172), em um processo de superação da concepção clássica, em que a cultura era associada ao cultivo das faculdades intelectuais e espirituais do ser humano. Nessa concepção, a cultura de uma sociedade, em um dado momento histórico, define-se como o conjunto de “[...] crenças, costumes, idéias, valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade [...]” (Ibidem, p.173). O estudo da cultura se caracterizaria, “[...] pelo menos em parte, pela comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos [...]” (Ibidem, p.173). De acordo com o autor, ao definir a cultura como um objeto de pesquisa científica sistemática, a concepção descritiva apresentou uma série de pressupostos metodológicos por meio dos quais a cultura deveria ser estudada, inscrevendo-a em uma perspectiva evolucionista ou funcionalista.

A concepção simbólica de cultura valoriza a dimensão da produção simbólica da vida humana, expressa nos signos linguísticos e não linguísticos produzidos pela sociedade. Mais do que uma abordagem científica em busca das leis que definem a constituição dos fenômenos culturais, tal concepção prioriza a investigação interpretativa na busca dos significados estabelecidos no contexto das relações sociais (Ibidem, p.166). Nessa concepção, a cultura é entendida pelo autor como o

[...] padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos se comunicam entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. (Ibidem, p.176)

A análise cultural, nessa concepção, é caracterizada pela investigação, pela explicitação e pela interpretação dos padrões de significados mobilizados pelas formas simbólicas. No entanto, essa abordagem da cultura não dá atenção suficiente às relações sociais estruturadas, no interior das quais os significados são produzidos, difundidos, recebidos e interpretados.

A concepção simbólica é a base para Thompson formular sua concepção estrutural da cultura, visando investigar a produção e a transmissão das formas simbólicas no contexto dos meios de comunicação em massa. A partir da concepção estrutural do conceito de cultura, Thompson entende os fenômenos culturais como um processo de produção de formas simbólicas em contextos estruturados, e a análise cultural desses fenômenos é o estudo da constituição significativa (traços estruturais internos) e da contextualização social das formas simbólicas, por meio da análise dos contextos e dos processos socialmente estruturados. Nas palavras do autor,

[...] ao destacar o aspecto contextual das formas simbólicas, estamos indo além dos traços estruturais internos das formas simbólicas. [...] o ambiente e a ocasião do discurso, as relações entre orador e audiência, o modo de transmissão do discurso e as maneiras pelas quais ele é recebido pela audiência [...] esses aspectos só podem ser discernidos se dermos atenção aos processos, instituições e contextos sociais dentro dos quais o discurso é pronunciado, transmitido e recebido, e pela análise das relações de poder, formas de autoridade, tipos de recursos e outras características desses contextos. (THOMPSON, 1995, p.181)

Esse aspecto contextual da produção simbólica da cultura assume uma centralidade na emergência de concepções formuladas no domínio dos Estudos Culturais, cujo elemento da transdisciplinaridade cria condições para o cruzamento de saberes e teorias de domínios distintos em um processo de hibridização de problemas e metodologias como forma de abordar a cultura em suas diversas possibilidades de correlação.

Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam a reorganização do campo das relações culturais ocorridas pelo impacto do capitalismo, em especial, pela revolução tecnológica dos meios de comunicação contemporâneos. Dessa reconfiguração, emergiram novas formas de existir da cultura. No campo da análise cultural, observamos um deslocamento e uma expansão da concepção de cultura para “[...] um novo eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis [...]” (Ibidem, p.36), com valorização dos gostos populares, da cultura de massa e das expressões dos novos grupos e sujeitos coletivos inscritos no mapa cultural e político na segunda metade do Século XX (Ibidem, p.37).

Vemos aqui um imbricamento entre as noções de cultura e de política, em que a esfera cultural passa a ser abordada como um espaço de luta pela negociação e fixação dos significados correspondentes aos interesses dos grupos que disputam o poder em uma sociedade. Nesse contexto, ganha relevância a investigação dos discursos circulantes na rede das relações culturais, mobilizando ideias, valores, ideologias etc; na constituição e difusão dos mais variados artefatos culturais.

É nesse cenário da cultura contemporânea, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, que a questão da cultura visual emerge como um elemento enunciativo que possibilita a problematização de um modo de existência da cultura que se manifesta com a mobilização de imagens visuais no estabelecimento de práticas significantes variadas, atuando na mediação de saberes, padrões de comportamento, relações de poder, entre outros elementos definidores do processo de sociabilidade humana.

Nessa abordagem, a cultura assume uma dimensão crítica na medida em que permite uma leitura mais aprofundada da realidade concreta a partir da correlação com os diversos domínios do saber, como podemos constatar na perspectiva de Sardelich (2006), que dialoga com a proposta de Hernandez (2000) a respeito da conjugação entre uma abordagem transdisciplinar da cultura visual e uma perspectiva crítica de análise das representações e dos artefatos culturais, e afirma que

[...] a compreensão crítica aborda a cultura visual como um campo de estudo transdisciplinar multireferencial que pode tomar seus referentes da arte, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, da psicanálise lacaniana, do construcionismo social, dos estudos culturais, da antropologia, dos estudos de gênero e mídia, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências. Essa proposta ampla e aberta enfatiza que o campo de estudos não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e ou sujeitos, mas sim de seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. (SARDELICH, 2006, p.466)

Pelo exposto, vemos que a problematização da cultura com a centralidade na questão da produção da existência humana a posiciona como um complexo resultante da relação entre o ser humano e a natureza, ao se vincular a tudo o que é produzido por determinado agrupamento humano, evidenciando uma correlação que define, de um lado, a especificidade do ser humano como espécie e sua identidade como sujeito social; e, de outro, os modos de reproduzir as condições de existência de determinada sociedade. Essa dupla faceta da cultura possibilitou, como vimos, a emergência de diversas abordagens analíticas da cultura que transitam em um movimento pendular entre a valorização dos contextos estruturados que

possibilitam a formulação de uma prática cultural concreta e a investigação da dimensão significativa da cultura - as representações, os simbolismos, os discursos etc.

Ao delimitar nosso foco de interesse no campo do discurso, na perspectiva da AAD, precisamos entender com mais profundidade as relações estabelecidas entre cultura e linguagem, já que a linguagem é um dos modos de existência da cultura e o terreno onde se define a zona enunciativa do discurso. Nesse contexto, o entendimento da linguagem e da sua existência como signo cria condições para uma análise das diversas relações possíveis entre as diferentes maneiras de conceber e conhecer a realidade e os modos de falar e de agir sobre ela.

No conjunto das coisas ditas sobre a linguagem, identificamos uma definição ampla e generalizada que a concebe como o conjunto daquilo que foi e é expresso pelo ser humano sobre as coisas da natureza e da cultura ao longo de sua existência histórica. A linguagem se objetiva em diversas modalidades: a escrita (textos, poesias, cálculos matemáticos etc.), os sons (a fala, a música), a imagem (o desenho, a pintura, a fotografia, o audiovisual etc.) e outras expressões artísticas (a dança, o teatro etc.).

O entendimento de que os fenômenos culturais se constituem no processo de produção da humanidade pelo ser humano, que resulta na elaboração e na difusão de bens de consumo e bens de produção diversos, materiais e imateriais, deixa clara a importância da linguagem no contexto da produção da sociabilidade humana, uma vez que as relações sociais se estruturam a partir de um complexo de interações concretas e históricas entre os sujeitos individuais e coletivos.

Ao investigar o nexo entre cultura e linguagem e suas funções na construção da sociabilidade humana, a partir da perspectiva de Lukács (1981), Carlos afirma que “[...] a sociabilidade não é vista como produto exclusivo e imediato do trabalho, mas, ao contrário, como resultante da mediação do desenvolvimento de vários complexos sociais, dentre eles a linguagem [...]” (CARLOS, 2001, p.25). De acordo com o autor, a premissa fundamental da argumentação lucaksiana é de que “[...] todos os complexos sociais têm como função ontológica a reprodução do ser social [...]” (Ibidem, p.25), posicionando a linguagem como um dos elementos ontológicos do processo de sociabilidade humana.

Como a linguagem só existe na medida em que é formulada pelo ser humano, ela pode ser considerada tanto como produto de uma cultura – a materialidade empírica de uma forma de expressão específica, definida a partir de códigos e regras de funcionamento que estruturam um modo de conceber, produzir, organizar e difundir os saberes, o conhecimento, a

arte, etc. – quanto uma das bases constituintes de sua existência – o conjunto de todas as potencialidades estético-expressivas de uma cultura, o que faz com que, a partir da mediação da linguagem, ocorram a objetivação e o desenvolvimento de uma cultura em determinada sociedade.

Isso posto, vemos que a função mediadora da linguagem possibilita que um indivíduo interaja socialmente, definindo convenções e regras de convivência, e lhe permite nomear as coisas e se relacionar cognitivamente ou artisticamente com o mundo, expressando seus saberes, sentimentos e pontos de vista sobre sua realidade.

Carlos (2001) identifica três elementos que criam as condições de existência da linguagem: a função mediadora, a identidade sógnica e a historicidade. No caso da função da função mediadora da linguagem, o autor explicita, de forma sistemática, seus modos de se efetivar, tais como: a designação, a representação, a expressão e a interação (CARLOS, 2001, p.26). Em cada uma dessas funções, a linguagem é constituída e organizada de modo distinto e mobiliza seus elementos constitutivos na mediação de diferentes aspectos da sociabilidade humana.

De acordo com o autor, a função designativa da linguagem visa fixar e exprimir a essência dos objetos através da nomeação das coisas, das pessoas e dos acontecimentos do mundo. “[...] Nesse caso, a linguagem cumpre a função de reservatório da produção do conhecimento construído ao longo da história, o signo nomeia o real [...]” (CARLOS, 2001, p.26). Associada à função designativa, a função de representação da linguagem cria condições para a reflexão sobre as coisas do mundo, uma vez que se estabelece uma relação de correspondência entre a representação e o que está sendo representado, o que possibilita a formulação de enunciados verdadeiros. “[...] Nesse caso, a linguagem cumpre a função de fixar o real na consciência. O signo reflete o real [...]” (Ibidem, p.26).

As funções de interação dos indivíduos e de expressão dos seus modos de vida também estão intimamente ligadas. Enquanto expressão das subjetividades, a linguagem é utilizada como instrumento para explicitar as diferentes concepções da realidade social, valores, comportamentos, percepções e opiniões, em que “[...] o signo expressa o sentido dado ao mundo [...]” (Ibidem, p.27). Na função de interação, ela “[...] cumpre a função de constituir e fixar argumentativamente as regras de convivência, consideradas como razoáveis e válidas por aqueles que se relacionam em determinadas situações. O signo convence sobre as razões de validade das regras de convivência [...]” (Ibidem, p.27).

Em decorrência de sua existência histórica, a própria noção de linguagem assumiu diferentes status, devido ao modo como cada cultura a posicionou no processo de constituição e desenvolvimento das interações sociais. Podemos aprofundar a reflexão sobre a relação entre cultura e linguagem se nos debruçarmos em seus elementos constituintes e investigarmos a maneira como se articulam e as funções que cumprem em seus diversos usos ao longo da história.

Fruto da produção humana, a linguagem só existe na medida em que o ser humano nomeia as coisas através dos signos. A relação entre cultura e linguagem é, portanto, tão indissociável quanto a relação entre linguagem e signo. Em outras palavras, o signo pode ser entendido como o ser da linguagem, uma vez que é através dele que a linguagem assume uma dimensão concreta e se expressa em sua forma comunicacional. É através do signo que o ser humano pode se aproximar e se apropriar das coisas, com a intenção de conhecer o mundo.

Através dos signos, a linguagem explicita aquilo que a constitui. Portanto, a linguagem se materializa por meio dos signos, que se manifestam de diversas formas, como, por exemplo, a palavra, os sons, a música, a imagem, as expressões corporais etc. A esse respeito, Carlos (2001) afirma que

[...] pensar a linguagem é o mesmo que pensar as formas possíveis de produção sónica realizada pela humanidade no processo de constituição da vida humana [...] o sinal, desenho, pintura, escultura, dança, gestos, fala, escrita, teatro e cinema são formas de existência social do ser da linguagem. Todas elas cumprem as funções de designação, representação, expressão e interação necessárias ao processo de sociabilidade. (CARLOS, 2001, p.28)

É através desses elementos empíricos que a linguagem poderá existir e se entender como tal, e da investigação dos signos que se poderá investigar o ser-em-si da linguagem, bem como o seu papel no estabelecimento das condições de existência da sociabilidade humana.

2.2 A LINGUAGEM E A IMPLOÇÃO DO SIGNO

As múltiplas linguagens existentes na sociedade contemporânea definem os diversos modos de existir dos signos que as constituem. Em decorrência da importância que o signo linguístico tem para a construção do conhecimento sobre a linguagem, analisaremos a natureza da existência para evidenciar a relações entre cultura, linguagem e signo.

O signo linguístico pode ser entendido como o nome que é dado às coisas da natureza e da cultura. Em sua composição interna, podemos visualizá-lo em sua estrutura tricotômica,

que se compõe de significado, significante e referente. O referente é a coisa em si, sobre a qual se escreve ou se fala. É o objeto do mundo, material ou imaterial, remetido pela relação significante-significado. O significante é o elemento mais visível do signo, cuja materialidade é empírica (nome, som, imagem etc.). O significado é o ente abstrato do signo, o conceito ou a ideia associada ao referente pelo significante.

O signo só existe quando assume o lugar daquilo que referencia. Portanto, ele não pode ser entendido como o sinal ou a continuidade de algo, mas como a evocação de algo através de si. O signo não estabelece uma relação de identidade com a coisa, “[...] refere-se a algo que não é ele mesmo, daí seu caráter abstrato[...]

 (ALCANTARA, CARLOS, 2013, p.64). Ele formula, anuncia, referencia, lembra, evoca, representa alguma coisa, de modo que não é possível conceber o signo sem a presença de um correlato, ou seja, sem algo com o qual o signo estabeleça algum tipo de relação.

Como vimos, se o signo é o ser da linguagem, e a linguagem pode ser entendida como expressão do saber de uma cultura sobre a realidade natural e a realidade de si mesma, podemos investigar nas correlações sgnicas o modo como determinada cultura se constitui a partir da apropriação da linguagem, o que resulta na elaboração de concepções de mundo e de conhecimento, valores e regras de convivência. Sobre isso, Alcantara e Carlos afirmam que “[...] se o ser da linguagem, em geral, é constituído por signos, seus modos de existência dependem da natureza dos elementos tricotômicos que constituem um signo, em particular, e o modo como se organiza e funciona [...]” (Ibidem, p.64).

Entre os três vértices da estrutura tricotômica do signo, delineiam-se relações específicas, de maneira que podemos dar ênfase a algum dos vértices, associando os demais elementos em diferentes conjuntos de pares, com correlações sgnicas que determinam os diversos modos de existir da linguagem.

Quando damos ênfase à referência, o par significante-significado estabelece uma relação propositiva (assertivas, afirmações), uma vez que confere centralidade ao real concreto e manifestado. Quando a ênfase é o significante, o par referência-significado estabelece uma relação de efeito, em que não há realidade nem significado próprio, e os nomes assumem um caráter móvel, fluídico, não determinável. Quando a ênfase é o significado, o par referência-significante estabelece uma relação de sentido, de modo que a subjetividade ganha um papel relevante no processo de realização da significação.

Uma forma de abordar a questão do signo em sua relação com a linguagem é encontrada em *Crátilo* (PLATÃO, 2001), que problematiza como as diferentes relações entre

os nomes e as coisas estabelecem os diversos modos de existir da linguagem. No diálogo entre Sócrates, Hermógenes e Crátilo, são apresentadas e debatidas duas teses distintas que criariam as condições para a nomeação das coisas.

Crátilo sustenta a tese da identidade entre as palavras e as coisas, de modo que, para nomear algo, os nomes devem carregar em si a essência daquilo que nomeiam, em um processo no qual os nomes que não correspondessem a essa identificação com as coisas não poderiam ser considerados, de fato, nomes. Nota-se que aqui não haveria signo, tal como temos problematizado, posto que o nome seria a extensão das coisas em si, ou outro modo de se relacionar com elas.

No que diz respeito à convenção entre as palavras e as coisas, Hermógenes defende a tese de que os nomes, antes de se identificarem com as coisas em si, seriam estabelecidos em acordos sociais, de maneira que bastariam novos acordos para que os nomes fossem transformados. Nessa tese, as coisas não deixariam de ser o que são em decorrência da mudança (ou permanência) dos nomes que têm. A relação de identidade entre as coisas e os nomes seria, portanto, inadequada.

Sócrates, por sua vez, analisa minuciosamente ambas as teses e busca uma conciliação entre as duas, ao se aproximar da tese de Hermógenes sem, no entanto, desconsiderar a pertinência do problema colocado por Crátilo.

[...] Com efeito, ó meu caro, se quiseres, considera o número; como te parece que se pode aplicar a cada um dos números um nome que lhe seja semelhante, a não ser que confiras ao teu acordo e à tua convenção a autoridade relativa à correção dos nomes? Por mim agrada-me aquela tese segundo a qual os nomes são, na medida do possível, semelhante às coisas; mas receio que, na verdade, e como dizia Hermógenes, essa tal semelhança seja uma coisa um tanto pegajosa, e que se nos torne necessário recorrer a esse dispositivo grosseiro que é a convenção, para estabelecermos a correção dos nomes. (PLATÃO, 2001, p.118)

A linguagem, na tese de Crátilo, seria utilizada para dizer a semelhança das coisas com suas essências, enquanto na tese de Hermógenes, a linguagem designaria convenções que vinculariam as palavras às coisas. Para Oliveira (1996, Apud ALCANTRA, CARLOS, 2013, p.63), “[...] em Platão, há uma relativa correspondência [...] entre estrutura gramatical e estrutura ontológica [...]”, de modo que “[...] a construção da língua não seria totalmente arbitrária, nem totalmente correspondente [...]” (Ibidem, p.63). A linguagem seria, portanto, uma ferramenta que permitiria mediar a relação do ser humano com o mundo na construção do conhecimento das coisas.

O diálogo em Crátilo expõe, de forma contundente, o problema da relação entre linguagem, signo, natureza e cultura, que constitui a elaboração do saber sobre as coisas do mundo. Foucault (1999) se debruça sobre essa questão e identifica os diversos modos de existir da linguagem na história do saber da cultura ocidental, tais como: a existência da similitude no Século XVI, o aparecimento da representação no Século XVII e o rompimento com a representação a partir do surgimento da literatura contemporânea no Século XIX.

Próxima à tese de Crátilo, a similitude em Foucault se refere ao momento de em que as relações de identidade predominam entre as palavras e as coisas, de modo que os nomes eram legislados em sua essência por Deus. Portanto, o critério primeiro que estabeleceria a validade para verificara similitude entre os nomes e as coisas seria estalecido por uma instância superior aos seres humanos e as suas formações sociais. Nesse contexto, a existência do signo seria impossível, dando lugar ao sinal, que expressaria por meio de diferentes figuras de linguagem as relações de similitude entre as palavras e as coisas.

[...] Convenienta, aemulatio, analogia e simpatia nos dizem de que modo o mundo deve se dobrar sobre si mesmo, se duplicar, se refletir ou se encadear para que as coisas possam assemelhar-se. Dizem-nos os caminhos da similitude e por onde eles passam; não onde ela está nem como a vemos, nem com que marca a reconhecemos. [...] É preciso que as similitudes submersas estejam assinaladas na superfície das coisas; é necessária uma marca visível das analogias invisíveis. (FOUCAULT, 1999, p.35-36)

A partir do Século XVII, a similitude dá lugar à representação, em um movimento em que a linguagem deixa de se referenciar na semelhança com a natureza para buscar na representação das coisas o seu modo de existir. A essa transição do modo de ser da linguagem corresponde uma profunda transformação do estatuto do signo.

Para Foucault, nesse momento, a linguagem, “[...] em vez de existir como escrita material das coisas, não achará mais seu espaço senão no regime geral dos signos representativos [...]” (Ibidem, p.58-59). Em outros termos, podemos dizer que a concepção da realidade natural e cultural da civilização ocidental se transformou e impactou a própria linguagem e o modo de funcionamento dos signos que a constituem. A busca pela identidade deu lugar à representação da realidade através da linguagem, em um processo de descolamento das palavras e das coisas, o que promoveu a emergência de novos saberes. É o rompimento com a similitude que possibilitará a existência do signo, uma vez que as palavras podem, agora, ocupar o lugar das coisas com a função de representá-las.

[...] A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzavam infinitamente o visto e o lido, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se [...] O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz. (Ibidem, p.59)

Ainda segundo Foucault, entre os Séculos XVII e XIX, ocorreu, na cultura ocidental, uma nova transformação no interior da linguagem, como consequência da implosão da estrutura tricotômica do signo linguístico, de modo que os vértices se soltaram de suas amarras rígidas e passaram a fazer livres associações entre si mesmos e as relações antes fixadas entre os vértices, com um novo modo de existir da linguagem a partir da possibilidade do estabelecimento de novas correlações. Esse acontecimento no seio da linguagem ocidental confere centralidade à relação significante-significado entre as diversas correlações signíficas que passam a ser possíveis nesse novo contexto. É essa nova configuração da linguagem, baseada na autorreferência do significante, que possibilita a emergência da literatura contemporânea.

O signo não mais remete a uma relação de semelhança com as coisas do mundo e deixa de empreender uma busca por representar aquilo a que se refere. Agora o signo passa a ser autorreferente, o que faz com que o sentido adquira um status em sua constituição. Sobre essa questão, Carlos esclarece dois modos de aparecimento do sentido:

[...] um ligado ao sujeito e conseqüentemente às referências que confere o sentido desejado, a exemplo dos gostos, preferências, compromissos, interesses, experiências, concepção, ideologia etc. Esse sentido figura como uma atribuição do sujeito que fixa, estabelece e tece os mais variados vínculos entre o significante e o significado. Outro é o significante autorreferenciado, isto é, que toma a si mesmo como segundo, como o outro do par: significante-significado. Nesse caso, o sentido é um efeito que resulta dessa combinação. O efeito poderá ser intencionalmente produzido ou casualmente aparecido na relação que estabelecer com os indivíduos, e desses com ele. Nota-se que, devido ao seu maior grau de liberdade, de independência com relação aos vértices e as relações internas triangulares do signo, o sentido transgride, desestrutura, desorganiza e subverte a ordem do signo, seja a favor do sujeito, seja do significante. Intencionalidade do sujeito e efeitos autorreferenciais do significante são as duas fontes, matrizes de emergência, constituições e produção do sentido¹.

¹ Tema discutido por Erenildo João Carlos em sala de aula, no contexto da disciplina *Questões arqueológicas do discurso em Foucault*, ministrada no período 2015.2, no PPGE / UFPB.

A literatura no Século XIX mobiliza a linguagem em sua forma significativa. A dobra que o significante autorreferente promove na linguagem estabelece as condições para a emergência do simulacro e provoca o rompimento com o lugar em que ela havia sido posicionada durante a representação. Para Foucault, esse rompimento faz reaparecer o ser vivo da linguagem.

[...] Nos Séculos XVII e XVIII, a existência própria da linguagem, sua velha solidez de coisa inscrita no mundo foram dissolvidas no funcionamento da representação; toda linguagem valia como discurso. A arte da linguagem era uma maneira de “fazer signo” - ao mesmo tempo de significar alguma coisa e de dispor, em torno dessa coisa, signos: uma arte, pois, de nomear e, depois, por uma reduplicação ao mesmo tempo demonstrativa e decorativa, de captar esse nome, de encerrá-lo e encobri-lo por sua vez com outros nomes, que eram sua presença adiada, seu signo segundo, sua figura, seu aparato retórico. [...] A partir do Séc. XIX, a literatura repõe à luz a linguagem no seu ser: não, porém, tal como ela aparecia ainda no final do Renascimento. Porque agora não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pelo qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa. (FOUCAULT, 1999, p.60-61)

A linguagem do Século XIX já não tem uma referência fixada na essência da natureza, não mais representa o parentesco entre as coisas do mundo, não tem começo nem fim e se constitui como um simulacro de si, sem uma finalidade única. É essa concepção de linguagem que fará surgir o enunciado e, conseqüentemente, a dimensão enunciativa dos discursos.

Pelo exposto, constatamos que em um espaço de quatro séculos a cultura ocidental operou uma grande transformação em sua linguagem, que corresponde diretamente ao aparecimento e ao desaparecimento de formas de elaborar o saber. Da similitude do Renascimento do Século XVI até a literatura do Século XIX, as relações entre linguagem e signo protagonizaram e testemunharam um processo que, gradualmente, definiu as bases do conhecimento científico e da literatura contemporânea.

Vemos, portanto, que os modos de existência da linguagem estão intimamente ligados ao modo como o signo funciona. Assim, determinada cultura elabora e reelabora constantemente sua existência através dos signos, cuja natureza, tanto em sua estrutura quanto ao seu funcionamento, expressa de forma inequívoca a singularidade sócio-histórica da cultura que os elaboraram. É através desse mecanismo de retroalimentação que uma cultura confere certo modo de existir à linguagem.

2.3 LINGUAGEM, SIGNO E CAMPOS DO SABER

Constatamos como a linguagem é produto e reflexo da relação de uma cultura com a produção de saberes e de conhecimentos sobre a natureza e sobre si mesma. Cada modo de existir da linguagem pressupõe uma maneira distinta de conhecer as coisas.

A esse respeito, retomamos o esquema da estrutura tricotômica do signo, com o intuito de identificar as formas de conhecimento que emergiram pela ênfase em cada um de seus elementos constituintes. No caso da centralidade na referência, com a formulação da proposição, vemos surgirem os campos da Filosofia, da Teologia e da Ciência. Quando a centralidade passa a ser o significante, com a ênfase na nomeação das coisas, destaca-se o campo da Etiologia, da Linguística, da Gramática e da Literatura. A centralidade no significado, por sua vez, devido à ênfase no sentido, criou condições para o surgimento da Hermenêutica, da Fenomenologia, da Semiótica, da Semiologia e da Semântica².

Tais campos do saber, entre outros tantos, são formas distintas de abordar, problematizar e analisar a linguagem. Na análise arqueológica da linguagem e do saber ocidental realizada por Foucault (1999), verifica-se que, entre a similitude, a representação e o simulacro, diversos campos do saber surgiram e desapareceram ou foram apropriados, transformados, desdobrados em outros. Esse processo vivo acompanha o próprio movimento histórico de reformulação estrutural da linguagem no interior da cultura ocidental.

Na similitude, conhecer as coisas significava estabelecer as relações de identidade entre elas e as palavras. O saber da similitude se manifesta na decifração dos sinais que estão presentes na natureza. A linguagem da similitude está dispersa nos elementos da natureza, distribuída nas semelhanças e nas assinalações, “[...] por conseguinte, deve, ela própria, ser estudada como uma coisa da natureza. Seus elementos têm, como os animais, as plantas ou as estrelas, suas leis de afinidade e de conveniência, suas analogias obrigatórias [...]” (FOUCAULT, 1999, p.48). No estudo da composição dos signos (ou os sinais) e nas interpretações dos nomes, tudo seguia o ritmo e o percurso imposto pela similitude.

[...] O Séc. XVI superpôs semiologia e hermenêutica na forma da similitude
[...] Buscar o sentido é trazer à luz o que se assemelha. Buscar a lei dos
signos é descobrir as coisas que são semelhantes. [...] Tudo seria imediato e
evidente se a hermenêutica da semelhança e a semiologia das assinalações

² Tais correlações foram estabelecidas no âmbito dos encontros do GEPEJA, a respeito do estudo sobre a linguagem a partir da obra de Foucault.

coincidissem sem a menor oscilação. Mas, posto que há um vão entre as similitudes que formam grafismo e as que formam discurso, o saber e o seu labor infinito recebem aí o espaço que lhes é próprio: terão que sulcar essa distância indo, por um ziguezague indefinido, do semelhante ao que lhe é semelhante. (Ibidem, p.40-41)

Foi esse jogo da busca constante pela similitude que conferiu ao saber do Século XVI a característica de conhecer sempre a mesma coisa, de forma que a própria concepção de ciência se situava no “[...] afrontamento entre o resgate dos antigos, o gosto pelo maravilhoso (magia) e a afirmação da soberania da racionalidade moderna [...]” (Ibidem, p.44). Ao se identificar com a decifração e a interpretação, a ciência da similitude se colocou entre a magia e a erudição, em que, de um lado, o conhecimento se realizava na decifração das marcas e dos segredos revelados pelos deuses (Divinatio); de outro, o conhecimento só poderia ser obtido por meio do estudo e da interpretação exaustiva dos saberes dos antigos (Eruditio).

[...] Divinatio e Eruditio são uma mesma hermenêutica, que se desenvolve segundo figuras semelhantes em dois níveis diferentes: uma vai da marca muda à própria coisa (e faz falar à natureza); a outra vai do grafismo imóvel à clara palavra (restitui vida às linguagens adormecidas). [...] Entre as marcas e as palavras, não difere a observação da autoridade aceita ou verificável da tradição. Por toda a parte há somente um mesmo jogo, o do signo e do similar, e é por isso que a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único. (FOUCAULT, 1999, p.46-47)

Com a centralidade da representação na regência do modo de ser da linguagem a partir do Século XVII, a similitude passou a desempenhar um papel periférico no processo de elaboração do saber e de construção do conhecimento, uma vez que, na representação, o conhecimento das coisas passou a ser regido pelo método da análise, da comparação, do discernimento, da probabilidade, da enumeração, da medida e da ordem, em uma transformação epistemológica da cultura ocidental em suas estruturas fundamentais. No lugar da similitude, a identidade e a diferença; no lugar da crença e da superstição, o racionalismo e o empirismo; no lugar do binômio divinatio-eruditio, a máthêsis³.

³ A respeito da importância da máthêsis no saber do Século XVII, Foucault afirma que “[...] o fundamental para a epistêmê clássica não é nem o sucesso ou o fracasso do mecanicismo, nem o direito ou a impossibilidade de matematizar a natureza, mas sim uma relação com a máthêsis que, até o fim do Século XVIII permanece constante e inalterada [...]” (FOUCAULT, 1999, p.79). É nesse momento que o autor constata o aparecimento de domínios do saber relacionados a uma ciência universal da medida e da ordem, como a gramática geral, a História natural, a análise das riquezas, a Medicina, a Fisiologia, a Astronomia e a Física.

O exercício do conhecimento não busca mais investigar os mistérios alojados no interior da natureza, em um processo de adivinhação do Divino. “[...] Doravante, é no interior do conhecimento que o signo começará a significar: é dele que tirará sua certeza ou a sua probabilidade [...]” (Ibidem, p.82). Portanto, o cerne da relação entre linguagem e signo se alojou no interior do conhecimento, que seria construído não mais pelo texto confuso da similitude, mas através de um método regido pelo conhecimento da ordem.

[...] Sem dúvida, a idade clássica, mais que qualquer outra cultura, pôde circunscrever ou nomear o sistema geral de seu saber. Mas esse sistema foi suficientemente constringente para que as formas visíveis dos conhecimentos nele esboçassem por si próprias os seus parentescos, como se os métodos, os conceitos, os tipos de análise, as experiências adquiridas, os espíritos e finalmente os próprios homens se tivessem descolado ao sabor de uma rede fundamental que definia uma unidade implícita, mas inevitável do saber. (Ibidem, p.104)

O signo da representação se interpenetra com o próprio processo da representação. Em outras palavras, signo e conteúdo representado são a mesma coisa, por isso a análise dos signos só poderá reconhecer as regras que regem a existência da representação.

[...] Como no Século XVI, semiologia e hermenêutica se sobrepõem, mas de uma forma diferente. Na idade clássica, elas não se reúnem mais no terceiro elemento da semelhança, ligam-se nesse poder próprio da representação de representar-se a si mesma. Não haverá, pois, uma teoria dos signos diferente de uma análise dos sentidos. (FOUCAULT, 1999, p.91)

O sentido, nesse contexto, deve ser entendido na dinâmica específica da significação tal como opera na regência da representação. O signo binário da representação (significante-significado) remete tanto ao que representa quanto à coisa representada. “[...] Trata-se de um desnível inevitável da figura com dois termos, que recua em relação a si mesma e vem alojar-se por inteiro no interior do significante. [...] e o significado se aloja sem resíduo e sem opacidade no interior da representação e do signo [...]” (Ibidem, p.82).

Esse modo de produção do sentido polarizado pela força da representação perdurou até o início do Século XIX, quando o processo de significação promovido pela emergência da literatura devolveu à linguagem seu ser vivo. A linguagem rompeu com seus velhos parentescos e suas regras fixas, e o signo implodido se recompôs em novas relações, em um novo espaço reservado para a linguagem – o espaço do simulacro.

2.4 CULTURA VISUAL, SIGNOVISUAL E IMAGEM VISUAL

A partir da investigação promovida sobre o signo linguístico, propusemo-nos a pensar sobre as relações entre cultura, linguagem e signo, no cenário da cultura visual, com ênfase na especificidade da imagem fílmica. Nesse contexto de análise, refletimos sobre como as linguagens relativas aos gêneros visuais de expressão e comunicação podem mediar os processos de sociabilidade contemporâneos.

A imagem visual emerge como um elemento constituinte da dimensão sígnica na cultura visual contemporânea. Sua presença plural e diversificada na sociedade atual evidencia os diversos usos sociais através dos quais ela adquire um status de signo mediador de relações sociais, estéticas e epistêmicas com o mundo. Segundo Carlos (2008).

[...] a imagem é uma espécie de signo que serve, dentre outras coisas, para representar o mundo e mediar o contato entre o olho e o mundo. A representação do mundo por meio da imagem significa, em certo sentido, uma invenção que possibilita a substituição cognitiva do mundo pela imagem: mundo-imagem, imaginário, em lugar no mundo concreto, sensível, natural e histórico; em outro sentido, significa uma criação simbólica que permite o uso da imagem como mediação entre o homem e o mundo. (2008, p.22)

Em sua investigação sobre o signo da imagem, o autor constata a necessidade de superar o paradigma linguístico para possibilitar a “[...] criação de novos territórios de aprendizagem, novas competências e domínios [...]” (CARLOS, 2008, p.33), em que se possa problematizar a questão da imagem e seus usos sociais com outra concepção epistemológica da linguagem e da visualidade. A imagem visual passa a ser entendida como “[...] outro marco de seleção, organização e distribuição do conhecimento, dos valores, das competências, da formação de subjetividades e identidades e do governo do outro [...]” (Ibidem, p.15).

Enquanto um artefato cultural integrante da trama de relações sociais que constituem determinada cultura, a imagem visual pode ser investigada em sua especificidade – seus elementos constituintes, gêneros, funções, possibilidades e limites – em um processo que pode mostrar os modos como sua linguagem funciona e sua relação com a construção de saberes e conhecimentos sobre o mundo.

Em seu estudo sobre a redefinição do conceito de imagem, Fabris (1998) identificou a coexistência de diferentes tipos de imagem, o que relativiza a primazia da função da representação, que está alicerçada na relação entre imagem e realidade exterior. Na perspectiva da autora, a imagem produzida a partir do modelo – que é fruto de abstrações formais – toma, cada vez mais, o lugar da imagem especular, e marca a passagem da natureza

para a linguagem como base para a produção das imagens, redefinindo o regime de visualidade contemporânea (FABRIS, 1998).

De acordo com a autora, a imagem especular, fruto do Renascimento, é o resultado de uma combinação entre arte e ciência. A *perspectiva*, elemento distintivo desse modo de ver e de representar a realidade, definiu um novo modelo de racionalização de um espaço hierárquico e tem na observação e na descrição do referente exterior seu modo peculiar de afirmar um universo laico e empírico, não mais sujeito às constrações da religião. Esse novo estilo cognitivo, baseado na demonstração visual, caracterizou um novo modo de existência da imagem e a sua relação com o conhecimento (FABRIS, 1998).

[...] o momento da perspectiva é o momento da imprensa, o momento do armazenamento e da distribuição de um conhecimento cumulativo, interessado na preservação do passado na difusão do presente [...] Mesmo imagens de derivação tecnológica como a fotográfica e a vídeo eletrônica ainda são elaboradas a partir de uma realidade visível pré-existente, integrando, portanto, o universo da especularidade. (Ibidem, p.217-224)

Percebemos que o aparecimento da imagem especular coincide com o que Foucault (1999) nomeia de ruptura com a similitude na linguagem da cultura ocidental, criando condições para a emergência da representação. Essa reconfiguração estrutural da linguagem fica evidente, portanto, no novo status adquirido tanto pelo signo linguístico quanto pelo visual. O uso da imagem, nesse contexto, serve aos propósitos de um novo regime epistemológico e cognitivo, definido pelo autor como *Máthesis*, já explicitado no tópico anterior.

A partir do pensamento de Fabris (1998), constatamos que tal regime ou estilo cognitivo perdurou, no caso do signo visual, até o advento da fotografia, do cinema e, posteriormente, da videoeletrônica, na era da informática, em que a imagem numérica (ou imagem digital) promoveu uma redefinição dos conceitos de espaço, tempo, memória, produção, distribuição do conhecimento, fruição e cultura, devido à sua virtualidade e plasticidade, o que implica a necessidade de uma nova epistemologia da imagem, novos modelos de pensamento e de visualidade (FABRIS, 1998).

Embora inscritas no universo da especularidade, pela objetividade intrínseca ao seu modo de produção, as imagens fotográficas, filmicas e videoeletrônicas operam funções para além da reprodução ou representação da realidade e podem articular sentidos os mais diversos através da sua manipulação estética. Portanto se situam no espaço do simulacro.

Ao investigar as características fundamentais da imagem fílmica, Martin (2003) identifica uma ambivalência profunda nesse gênero da imagem visual, em decorrência do par objetividade-subjetividade que define a sua constituição ontológica. Segundo o autor, a imagem fílmica “[...] resulta da atividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exata e objetivamente a realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo essa atividade se orienta no sentido preciso desejado pelo realizador [...]” (MARTIN, 2003, p.21).

Para o autor, essa complexidade da imagem fílmica evidencia os vários *níveis de realidade* em que ela opera, a saber: a realidade material, que lhe confere um valor figurativo; a realidade estética, em virtude do seu valor afetivo; e a realidade intelectual, devido ao seu valor significante (MARTIN, 2003). É a partir da correlação dessas características fundamentais da imagem fílmica que podemos pensar sua constituição como artefato cultural, evidenciando o caráter sógnico da linguagem cinematográfica no processo de organização, transmissão e assimilação do conhecimento.

2.5 O SIGNO LINGUÍSTICO, O SIGNO VISUAL E O SIGNO ARQUEOLÓGICO

Pelo exposto, vimos como o modo de conceber e abordar a linguagem e o seu papel como mediação da sociabilidade humana em determinada cultura define um tratamento específico para o signo. Em outras palavras, o modo como o estatuto do signo é abordado possibilita a emergência de concepções e apropriações distintas da linguagem pela cultura de determinada sociedade em um dado momento histórico.

Ao se ater à dimensão da similitude, da representação e do simulacro, é possível explicitar, analisar e explicar os diversos modos de existência da linguagem e as suas funções, objetivadas na língua, na escrita, nas artes e nos diversos artefatos culturais produzidos pela humanidade. Nesse contexto de análise, debruçamo-nos sobre as diferentes concepções de cultura e os elementos constituintes da linguagem que, em sua superfície, pode ser abordada pelo signo semiótico e o signo hermenêutico.

A imagem fílmica é o gênero da imagem visual que nos interessa nesta pesquisa. Ao refletir sobre sua natureza, levamos em consideração sua constituição sógnica específica – o signo visual – bem como sua existência no cenário mais amplo da cultura visual como um artefato mediador de saberes, valores, sensibilidades, concepções de mundo e padrões de comportamento, como um dispositivo estético-expressivo que tem o potencial de influir no processo de subjetivação dos indivíduos.

Como já explicitado, o foco de nossa pesquisa é a abordagem da dimensão enunciativa da linguagem, que se tornou possível com a implosão do signo tricotômico e o aparecimento do enunciado. A AAD se propõe a adentrar o terreno da linguagem até o nível em que os enunciados circulam em um sistema de correlações que constituem uma formação discursiva específica, com o intuito de identificar as condições que fazem com que os discursos apareçam em suas positivities nas práticas discursivas do cotidiano. É nesse nível enunciativo que se dará a análise arqueológica do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

Portanto, para realizar a análise arqueológica, relacionamo-nos com essa modalidade sígnica específica: o signo arqueológico, cujos vértices se estruturam em enunciado, discurso e práticas discursivas, de modo que as relações entre cultura, linguagem e signo não se estabelecem no nível das práticas significantes ou dos processos interpretativos, mas no marco do saber, conferindo uma existência concreta para um jogo de práticas discursivas que circulam no cenário da cultura contemporânea.

[illegible]

Considerando que a educação é um fenômeno social e histórico, cujo objetivo central é a aprendizagem dos educandos, promovida de modo intencional, direcionada e sistemática, entendemos que o uso educativo do cinema ocorre na medida em que ele possibilita, a partir da singularidade da sua linguagem, o acesso, a investigação, a organização e a apropriação de saberes, habilidades, valores, concepções de mundo etc.

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão acerca das relações entre a educação escolar, a transmissão da cultura e a construção do conhecimento promovida no marco do uso do signo visual, através da mobilização de práticas de produção da imagem fílmica.

Estruturamos o capítulo em três momentos de análise: a relação entre as noções de escola, cultura e conhecimento, em que investigamos a especificidade da prática educativa escolar e o modo como o signo visual se introduz no processo de ensino-aprendizagem formal; a análise da singularidade da linguagem do cinema e o modo como ele impacta o indivíduo e possibilita a instauração de um processo de aprendizagem com a base na interação e na transformação com o real; e a investigação das possibilidades de mediar a aprendizagem do saber escolar através da prática da criação fílmica, abordando as dimensões estética e política do cinema na efetivação de uma educação artística, crítica e emancipadora.

3.1 ESCOLA, CULTURA E CONHECIMENTO

A instituição escolar é um espaço social de aprendizagem voltado para a transmissão e a aquisição de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, capacidades e hábitos acumulados histórica e socialmente pela humanidade na elaboração de sua cultura. Nesse contexto, os procedimentos organizacionais e administrativos, o plano político-pedagógico, a dinâmica das interações humanas promovidas no cotidiano escolar, a elaboração do currículo e de metodologias e as práticas de ensino-aprendizagem visam estruturar e socializar um tipo de saber específico, selecionado do acervo cultural da humanidade e reelaborado de modo a torná-lo acessível e assimilável para as gerações mais novas.

Em sua proposta de uma pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005) define a educação como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p.13)

De acordo com o autor, a formação da humanidade de cada indivíduo se produz quando o processo de aprendizagem dos conteúdos culturais considerados relevantes é apropriado de forma a se constituir como uma segunda natureza, internalizado de tal modo que passa a operar na própria estrutura orgânica do indivíduo, constituindo um hábitus que marca definitivamente uma transformação pessoal. As estratégias mobilizadas com o propósito de promover as aprendizagens realizadas no ambiente escolar resultam de um trabalho propriamente pedagógico, que define as finalidades de cada prática e organiza os conteúdos, o espaço, o tempo e os procedimentos através dos quais o processo formativo se efetiva progressivamente em cada indivíduo (SAVIANI, 2005).

Tal processo, seja concebido em sua dimensão mais ampla de formação identitária e socialização do indivíduo, seja no âmbito específico do ensino escolar, está intimamente ligado à conservação e à transformação da cultura, da qual a educação emerge e ao mesmo tempo a constitui. É no seio da cultura produzida historicamente pelo ser humano que a educação adquire uma função fundadora – porque introduz os novos seres humanos no mundo social que os precede e os atravessa e continuará depois de sua partida, transmitindo-lhes a herança do que foi construído pelos antepassados e capacitando-os a participar ativamente da vida societária – e uma função política, na medida em que constitui as bases intelectuais, técnicas e metodológicas para atuar concretamente na transformação do mundo e das relações sociais atuais (ARENDT, 1997).

Em seu estudo sobre as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Forquin (1993) problematiza a relação entre escola e cultura, afirmando que

[...] toda reflexão sobre educação e cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e, aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas aquilo como o que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. (FORQUIN, 1993, p.13-14)

O autor assevera que o conteúdo da educação caracteriza as aquisições essenciais da cultura humana que mereçam e possam efetivamente ser comunicadas a todos, como instrumentos e sistemas cognitivos complexos, modos de expressão, elaborações artísticas e espirituais, e assume, no processo de transposição didática, as configurações cognitivas específicas que as definem como saberes e modos de pensamento tipicamente escolares (FORQUIN, 1993, p.172-173).

Dialogando com o pensamento do filósofo Richard Peters (1965, 1966), Forquin problematiza a questão da indissociabilidade entre o conceito de educação e o conceito de valor, argumentado que

[...] educar alguém não é ensinar-lhe qualquer coisa, e não é também dar-lhe um treinamento ou uma formação no sentido puramente técnico do termo [...] Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar outra coisa (tal como êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê por exemplo no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesma, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que essa superioridade seja apenas relativa) de realização. (FORQUIN, 1993, p.165)

A partir do exposto, verificamos que a especificidade do ato educativo como um processo de formação da humanidade no ser humano se vincula a um valor intrínseco conferido tanto ao conteúdo ensinado quanto às práticas de ensino-aprendizagem que possibilita sua assimilação e configura uma seleção, no interior do acervo geral da cultura, das aquisições cognitivas, intelectuais, éticas e artísticas; orientada por um princípio ético que viabilize a realização das capacidades e das atitudes humanas em benefício do conjunto da sociedade.

A elaboração e o compartilhamento do saber sistematizado, bem como as interações estabelecidas no espaço social de aprendizagem escolar, definem a especificidade e a razão de existir da instituição escolar, estabelecendo potenciais e limites em relação ao conjunto das possibilidades educativas emergentes nas diversas formações culturais. É nesse contexto em que problematizamos a inserção da imagem visual e a experiência da criação fílmica como um dispositivo de mediação da aprendizagem do saber escolar.

3.1.1 O uso da escrita e o da imagem no contexto educativo

O uso do cinema na escola se inscreve no marco do uso didático-pedagógico, documental e artístico da linguagem visual, e configura-se, de acordo com Carlos (2008, p.14), como uma alternativa viável e necessária ao processo de apropriação do conhecimento regido pelo paradigma da escrita. Para o autor, “[...] a racionalidade própria do signo linguístico, apesar da sua relevância no contexto das sociedades grafocêntricas, não dá conta das outras múltiplas linguagens presentes no cotidiano da cultura visual e midiática contemporânea [...]” (Ibidem, p.21).

A constatação da correlação de uma multiplicidade de linguagens na mediação da sociabilidade contemporânea contribuiu para relativizar a hegemonia do signo linguístico (a fala e a escrita) como recurso de acesso, compreensão e expressão dos saberes e dos conhecimentos. A mobilização de imagens e sons na constituição de simulacros que circulam e difundem valores e padrões de comportamento através dos dispositivos de comunicação de massa criou condições para a emergência de propostas pedagógicas direcionadas para a educação do olhar, a leitura crítica dos produtos audiovisuais e a apropriação dos códigos da linguagem cinematográfica para a expressão subjetiva e a ação transformadora da realidade social.

A respeito da desconstrução da centralidade da língua e da constituição de práticas educativas que levem em consideração a multiplicidade de linguagens, textos e contextos comunicativos, Carlos (2001) entende que

[...] para que a sociabilidade se efetive concretamente na vida particular dos indivíduos, em conformidade com a situação vigente do desenvolvimento da linguagem, é necessário que cada formação social propicie aos seus membros a existência objetiva de condições de acesso, apropriação e emprego da capacidade de codificar, decodificar, interpretar, compreender e produzir diferentes tipos de textos possíveis e necessários para os diferentes contextos comunicativos da vida societária. (CARLOS, 2001, p.32)

O signo visual é posicionado nesse contexto como uma modalidade específica de organização e transmissão do saber escolar e no estabelecimento de relações pedagógicas no âmbito da elaboração de métodos e sequências didáticas para efetivar as práticas educativas através da criação fílmica, em que as experiências estética, afetiva e cognitiva se vinculam à consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

3.2 A LINGUAGEM DO CINEMA E A IMBRICAÇÃO ENTRE O REAL E O SUBJETIVO

Para compreender as contribuições que a criação fílmica pode dar aos processos de ensino-aprendizagem, é necessário entender a especificidade da linguagem do cinema – seus elementos constituintes, modos de existência, efeitos produzidos e contextos de utilização, bem como as relações que estabelece com as outras linguagens que medeiam o processo educativo.

A linguagem do cinema se caracteriza pelo encadeamento de imagens e sons na constituição de narrativas audiovisuais em que as significações produzidas constroem sentidos e representações da realidade social, veiculando valores, ideologias e legitimam padrões estéticos e de comportamento, estimulando desejos e construindo objetos de consumo (MARTIN, 2003).

Um filme é o resultado da combinação de elementos de linguagem de naturezas distintas, procedentes das técnicas do registro fotográfico, da composição plástica das cenas e das ações, da atuação dos atores e da elaboração de sons e músicas, que produzem efeitos, sentidos e significados que impactam as dimensões racional e emocional do espectador de um filme. O trabalho de manipulação de tais elementos advindos de outras artes – a literatura, a fotografia, o teatro, as artes plásticas e a música – e a correlação entre eles constitui as chamadas áreas do cinema, que materializam as ideias e as propostas estéticas de determinado filme. São elas: o roteiro, a direção, a fotografia, a produção, a arte, o som e a montagem.

De acordo com Cabrera (2006), a especificidade da linguagem cinematográfica reside em sua temporalidade e espacialidade singulares, constituídas no processo de encadeamento das imagens em movimento e na articulação com os sons, gerando uma impressão de realidade envolvente, que provoca a imersão do espectador no espaço-tempo da narrativa apresentada.

A experiência da imersão cinematográfica se realiza na intersecção das percepções objetivas e subjetivas do espectador, em decorrência de um processo de manipulação espaço-temporal operado pelo cinema, em que é possível tanto reforçar o efeito de semelhança com o mundo como explicitar o caráter artificial do processo de construção do discurso audiovisual, de modo que as significações elaboradas pelos realizadores de um filme são acolhidas por cada espectador de maneira muito particular, porque o impacto afetivo e emocional das imagens fílmicas está intimamente ligado às memórias e à sensibilidade de cada indivíduo.

A esse respeito, Xavier (2003) argumenta sobre como a linguagem do cinema, por meio do elemento que a singulariza das outras artes – a montagem cinematográfica – se relaciona com os processos subjetivos de sensibilização e significação.

[...] No cinema, as relações entre o visível e o invisível, a interação entre o dado imediato e a sua significação tornam-se mais intrincadas [do que na fotografia]. A sucessão de imagens criadas pela montagem produz relações novas a todo instante e somos sempre levados a estabelecer ligações propriamente não existentes na tela. A montagem sugere, nós deduzimos. As significações engendram-se menos por força de isolamento (como na foto comentada) e mais por força de contextualização para as quais o cinema possui uma liberdade invejável. É sabido que a combinação de imagens cria significados não presentes em cada uma isoladamente.(XAVIER, 2003, p.33)

Para se entender como o contato com a arte cinematográfica se relaciona com a aprendizagem escolar, seja no ato de ver ou de fazer filmes, é preciso reconhecer que o cinema, como arte da evidência, do aspecto e da exterioridade (CABRERA, 2006), possibilita a mediação entre as impressões subjetivas sobre a realidade concreta, as estruturas cognitivas previamente consolidadas do estudante e a apropriação do saber sistematizado, mobilizando processos ligados aos sentimentos, às emoções e às intuições como via de acesso ao mundo e ao cultivo de uma racionalidade crítica e problematizadora. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem se realiza na correlação da razão e da lógica com a dimensão sensível dos afetos, das identificações, dos incômodos e dos deslocamentos provocados pelo impacto da experiência estética instaurada pelo ato cinematográfico.

3.2.1 Racionalidade lógica e racionalidade logopática

O uso do cinema no contexto escolar implica o reconhecimento de uma racionalidade outra da que é consolidada pelo uso da língua. A racionalidade da imagem fílmica opera através de um regime de comunicação audiovisual, afeta o indivíduo emocionalmente e imprime em sua consciência conceitos, ritmos, perspectivas e percepções da realidade. Tal entendimento sobre a natureza da imagem fílmica amplia e aprofunda as possibilidades de empregar essa linguagem de forma educativa, uma vez que dá ao educador a oportunidade de acionar estratégias e métodos de ensino conscientes dos modos através dos quais uma imagem fílmica pode mediar a aprendizagem do saber escolar, evidenciando a importância de uma pedagogia inscrita no marco do signo visual para o desenvolvimento de uma racionalidade característica da cultura visual contemporânea.

Em seu estudo sobre o cinema como objeto de reflexão e formulação do saber filosófico, Cabrera (2006) assevera que filmes são formas de pensamento cuja linguagem instaura uma experiência impactante, em que a dimensão estético-expressiva de caráter emocional se associa à dimensão lógico-interpretativa do intelecto e elabora e difunde conceitos-imagem, que Cabrera (2006, p.45) define como

[...] outro tipo de conceito compreensivo da realidade, do qual não se exige o mesmo tipo de coerência exigida do conceito tradicional. O filme não ostenta a mesma concatenação argumentativa ou dedutiva de conceitos próprios da exposição filosófica tradicional, mas conceitualiza imagetivamente aquilo a que se refere, articulando-o e proporcionando-lhe inteligibilidade.

De acordo com o autor (CABRERA, 2006, p.22), a noção de conceito-imagem detém um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo, através de seu componente emocional, uma vez que um filme carrega em si um valor de verdade acerca do mundo e das relações humanas. Tal concepção se contrapõe à que o autor denomina de conceito-ideia. Enquanto essa se associa a uma racionalidade puramente lógica, aquela inclui o componente afetivo (pático) como um elemento importante para a percepção e o acesso ao conhecimento do mundo.

[...] A racionalidade logopática do cinema muda a estrutura habitualmente aceita do saber, enquanto definido apenas lógica ou intelectualmente. Saber algo, do ponto de vista logopático, não consiste somente em ter “informações”, mas também em estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar deixar-se afetar por uma coisa de dentro dela mesma, em uma experiência vivida. De forma que é preciso aceitar que parte desse saber não é dizível, não pode ser transmitido àquele que, por um ou outro motivo, não está em condições de ter as experiências correspondentes. (Ibidem, p.21)

Cabrera refere que vincular o elemento pático ao processo de elaboração e transmissão do conhecimento não significa incorrer na ambiguidade estabelecida pelo subjetivismo ou pela força impositiva e persuasiva da emoção. O cinema, pensado filosoficamente, configura assertivas sobre o mundo, e define sentidos e possibilidades de se compreender a realidade as quais devem ser problematizadas tal como as proposições elaboradas através do signo linguístico, e verificadas em sua pretensão de verdade e de universalidade.

Desse modo, a mediação emocional promovida pela linguagem do cinema desempenharia muito mais um papel de apresentar uma ideia filosófica do que o de impor coercitivamente uma perspectiva sobre o mundo, que afeta o indivíduo, leva-o a experimentar aquilo que talvez ele só entendesse teoricamente e facilita a compreensão de determinado problema e a apropriação do saber filosófico (CABRERA, 2006). A conceitualização imagética

proporcionada pela experiência cinematográfica tem um valor cognitivo na medida em que dá inteligibilidade aos esquemas e aos paradigmas que definem percepções do mundo e processos da sociabilidade humana.

Tal entendimento sobre a racionalidade logopática e a possibilidade de mediação para uma dimensão compreensiva do mundo através da experiência estética e comunicativa do cinema evidenciam a maneira pela qual um determinado saber pode ser vivenciado e compreendido pelo estudante através do uso da criação fílmica, legitimando tal prática no contexto escolar.

3.2.2 O registro, a representação e a construção do real pelo cinema

A construção de um saber pedagógico sobre o uso do cinema na escola demanda uma compreensão mais aprofundada da natureza própria da linguagem cinematográfica e elucida os modos pelos quais os recursos e as articulações de linguagem acionadas na criação de um filme estabelecem diferentes relações com a realidade concreta, tanto no plano empírico do registro do real quanto no plano abstrato das percepções e construções simbólicas sobre ele. Tal saber cria condições para o uso consciente do cinema no processo de sensibilização estética e de conscientização crítica acerca da realidade social do estudante.

Dentre os diversos procedimentos técnicos e artísticos que constituem a arte cinematográfica, a montagem é o elemento que define sua singularidade diante das demais linguagens artísticas, porque é através dela que um filme adquire uma temporalidade e uma espacialidade próprias, que instaura uma experiência de imersão em seu universo particular e envolve o espectador em uma percepção específica do mundo proposta pelos criadores do filme.

A montagem cinematográfica é o procedimento de construção de determinado filme, articulando a sequência de imagens e sons produzidos ou pesquisados previamente, com a finalidade de criar uma narrativa fílmica. O conhecimento acerca dos recursos de linguagem instituídos pela montagem e os impactos causados nos indivíduos contribuem para assimilar o regime estético e comunicacional próprios da linguagem do cinema. Em sua investigação sobre a montagem cinematográfica como ato criativo, Mourão (2006) apresenta duas vertentes principais no desenvolvimento histórico da linguagem cinematográfica: a representação da realidade e a construção do artifício. Associada a essas vertentes, constatamos a emergência de duas propostas complementares do uso da montagem: a construção da narrativa e a produção de sentido.

A vocação do cinema para representar a realidade tem suas raízes no caráter figurativo do aparato tecnológico cinematográfico, que é um desenvolvimento da câmera fotográfica (MARTIN, 2003). A possibilidade de registrar o real, fixando na película cinematográfica um fragmento do tempo e do espaço, consolidou um modo de fazer cinema vinculado ao referente apresentado pela realidade concreta.

A vertente do cinema científico, ou primeiro cinema, é uma expressão desse modo de se pensar e de produzir filmes, que valoriza o aspecto empírico da imagem técnica, que possibilitou, no início do século, a apropriação das técnicas de filmagem e de montagem, com a finalidade de produzir conhecimentos científicos. Duarte e Tavares (2011) ressaltam como a emergência desse modo de uso do cinema se vinculou a uma perspectiva educativa.

[...] O caráter pedagógico dessas imagens-técnicas não passou despercebido aos educadores, que vislumbraram a possibilidade de também fazer uso delas para o ensino da ciência. A emergência, no início do Século XX, de uma filosofia da educação que defendia a experimentação e a observação dos fenômenos naturais como importantes medidas pedagógicas a serem utilizadas no ensino de ciências levou escolas e professores a utilizar a imagem técnica e os novos processos de impressão e reprodução de fotografias ilustradas em suas aulas, desde os fins do Século XIX. As imagens capturadas pelo cinematógrafo vieram somar-se a essa tendência e ocuparam espaço também na sala de aula (DUARTE, TAVARES, 2011, p.35)

De acordo com os autores, a impressão de realidade, o largo alcance promovido pelas imagens, bem como a universalidade da sua linguagem legitimaram a implementação do cinema educativo no contexto dos projetos nacionais civilizadores do período (DUARTE, TAVARES, 2011).

No âmbito do cinema documental, as primeiras experiências, no início do Século XX, realizadas pelos irmãos Lumière, franceses que aparecem entre os pioneiros da arte cinematográfica, resultaram em um conjunto de filmes de cerca de 40 segundos a 1 minuto de duração¹, em que registram situações cotidianas da sociedade francesa, como a chegada de um trem à estação, a saída dos operários de uma fábrica, o almoço de uma família etc. Embora se saiba, atualmente, que muitas dessas filmagens foram previamente combinadas, ensaiadas e refeitas, a ênfase dessas produções é o *registro do real* – representações da vida cotidiana – que adquire um status de maior importância em relação à possibilidade de intervir na

¹Alguns filmes dos Irmãos Lumière podem ser encontrados na internet. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IW63SX9-MhQ>> Acesso em: 13 mar. 2017.

linguagem para a construção do artifício. A montagem, nesse caso, é rudimentar e só acontece no quadro fixo, dado que cada plano² constitui a totalidade do filme.

A possibilidade de combinar planos produzidos em contextos espaciais e temporais distintos criou condições para a emergência de um modo de usar o cinema voltado para a elaboração de narrativas e a produção de sentidos mais complexos, elaborados a partir da ruptura com a imagem técnica voltada exclusivamente para o registro do real. Xavier (1984) assevera que

[...] o salto estabelecido pelo corte de uma imagem e sua substituição brusca por outra imagem é um momento em que pode ser posta em xeque a ‘semelhança’ da representação frente ao mundo visível e, mais decisivamente ainda, é o momento de colapso da “objetividade” contida na indexalidade da imagem. [...] a justaposição de duas imagens é fruto de uma intervenção inegavelmente humana e, em princípio, não indica nada senão um ato de manipulação. [...] a descontinuidade do corte poderá ser encarada como um afastamento frente a uma suposta continuidade de nossa percepção do espaço e do tempo na vida real (aqui estaria implicada uma ruptura com a semelhança). Veremos que tal “ruptura” é perfeitamente superada por um determinado método de montagem, com vantagens no que se refere ao efeito de identificação. (XAVIER, 1984, p.17)

No universo do cinema ficcional clássico, dois diretores norte-americanos são reconhecidos por suas contribuições para consolidar a linguagem narrativa do cinema: Edwin Porter³ e David W. Griffith⁴. Em ambos os casos, verificamos a mobilização do cinema para fins expressivos com a construção de narrativas mais elaboradas, que confere densidade psicológica aos personagens e uma carga dramática à história representada no filme.

No âmbito da montagem, Porter e Griffith foram responsáveis pelo desenvolvimento de articulações audiovisuais, visando constituir uma narrativa propriamente cinematográfica, explorando as possibilidades estéticas emergentes dos recursos técnicos do cinema, marcando a superação da influência hegemônica do teatro na constituição da linguagem fílmica, uma vez que os primeiros filmes ficcionais foram feitos a partir de um único ponto de vista, o do espectador de teatro em um palco italiano⁵. Desse modo, a construção do espaço narrativo

² O plano cinematográfico é entendido como “[...] um conjunto ordenado de fotogramas ou imagens fixas, limitado espacialmente por um enquadramento (que pode ser fixo ou móvel) e temporalmente por uma duração. [...]” (AUMONT, 1995, p.38). O plano é, portanto, a unidade básica para a construção de um filme e o princípio da montagem.

³ Ver o filme *O Grande Roubo do Trem* (1903), de Edwin S. Porter. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZCWKh14Mvzg>> Acesso em: 13 mar. 2017.

⁴ Ver o filme *Intolerância* (1916), de David W. Griffith. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dD1tHqow3E>> Acesso em: 13 mar. 2017.

⁵ O palco italiano é um palco em formato retangular, em que o espectador assiste ao teatro de frente, como se uma das paredes de um cômodo tivesse sido retirada. Tal disposição dos elementos teatrais se assemelha, por exemplo, aos quadros renascentistas constituídos a partir da perspectiva matemática. Essa configuração

fílmico passou a incluir a sobreposição de diversos fragmentos de pontos de vista, sequenciados de modo a encobrir o efeito de ruptura espaço-temporal, preservando a impressão de realidade do filme e a coesão da narrativa.

A partir da análise de Canelas (2010) sobre os contributos da escola norte-americana para a consolidação dos fundamentos da montagem, constatamos que foi nesse momento histórico em que se desenvolveram os códigos de linguagem visando promover a união dos elementos lógicos de um filme, consolidando uma identidade narrativa através do efeito de continuidade temporal, espacial e emocional. Essas regras de codificação definiram as chamadas convenções da linguagem clássica do cinema, com o objetivo de narrar, de modo compreensível e envolvente, uma história através de um filme⁶. Dentre as convenções, destacamos: a definição dos tipos de enquadramento e de movimentos de câmera, a noção de campo e o contracampo, a câmera subjetiva, o uso da montagem paralela, as concordâncias de entradas e saídas de quadros, as digressões temporais e as variações no ritmo das imagens.

Com esses exemplos, fica evidente que a possibilidade de usar o cinema para refletir o real criou condições para o desenvolvimento de uma montagem cinematográfica que valorizasse tanto o registro do real, no caso dos cinemas científico e documental clássico, quanto a representação do real, com a construção de narrativas que produzissem uma impressão de realidade convincente o suficiente para provocar a imersão do espectador na história apresentada, gerando um impacto emocional através da identificação com o personagem ou a situação narrada.

Esse processo de imersão e identificação com a narrativa fílmica requer o estabelecimento de um pacto prévio de suspensão da descrença⁷ entre o espectador e o filme, de modo que o indivíduo possa aceitar, voluntária e provisoriamente, como verdadeiras as premissas de uma narrativa fictícia construída de modo artificial. É esse pacto que possibilita que os sentidos e os significados construídos pelas assertivas do cinema tenham uma pretensão de verdade, de modo que o filme possa ser utilizado para legitimar ideologias e padrões de percepção da realidade.

imagética está presente também nos primórdios da linguagem do cinema e define, inclusive, a organização do espaço da projeção cinematográfica.

⁶ Esse modo clássico de organizar a linguagem do cinema ocidental se tornou o padrão de comunicação dos produtos audiovisuais das grandes indústrias do entretenimento, como Hollywood e a Globo.

⁷ Tal conceito foi cunhado pelo poeta, crítico e ensaísta inglês, Samuel Taylor Coleridge, no livro “Biografia Literária”, em 1817. O termo também é utilizado no contexto da literatura e do teatro.

A outra vertente que aparece desde o surgimento do cinema é a construção do artifício, que caracteriza uma possibilidade de elaborar a linguagem cinematográfica para além do registro e da representação objetiva da realidade. Essa vertente aparece na história do cinema de dois modos principais: (1) no desenvolvimento do caráter fantasioso do cinema, mobilizado no contexto do entretenimento, com o fim de criar uma impressão hiper-realista da realidade concreta; (2) em um processo crítico de produção de sentidos, ao problematizar a realidade social e afirmar ideias e visões de mundo contra-hegemônicas, em que o pacto de suspensão da descrença é rompido, revelando os mecanismos de construção do discurso fílmico e a impossibilidade de veicular um discurso neutro através do cinema.

Georges Méliès, ilusionista francês e um dos precursores do cinema, realizou, no início do Século XX, uma série de experimentos com a montagem e intervenções na película cinematográfica, visando criar ambientes fantásticos para narrar suas histórias⁸. Suas experiências estéticas ficaram conhecidas como trucagem. Os recursos de linguagem desenvolvidos pelo cineasta, como a sobreposição de imagens, a manipulação da profundidade de campo, o corte falso (ou jump cut) e as intervenções na película se difundiram e foram apropriadas pelas demais vertentes cinematográficas, utilizadas tanto a serviço das narrativas do cinema clássico, quanto como recursos expressivos de tendências críticas do cinema.

No âmbito da construção do artifício para a produção de sentidos e significados críticos, o movimento vanguardista francês da década de 20 consolidou novas perspectivas estéticas, com o objetivo de afirmar o cinema como arte – o cinema puro – ao distanciá-lo da influência das outras linguagens artísticas, bem como dos valores burgueses que consolidaram um padrão estético e comunicacional hegemônico, com o intuito de explorar o potencial econômico do cinema como um instrumento de entretenimento das massas. A ruptura provocada pelos vanguardistas passou pela valorização da subjetividade e deu visibilidade à dimensão onírica e imaginativa do ser humano através do cinema.

Nesse caso, a realidade social vigente era concebida como um modo de percepção da realidade a ser evitada, em detrimento de uma realidade percebida em outra instância, em que subjetividade e objetividade se fundissem em uma compreensão mais aprofundada da vida. Tal perspectiva resultou em manipulações dos efeitos de espacialidade e temporalidade nos

⁸Um dos filmes mais conhecidos de Georges Méliès é *Viagem à Lua* (1902). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FrDvDKlxUk>> Acesso em: 13 mar. 2017.

filmes, com o objetivo de deslocar o espectador do lugar confortável que o cinema de entretenimento posiciona. Segundo Duarte e Tavares (2011),

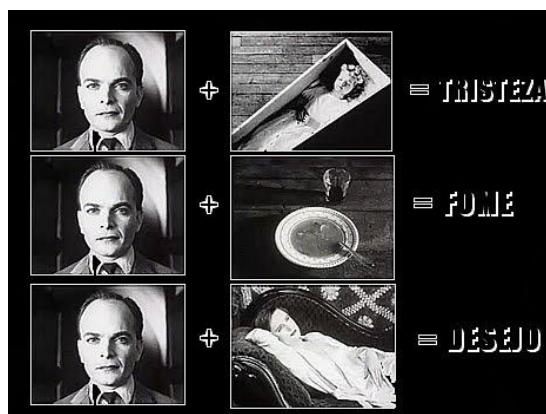
[...] nessa perspectiva, a imagem cinematográfica deveria ser configurada a partir de outra lógica, não racional e não realista, própria do inconsciente, à qual somente se tem acesso pela arte e pelo sonho. Esperava-se que a arte cinematográfica pudesse transpor arte e sonho para a tela, levando o espectador a experimentar a liberdade de pensar fora dos padrões morais impostos pelas normas sociais. (DUARTE, TAVARES, 2011, p.40)

Outro exemplo importante do uso crítico do cinema foi consolidado pelo construtivismo russo no contexto da Revolução Bolchevique. Artistas e teóricos desenvolveram estudos sobre a montagem baseando-se na experiência da escola norte-americana, com o intuito de utilizar o cinema para provocar no espectador um choque de percepção e efeitos psicológicos específicos, comunicando ideologias e valores de modo intencional. Tal perspectiva de uso do cinema o consolidaria como meio de expressão artística e política, com o objetivo de contribuir para a produção de novos modos de pensar criticamente e a construção de um novo modelo de sociedade. De acordo com Canelas

[...] os novos cineastas soviéticos tinham uma dupla missão: por um lado, instruir as massas na história e na teoria dos seus movimentos políticos e, por outro lado, formar uma geração de jovens realizadores cinematográficos capazes de dar continuidade a esse processo. (CANELAS, 2013, p.5)

O professor e cineasta Lev Kuleshov foi o autor de um importante experimento conhecido como Efeito Kuleshov (fig.4), que explicita o efeito emocional promovido pela montagem no espectador de um filme, demonstrando que a significação no cinema é resultado do encontro ou conflito dos signos visuais unidos pela montagem e sua relação com a subjetividade do espectador.

Figura 4 - Efeito Kuleshov



Fonte: Blog Lucas'Ville⁹

No experimento, o cineasta filmou o rosto impassível de um ator e articulou o mesmo plano com imagens distintas - uma criança em um caixão, um prato de comida e uma mulher deitada em um sofá. Os espectadores submetidos ao experimento interpretaram que o ator expressava diferentes emoções em cada caso – tristeza, fome e desejo, respectivamente – demonstrando os diferentes efeitos emocionais, os sentidos e as interpretações possibilitados pela montagem cinematográfica. A esse respeito, Canelas argumenta que

[...] o confronto desses planos propicia um terceiro nível de significado que é criado na mente do público. O sentido de um plano depende da sua interação com os restantes planos, e o sentido dessa interação entre os diversos planos depende dos desejos e das emoções do público. (CANELAS, 2013, p.6)

O choque promovido pela montagem, como estratégia de produção de sentido, é teorizado e demonstrado pelo professor e cineasta Sergei Eisenstein, que se notabilizou por elaborar os fundamentos de uma teoria da montagem cinematográfica. Propondo uma *montagem de atrações* em contraponto a uma *montagem construtiva ou narrativa*¹⁰, Eisenstein (1990) entendia que a imposição de um elemento novo na sucessão de planos provocaria choques emocionais no espectador e estimularia sua percepção das relações, das ideias e das concepções de mundo que estão presentes na construção de uma imagem ou narrativa audiovisual. Sobre isso, Mourão (2006) afirma que

[...] Dessa maneira, o reflexo deixa de ser, no cinema de Eisenstein, uma "impressão de realidade". A percepção que o espectador tem do filme ultrapassa a noção de

⁹ Disponível em <<http://lucassville.blogspot.com.br/2011/04/cinema-alma-transgressao-afetiva.html>> Acesso em 13 mar. 2017.

¹⁰ Tal modo de se trabalhar a montagem cinematográfica também pode ser chamado de montagem dialética. Ao longo de seus estudos sobre o assunto, Eisenstein identificou outros modos de existência da montagem, como: a montagem métrica, a rítmica, tonal, a harmônica e a intelectual.

"mundo real". Esse significado é produzido pela montagem no momento em que ela irá promover a junção entre o imaginário proposto pela ação interior, a história narrada, e o imaginário do espectador, chegando assim ao "real" do reflexo. No decorrer da história do cinema, podemos encontrar vários exemplos onde esse procedimento é explicitado, seja em filmes considerados de vanguarda como em filmes eminentemente clássicos, na sua estrutura narrativa. O diferenciador será o estilo de montagem. (MOURÃO, 2006, p.235)

Ao abordar a especificidade da linguagem do cinema pelo viés da análise de algumas das principais concepções de cinema e os respectivos tipos de montagem que as caracterizam, buscamos evidenciar a relação indissociável entre as dimensões estética, ética e política que caracterizam uma obra cinematográfica. Tal relação está presente também nas práticas educativas do cinema, dentro ou fora da escola, com o intuito de entreter, alienar ou questionar a ordem social vigente.

Essa natureza educativa, intrínseca à existência do cinema, cria condições para o uso da criação fílmica no contexto escolar e media a aprendizagem de saberes escolares, a formação de uma consciência crítica, a sensibilização artística e o desenvolvimento de novas percepções sobre o mundo.

3.3 A APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR ATRAVÉS DA CRIAÇÃO FÍLMICA

A prática da criação fílmica na escola como um dispositivo de mediação de aprendizagens consolidou-se nas últimas décadas na medida em que a generalização da tecnologia digital permitiu sua inserção no contexto da educação formal¹¹ de forma mais contundente, em decorrência da possibilidade de aquisição equipamentos leves e pouco onerosos, da ampliação do acesso aos filmes e da formação de um acervo na escola. Tal acontecimento estabeleceu condições tanto para uma ressignificar o campo do cinema e o da educação quanto para aproximar as duas áreas¹².

As formas de inserir o cinema na escola derivam dos modos de uso da sua linguagem acionados na elaboração das práticas, das estratégias pedagógicas mobilizadas e da concepção de educação em que tais estratégias e práticas estão inscritas.

¹¹ Como o recorte do trabalho é a inserção da criação fílmica no ambiente escolar, desconsideramos uma importante vertente de trabalho promovida por diversos grupos e instituições culturais, denominada por Cirello (2010) de "Educação Audiovisual Popular", derivado do movimento do "Vídeo Popular", que emergiu na periferia das grandes cidades brasileiras a partir da década de 90. Em seu levantamento, Toledo apresenta um mapeamento da experiência de oficinas e cursos livres audiovisuais gratuitos no Brasil entre 1990 e 2009. Os achados de sua pesquisa podem contribuir para uma investigação semelhante a esta análise, abordando o uso da criação fílmica no contexto da educação popular, nos mais variados espaços de aprendizagem.

¹² Por abordar o uso específico da criação fílmica no contexto escolar, não foi o foco desta pesquisa investigar as raízes históricas do cinema educativo no Brasil, desde sua emergência na primeira metade do Século XX, pela sua centralidade na prática da exibição de filmes na escola. A esse respeito, ver o trabalho de Faheina (2016) acerca do discurso sobre o nexo pedagógico entre o cinema e a educação.

Dentre os modos de se usar o cinema no ambiente escolar, identificamos a existência de práticas vinculadas ao ato de ver e de fazer filmes. Quanto às principais estratégias pedagógicas acionadas, verificamos que a alfabetização audiovisual, a investigação de temas organizados nas disciplinas curriculares, o desenvolvimento da sensibilidade artística e a conscientização crítica e emancipadora dos estudantes aparecem com maior relevância no conjunto das propostas de aproximação entre o cinema e a escola (ver Apêndice A), de modo que as aprendizagens promovidas se desenvolvem no horizonte estabelecido pelas diferentes concepções de educação, que confere ao cinema ora o status de um instrumento secundário e ilustrativo, ora o de elemento central no processo de ensino-aprendizagem.

Ao ser acionado como um recurso secundário em sala de aula, tal prática educativa interdita a singularidade do cinema como linguagem artística, reduz os efeitos resultantes do impacto estético e emocional da experiência cinematográfica e relega seu potencial de mediar aprendizagens a um papel ilustrativo do saber organizado pelo currículo escolar e formatado nos livros didáticos com a centralidade no signo linguístico. Desse modo, o caráter logopático do cinema fica em segundo plano, em detrimento da valorização de uma aprendizagem centrada na lógica, e minimiza o potencial do uso do signo visual, sobretudo a imagem fílmica, como um recurso de produção do conhecimento.

Embora tal prática educativa com o cinema se configure como uma possibilidade de mediar a aprendizagem do saber escolar, o horizonte da nossa investigação diz respeito à mobilização de práticas discursivas que posicionem o cinema, especificamente a criação fílmica, como o elemento central das estratégias pedagógicas acionadas no ambiente escolar, conferindo visibilidade à presença da arte na educação, à problemática do sensível e da criatividade no processo de ensino-aprendizagem e à conscientização crítica do estudante acerca da realidade social.

Ao ser introduzido no ambiente escolar, o cinema pode ser abordado com base em seus dois aspectos constituintes: linguagem e arte¹³. A abordagem do cinema como linguagem dá ênfase aos elementos técnicos e semióticos que a caracterizam e à sintaxe que lhe confere uma inteligibilidade e uma expressividade própria, elucidando os modos de articulação entre a forma e o conteúdo veiculado em um filme. Nessa perspectiva, uma obra é inscrita no âmbito da aprendizagem escolar como texto, passível de interpretação e de análise crítica, e remete às

¹³ Em seu livro “A Hipótese Cinema”, em que defende o uso do cinema como arte na escola, Alain Bergala (2008) distingue as experiências educativas com o cinema na França a partir dessas duas categorias, como uma influência importante para diversos autores brasileiros e projetos de oficinas de cinema na escola desde então.

inúmeras temáticas que podem ser problematizadas através do cinema e que estão sistematizadas em um formato disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

A abordagem do cinema como arte dá ênfase à questão do gesto artístico, em que o conhecimento e o domínio da linguagem mediam a experiência do olhar e a expressão de uma perspectiva individual ou coletiva do mundo. Desse modo, uma obra é apreciada e analisada a partir da perspectiva da criação, levando em consideração não apenas os efeitos de um filme sobre espectador, mas também as questões que atravessam diretamente as escolhas feitas pelo criador. O saber sistematizado pela escola não é acionado nesse contexto a priori, mas de modo transversal, com base nas experiências e nos interesses dos estudantes ao longo processo de criação.

É evidente que tal distinção entre linguagem e arte não acarreta em uma separação de fato entre os dois aspectos constituintes do cinema. Toda prática educativa que envolve o cinema implica, inevitavelmente, a articulação entre a dimensão da linguagem e a natureza artística que a caracteriza. No entanto, a constatação de diferentes abordagens que tomam como centralidade cada um desses aspectos possibilita identificar, no âmbito das correlações estabelecidas entre os domínios da educação e do cinema, os modos específicos de inserir a criação fílmica no contexto escolar.

3.3.1 A centralidade da dimensão crítica do cinema na educação

Ao conferir centralidade à dimensão crítica do cinema, as práticas educativas desenvolvidas na escola são direcionadas para formar espectadores ativos e produtores de imagens conscientes das relações de poder que estão implicadas no cenário da cultura visual contemporânea, posicionando o ambiente da mídia como um lugar de negociações de valores, significados e de representatividade social.

O conhecimento sobre a linguagem do cinema e a habilidade de criar filmes ou outros conteúdos audiovisuais se inscreve no âmbito do empoderamento dos sujeitos individuais e coletivos, ao dar voz e visibilidade às diversas concepções de mundo, valores e comportamentos que muitas vezes são marginalizados no próprio ambiente escolar, além de instaurar uma via de exercício da cidadania, dado que o cinema pode ser mobilizado como um recurso voltado para uma educação dialógica e emancipadora, que fortalece o senso de coletividade, a vinculação com o território e a investigação e a denúncia dos problemas políticos e sociais locais.

Ao propor os fundamentos da pedagogia crítica da visualidade (PCV), Carlos (2015) sustenta que o princípio da sociabilidade ética se configura como o “[...] pressuposto articulador, um componente constitutivo das regras de funcionamento que configura, funda e efetiva a criação das condições de existência das diferentes dimensões práticas da pedagogia crítica da visualidade, a saber: a discursiva, a teórica e a educativa [...]” (2015c, p.24-25). De acordo com o autor, tal princípio estabelece as bases ideológicas e políticas das práticas educativas éticas realizadas em diferentes espaços sociais e afirma os processos de aprendizagem

[...] comprometidos efetivamente com os direitos humanos, com a libertação dos povos oprimidos, com a erradicação da pobreza e da desigualdade econômica, com a superação das relações socioculturais pautadas na exclusão e na dominação de todo tipo, com a constituição de subjetividades conscientes, solidárias, fraternas e responsáveis coletivamente [...] (CARLOS, 2015C, p.24).

A partir da concepção de que a instituição escolar se configura como um espaço social de aprendizagem que acolhe as contradições da sociedade e estabelece espaços democráticos de gestão e resolução de conflitos, verificamos que ela oferece condições para que o cinema seja utilizado como instrumento de efetivação de práticas educativas éticas, mobilizando as estratégias pedagógicas voltadas para a conscientização crítica dos estudantes.

É nesse cenário que vemos emergirem as propostas de alfabetização audiovisual, com o objetivo de mediar a apropriação de saberes e habilidades que constituem as bases tanto para a leitura crítica das imagens que circulam na sociedade, quanto para a produção de conteúdos que afirmem sensibilidades, valores e perspectivas de mundo contra-hegemônicas, de modo que o cinema seja acionado como uma ferramenta que vincula a dimensão estética e política no processo de construção de narrativas de si e do mundo.

Ao discutir sobre o conceito de alfabetização audiovisual e sua possibilidade de se inserir no ambiente escolar, Barbosa (2014) refere que

[...] alfabetizar audiovisualmente é chamar atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. Foi nessa perspectiva ampliada que pensamos em usar a palavra *Alfabetização*, pois consideramos que ela contém aquilo que queríamos enfatizar: por um lado, alude aos começos, aos inícios da apreensão de um tipo de linguagem, o que envolver o esforço e o enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja, exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, nos remete à escola e a sua função como favorecedora da formação e da ampliação do repertório dos

estudantes, para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem. (BARBOSA, 2014, p.250)

Em sua proposta de uma alfabetização crítica da mídia, Kellner e Share (2008) propõe um processo de alfabetização através de uma imagem que medeia o trânsito da expressão individual para o envolvimento comunitário, intensificando a consciência democrática e a participação cívica dos estudantes. Os autores argumentam que,

[...] quando os educadores ensinam aos alunos a alfabetização crítica da mídia, muitas vezes, começam com atividades de arte na mídia ou simplesmente decodificando textos de mídia, à moda do movimento estabelecido de alfabetização, discutindo como as audiências recebem as mensagens de mídia. Mas a alfabetização crítica da mídia também envolve os alunos na exploração das profundezas do *iceberg*, com questões críticas, para desafiar suposições do “senso comum” e replanejar a produção de mídia alternativa na arte com interpretações negociadas ou de oposição. O objetivo deve ser caminhar em direção à alfabetização crítica da mídia com a compreensão da alfabetização como um processo social que requer amplitude e profundidade, ao plantar as sementes e embasar os passos para a pedagogia transformadora. (KELLNER, SHARE, 2008, p.703)

Nas práticas vinculadas ao ato de assistir a filmes, a leitura crítica das imagens está relacionada ao domínio da sintaxe do cinema e contribui com os processos de distanciamento e aproximação necessários para identificar e analisar os sentidos e os significados propostos pelos filmes. A observação de um filme atenta às correlações estabelecidas por seus elementos constituintes e os efeitos que eles geram permitem uma análise muito mais aprofundada do que as análises genéricas que partem do filme como um todo para problematizar certa questão.

Na experiência de fazer filmes no contexto escolar, a vinculação a uma perspectiva crítica possibilita o aguçamento do ato de observar a realidade social e intensifica a sensibilização dos estudantes como criadores e espectadores de filmes para as questões relativas à vida comunitária e à luta pela efetivação dos direitos sociais. Além disso, constatamos que essa prática pode ser mobilizada em um processo de problematização sistemática de uma questão que seja relevante no cotidiano da escola, porque a mediação da aprendizagem não se vincula apenas ao produto final que está sendo criado, mas, sobretudo, às relações estabelecidas no desenvolvimento do trabalho colaborativo e à investigação da realidade empreendida ao longo da produção do filme.

Nesse contexto, o saber sobre os modos de se produzir um filme permite associar a análise e a produção da imagem fílmica aos demais saberes sistematizados e transmitidos pela

escola, para produzir reflexões que combinem diversas perspectivas sobre determinado objeto de interesse, o que permite a elaboração de um conhecimento transdisciplinar a partir do cinema.

3.3.2 A centralidade da dimensão artística do cinema na educação

Ao conferir centralidade à dimensão artística do cinema, a instituição escolar se configura como um espaço de circulação e produção de arte, tratada como um elemento constituinte do conjunto de práticas sociais e culturais voltadas para a aprendizagem dos saberes construídos historicamente pela sociedade. Isso estabelece uma tensão entre o modo tradicional de se transmitir o saber escolar e a natureza caótica, incerta e desestabilizadora que configura o processo de criação artística no acesso ao mundo e na construção do conhecimento.

No conjunto das coisas ditas sobre a implementação do cinema como arte na escola, Bergala (2008) apresenta dois modos distintos de organizar as práticas educativas com o cinema: o ensino artístico e a educação artística. De acordo com o autor, o primeiro seria a forma tradicional de introduzir a arte na escola como uma disciplina inscrita no programa e na grade curricular, ministrada por um professor especialista contratado através de concurso; a segunda, uma concepção fundamentada na essência da criação artística, que é a relação com a alteridade, que significa se aproximar sensivelmente do mundo através do cinema, investigando-o na fronteira entre o saber e a ignorância, como forma de se apropriar do conhecimento por meio da vivência artística.

A respeito dos diferentes modos de introduzir e abordar a arte pedagogicamente, Fresquet (2013) afirma:

[...] toda forma de fechamento na lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação. É necessário criar as condições para que seja possível ensinar sem formatar, sem simplificar, nem reduzir a tensão que “fazer arte” produz na escola. (FRESQUET, 2013, p.48)

Ao deslocar a experiência da arte do controle caracterizado pela lógica disciplinar, sem, necessariamente, desconsiderar a relevância de afirmá-la como uma disciplina escolar, o que se busca é afirmar práticas que incorporem a incerteza e o espanto da descoberta como elementos determinantes do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de mediar a percepção, a investigação e a afirmação de um ponto de vista sobre o mundo. Sobre o impacto desestabilizador da arte na ordem escolar, Fresquet enuncia que

[...] distinguir educação artística do ensino das artes contém uma ameaça, lá que alguns professores podem sentir-se desestabilizados. Como desconsertar sem desestabilizar? Como desordenar sem destruir? Como alterar sem colocar em risco o que já existe? Como introduzir exceções no paraíso das regras, do previsto, do estabelecido? (Ibidem, p.48)

Tal perspectiva pedagógica reposiciona estudantes e professores no contexto da aprendizagem e do papel da instituição escolar na organização das práticas educativas. Bergala propõe quatro ações fundamentais para a escola promover esse encontro do estudante com o cinema: (1) Criar condições para o acesso a uma variedade de filmes; (2) Reposicionar o estatuto simbólico do professor para mediador do contato do estudante com o cinema, de modo que a subjetividade de ambas as partes seja incluída no estabelecimento do processo de transmissão; (3) Incentivar um contato mais frequente e uma relação criativa com o cinema, e não, apenas, uma leitura analítica e crítica dos filmes; (4) Estabelecer relações entre os filmes atuais e antigos movimentos artísticos, contextualizações históricas etc. (BERGALA, 2008, p.62-69).

Com essa proposta, a sensibilidade artística através do cinema poderia ser formada no turno ou no contraturno escolar, sem que se vinculasse necessariamente à organização disciplinar do conhecimento, mas relacionando os saberes no processo de exposição e reflexão sobre uma diversidade de obras cinematográfica e na atenção aos interesses demonstrados pelos estudantes no processo de aproximação do cinema como uma estratégia de sensibilização e deslocamento do olhar sobre a realidade social e as questões humanas que a atravessam, de modo que os professores atuem direta e ativamente na mediação desse encontro e da relação criativa com os filmes.

Essa abordagem não se restringe à prática da criação fílmica, mas se aplica também ao ato de ver filmes na escola, em que a leitura criativa das imagens se associa à leitura analítica e crítica dos filmes, possibilitando o estabelecimento de correlações entre as questões próprias da arte cinematográfica com as questões que pulsam na sociedade e são abordadas nas práticas educativas com o cinema de modo transdisciplinar. Desse modo, assistir a filmes é a base para iniciar o fazer filmes.

A criação fílmica, na concepção do cinema como arte, não se caracteriza pelo simples ato de produzir uma imagem que registre o real, mas também por ser uma elaboração complexa, que mobiliza as dimensões física, mental, intelectual, emocional, sensível e intuitiva do estudante, em um processo de construção de realidades “outras”, propriamente

cinematográficas, a partir da própria realidade concreta. Sobre o modo como o cinema e o real se imbricam mutuamente, Cezar Migliorin (2011) assevera que

[...] as imagens no cinema se formam a partir de duas presenças inseparáveis. Por um lado, a imagem é intrinsecamente ligada ao mundo, ela sofre o mundo, é afetada pelo real. No cinema, o que vemos – no documentário ou não ficção, não importa – existe. [...] Mas o cinema é mais do que isso, claro. O cinema é uma operação de escritura com imagens afetadas pelo real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. Em essência, ele é transformação contínua do que há [...] (MIGLIORIN, 2011, p.131-132)

É nesse lugar estabelecido no nexo da relação do estudante com a realidade de si, a realidade do mundo e a realidade da obra em processo de criação que é possível vivenciar o espanto, o incômodo, o encantamento da arte, bem como as correlações com os saberes previamente consolidados, a construção de novos saberes e a consolidação de estruturas cognitivas que mediem a interação recíproca entre a sensibilidade artística e a capacidade de refletir sobre o mundo e de analisá-lo.

Migliorin (2011) defende que, através do cinema, o pensamento e a criação se conectam na essencial ignorância sobre o mundo. Tal perspectiva elucida o modo como a criação fílmica pode mediar a investigação do desconhecido e a aprendizagem de saberes escolares, ao operar no real com um regime de comunicação visual e logopático, em que a experiência sensível do estudante possibilita a vivência de determinada questão no interior dela mesma em sua dimensão concreta, viabilizando a compreensão ou a elaboração de certo saber através da construção de uma perspectiva sobre o mundo pela arte.

Nesse contexto, introduzir categorias ou temas que sirvam de estímulo à criação não resulta em um enquadramento ou uma valorização de um saber que se apresente de maneira fixa em detrimento da subjetividade do estudante, mas estrutura uma interface de investigação que possibilite uma abertura a determinado saber que se encontra em um constante processo de elaboração, por meio do qual o estudante pode participar ativamente de sua construção na medida em que percebe que ele existe concretamente em sua vida, afeta e é afetado por ele.

Vemos, com tais propostas, que a formação do senso crítico e da noção de autonomia do estudante se vincula tanto à formação de um gosto artístico, em decorrência da consolidação de um referencial cultural cinematográfico para além dos padrões da indústria cinematográfica de entretenimento, que o capacita a discernir entre os conteúdos existentes na cultura visual; quanto à conscientização da dimensão ética e política intrínseca às práticas artísticas com o cinema, evidenciada nas escolhas estéticas e narrativas que configuram determinado filme. Isso demarca uma diferença em relação ao uso educativo da criação

fílmica centrada na conscientização crítica do estudante, cuja proposta pedagógica prioriza a apropriação dos códigos da linguagem cinematográfica visando cultivar um senso identitário e uma consciência democrática como forma de resistência ideopolítica às estratégias de persuasão e de dominação da cultura midiática hegemônica.

Sobre a vinculação entre estética e política na perspectiva da abordagem do cinema como arte na escola, Migliorin (2011) afirma que

[...] o cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim pré-definido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (MIGLIORIN, 2011, p.134)

A partir do exposto, constatamos que a elaboração de estratégias pedagógicas e práticas educativas que tomem como centralidade a dimensão artística do cinema exige o reconhecimento da singularidade que caracteriza o processo criativo e envolve a manipulação da linguagem cinematográfica, bem como a identificação dos modos pelos quais o saber escolar pode ser acessado e apropriado nesse contexto, viabilizando um processo “logopático” de ensino-aprendizagem em que as operações lógicas e dedutivas se imbricam nas operações afetivas, intuitivas e emocionais na dinâmica de construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a apropriação da criação fílmica no contexto escolar insere-a em um espaço de relações determinadas, cuja prerrogativa central é a socialização o saber historicamente acumulado e sistematizado, e a aquisição de valores, sensibilidades e habilidades de ordem cognitiva, social, técnica, artística e espiritual (FORQUIN, 1993). A centralidade da dimensão artística do cinema na escola não implica negar o que é próprio da instituição escolar, mas afirmar os meios através dos quais tal vinculação se estabelece e quais aspectos pedagógicos e práticas escolares são ressaltados pelo uso da criação fílmica como estratégia de mediar a aprendizagem do saber escolar.

No âmbito da tensão existente entre os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem e o processo educativo através da criação artística, vale ressaltar a crítica de Saviani (2005) à Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Para o educador, o embate da Escola Nova com o ensino tradicional foi pertinente porque “[...] esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia[...]” (SAVIANI, 2005, p.18). No entanto, o equívoco escolanovista consistiu em, a partir daí, considerar “[...] toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo

como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade [...]”(Ibidem, p.18).

Contrapondo-se à posição escolanovista, o autor argumenta que o domínio de determinados automatismos é condição necessária para a liberdade e o exercício da criatividade, na medida em que a internalização de certos mecanismos (tal como a alfabetização) assimilados em um processo deliberado e sistemático de aprendizagem pelo estudante o faz progressivamente se libertar dos aspectos mecânicos e concentrar cada vez mais sua energia na atenção aos conteúdos (Ibidem, p.20).

Tal ponderação evidencia as relações de tensão e de (des)equilíbrio existentes no ambiente escolar entre as formatações e os enquadramentos próprios do processo de transposição pedagógica na elaboração do saber escolar e das práticas educativas e a reivindicação da arte por sua não formatação em padrões prévios, a fim de realizar o seu potencial sensível, simbólico e expressivo.

Tomando cuidado para não desconsiderar nem descaracterizar a natureza e as contribuições necessárias tanto do domínio das Artes e da Comunicação quanto da Educação, Freitas e Coutinho (2013) investigaram as potencialidades do cinema na educação para além do uso utilitarista, rotineiro e clichê que prevalece entre os educadores. Segundo os autores, tal uso hegemônico

[...] trata-se, geralmente, de uma função didática do cinema em educação, isto é, seu uso didático metodológico como metáfora epistemológica, para a transposição didática de ideias, situações ou conceitos, com imagem de pensamento, enfim, como recurso facilitador da relação ensino-aprendizagem. Assim, o uso do cinema em educação se dá de modo geral para ensinar, memorizar, repetir, explicitar, explicar, tornar claro, enfatizar, desde conceitos, saberes, períodos históricos e movimentos artísticos, culturais e sociais, indo até um uso predominantemente disciplinador e normalizador. (FREITAS, COUTINHO, p. 478)

Ao se perguntar “O que pode o cinema?”, dialogando com o pensamento de Gilles Deleuze (1990) sobre as três *funções diferenciais do cinema*, a autora propõe três caminhos possíveis para se pensar e promover o cinema na educação para além dos propósitos didático-metodológicos hegemônicos.

[...] 1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inércia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer “bem” pensar);

- 2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o pensamento);
- 3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea) (FREITAS, COUTINHO, p. 491).

Tais propostas retomam o potencial inventivo do cinema e o contextualizam no âmbito das questões pertinentes à educação, como a produção do pensamento, a elaboração dos saberes e a problematização da vida cotidiana. Realizar esse potencial artístico não significa, necessariamente, romper com a matriz didático-pedagógica em que o cinema tradicionalmente é posicionado, tampouco o cinema se submete a ela de modo a perder de vista a singularidade estético-expressiva de sua linguagem. Ao contrário, tal correlação preenche de sentido as estruturas outrora esvaziadas pelo ensino tradicional, para que procedimentos como o de codificar, decodificar, interpretar, compreender e produzir textos reflexivos das mais variadas modalidades preservem sua relevância na consolidação de estruturas cognitivas fundamentais para o livre exercício da criação artística. Tais procedimentos cognitivos, constituintes do processo de mediação da aprendizagem, podem ser acionados na prática da reflexão crítica sobre a experiência de criação vivida e na reorganização da experiência futura, o que contribui para impulsionar a vivência, a sensibilização, a compreensão e a apropriação de saberes, conceitos, valores, capacidades e hábitos através da manipulação da linguagem do cinema.

CAPÍTULO 4 - O DISCURSO DA CRIAÇÃO FÍLMICA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR

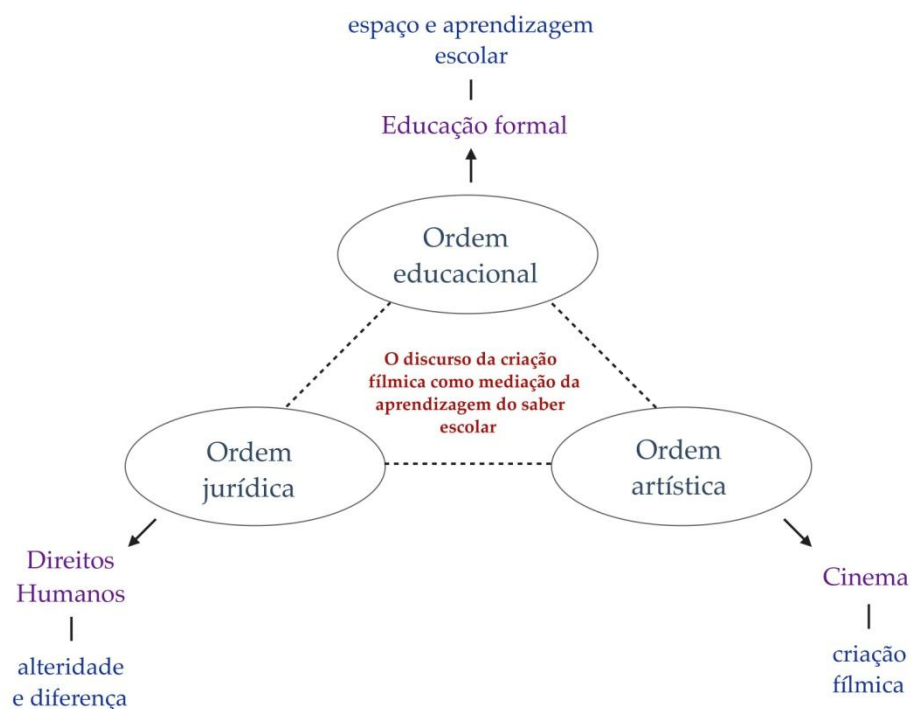


Figura 5 - Nuvem de palavras que constituem o texto deste capítulo

Na dispersão dos documentos analisados neste capítulo, identificamos e analisamos a ordem do discurso da *criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar*. O corpus da pesquisa para tal investigação arqueológica são os documentos relacionados direta ou indiretamente ao projeto *Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos* (tratado aqui como *Inventar* ou apenas *projeto*). Tais documentos são abordados como o terreno de escavação arqueológica do discurso, e se configuram como portas de entrada para a análise de uma camada da linguagem em que é possível identificar e descrever as condições de sua existência.

No decorrer da análise, identificamos que o conjunto de relações enunciativas constituintes da ordem discursiva em tela emerge no nexo entre os domínios da educação, do cinema e dos direitos humanos. Tal campo enunciativo estabelece as condições para a proliferação de diferentes modalidades discursivas, como a jurídica, a artística e a educacional. Nesse cenário, as correlações enunciativas estabelecidas no âmbito do discurso obedecem a um conjunto de regras em que a educação é abordada a partir do espaço e da aprendizagem escolar, os direitos humanos, a partir da noção de alteridade e da diferença, e o cinema, a partir da prática da criação fílmica (ver esquema 01).

Esquema 01 – Modalidades discursivas constituintes da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar



Fonte: Acervo pessoal

A depender da modalidade discursiva acionada, o elemento da criação fílmica assume diferentes funções no âmbito da ordem do discurso em tela e mobiliza estratégias discursivas distintas que legitimam a existência de um discurso sobre a prática da criação fílmica como dispositivo de mediação da aprendizagem do saber escolar.

Nesta análise, vamos percorrer a teia enunciativa que define o objeto de nosso estudo, evidenciando a presença das modalidades discursivas identificadas e o modo como os enunciados articulados em cada uma delas se organizam e se inter-relacionam. Iniciaremos a escavação explicitando a vinculação entre a educação e os direitos humanos, de modo a mostrar alguns correlatos constituintes das modalidades discursivas jurídica e educacional. A seguir, investigaremos o que se diz sobre a criação fílmica e o saber escolar no âmbito do projeto *Inventar com a Diferença* e descreveremos o modo como os enunciados são acionados, justificados, fundamentados e tematizados nos documentos do projeto.

Através dessa escanção, adentraremos a dimensão enunciativa do discurso, visando descrever o conjunto de regras, correlações e domínios que definem as condições de sua existência. Nesse processo, o conjunto de teorias, categorias e conceitos acionados pelo projeto e sua metodologia, bem como pelas políticas, programas e práticas que lhes dão visibilidade é tratado aqui como acontecimentos enunciativos inscritos em uma formação discursiva específica, que caracteriza uma teia de relações que possibilita o aparecimento de práticas discursivas sobre a criação fílmica no contexto escolar.

4.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Devido ao status de importância que a correlação entre a educação e os direitos humanos assumena configuração geral da ordem do discurso em tela, decidimos explicitá-la com o intuito de evidenciar três elementos constitutivos desse correlato: a noção de Educação em Direitos Humanos (EDH), a noção de diversidade como um dos princípios da EDH e a noção de diferença atrelada à ideia de alteridade.

Para tanto, analisamos os textos de dois documentos jurídico-normativos do campo da Educação em Direitos Humanos: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Parecer 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O PNEDH, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003 e revisto em 2006, em um processo de ampla construção com o setor, aprofunda questões do Programa Nacional

de Direitos Humanos (PNDH) e incorpora aspectos dos documentos internacionais dos quais o Brasil é um dos signatários.

O documento contém uma política educacional aplicada em cinco áreas: na educação básica, na educação superior, na educação não formal e na educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia. De um modo geral, o PNEDH consolida um conjunto de concepções, de objetivos, de diretrizes e de ações programáticas que visam efetivar a EDH no sistema educacional brasileiro, ressaltando a importância de se afirmar uma cultura de direitos na sociedade brasileira através da educação.

O Parecer acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2012, é o resultado de uma comissão interinstitucional coordenada pelo CNE¹ e organiza, de modo sistemático, um conjunto de diretrizes norteadoras para que a construção e a consolidação da EDH nos diversos níveis e modalidades da educação possam ocorrer de forma integrada, observando os valores e os princípios estabelecidos no âmbito nacional e no internacional².

O documento apresenta o Projeto de Resolução com as Diretrizes Nacionais e retoma os principais tópicos acerca da EDH abordados no PNEDH, aprofunda certos aspectos históricos e conceituais e define os fundamentos, os princípios e os objetivos que orientam a implementação da EDH nas instituições de educação básica e de educação superior.

Através da análise desses textos, mostrou-se o modo como a educação é posicionada como um direito humano. Tal posição é forjada pela emergência do enunciado *instauração de uma cultura de direitos humanos nas sociedades democráticas contemporâneas*, em que a diversidade aparece como um dos elementos centrais na organização das práticas da EDH, situada no nexo entre os domínios da ética e da política.

¹ Além do CNE, participaram da comissão interinstitucional: a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a Secretaria de Educação Superior (SESU), a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), além da contribuição de parceiros e instituições por meio de audiências públicas e de sugestões pela internet.

²No Projeto de Resolução do Conselho Pleno do CNE, as diretrizes nacionais para a EDH estabelecidas estão vinculadas aos parâmetros estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011), a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006).

4.1.1 A educação como um direito humano

O enunciado *educação como um direito humano* aparece no contexto da afirmação e da consolidação de uma Cultura de Direitos Humanos, fundamentada em um correlato que institui os pilares dos Estados Democráticos de Direito – a liberdade, a igualdade e a fraternidade – pautando a organização de regras societárias em defesa da dignidade humana. Nesse cenário, o ser humano ocupa a posição de sujeito de direitos, dentre eles, “[...] os direitos fundamentais a saúde, alimentação, lazer, educação, proteção contra a violência, discriminação e negligência, bem como o direito à participação na vida social e cultural [...]” (BRASIL, 2012, p.7).

[...] A ideia de Direitos Humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012, p.3)

Constatamos que a noção de Cultura de Direitos Humanos é uma derivação da noção de Cultura de Direitos, que emergiu no conjunto de documentos considerados como os marcos históricos que institucionalizaram os direitos civis e políticos do ser humano, como o *Bill of Rights*, das Revoluções Inglesas (1640 e 1688-89), a *Declaração de Virgínia* (1776), do processo da independência dos Estados Unidos, e a *Declaração do Homem e do Cidadão* (1791), da Revolução Francesa. Como efeito das guerras mundiais do Século XX, o advento da Organização das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) consolidaram uma expansão da noção de Cultura de Direitos para a noção de Cultura de Direitos Humanos, com a incorporação das dimensões social, econômica, cultural e ambiental como direitos individuais e coletivos. Isso pôs em evidência, no âmbito do discurso jurídico, a existência política das minorias oprimidas e das “diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade” (BRASIL, 2012, p.2).

No documento do Parecer acerca das Diretrizes Nacionais para a EDH, vemos como tal acontecimento discursivo confere um status ao enunciado *educação como um direito humano*, para afirmar e contribuir com a consolidação de uma sociedade democrática, cidadã, justa e solidária.

[...] O impacto desses conflitos impulsionou a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) como um organismo regulador da ordem internacional, bem como a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, ancorada no tripé universalidade, indivisibilidade e

interdependência. Naquele momento, a Cultura de Direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos. Afirmava-se a universalidade dos direitos, aplicável a todas as nações, povos e seres humanos; integravam-se as várias dimensões de direitos (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) e tematizavam-se novos objetos de direitos, tais como: as problemáticas do desenvolvimento e da autodeterminação dos povos, relacionadas ao contexto pós-guerra, bem como, à educação e à cultura. (BRASIL, 2012, p.3-4)

Vemos que os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência se constituem como regularidades do ordenamento jurídico sobre o tema e estabelecem as condições para posicionar a educação como um direito humano fundamental, que deve ser promovido e universalizado, bem como o da EDH como parte desse direito à educação, que desempenha a função de consolidar os valores e os princípios da Cultura de Direitos Humanos acionados como parte integrante da estratégia de produção de instrumentos e mecanismos internacionais de promoção e defesa dos direitos humanos pelos países signatários dos acordos internacionais depois da II Guerra Mundial.

[...] Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2012, p.2)

No Brasil, alguns elementos dessa correlação enunciativa estão presentes tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN / Lei no 9.394/1996), em que a educação, vinculada aos “[...] princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1996, p.1). Com base nesses documentos e nos acordos internacionais, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), observamos que, no Brasil, a EDH adquire um status de mais importância na ordem do discurso jurídico e educacional com a elaboração de políticas públicas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), legitimando a proliferação discursiva da EDH nos diversos contextos educacionais.

[...] A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da

sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 2007, p.26)

Constatamos que o enunciado *consolidação de uma cultura de direitos humanos* desempenha a função de organizar os princípios fundadores das sociedades modernas, e isso possibilita o aparecimento de correlatos vinculados à afirmação e à defesa da dignidade humana e dos valores democráticos, ao exercício da cidadania ativa e à luta contra a desigualdade e a discriminação social, cultural, econômica e ambiental. Tal correlação confere visibilidade ao enunciado *educação como direito inalienável de todos os cidadãos e condição para o exercício pleno dos direitos humanos*.

4.1.2 Educação para os direitos humanos

No PNEDH, a educação em direitos humanos, entendida como um “[...] processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2007, p.25), vincula-se às seguintes formulações: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã nos níveis cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Notamos que o discurso da EDH aciona os domínios da ética e da política ao mobilizar uma concepção de educação vinculada à noção de cidadania democrática, o que legitima a elaboração de práticas educativas de caráter transversal, pautadas no diálogo entre os diversos atores sociais, no entendimento mútuo, no respeito às diferenças e na responsabilidade social, ambiental e política; em que a formação de uma consciência cidadã aparece como elemento central na elaboração de uma estratégia discursiva visando consolidar tais princípios.

[...] a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. (BRASIL, 2007, p.24)

No parecer sobre as Diretrizes Nacionais da EDH, identificamos os enunciados que definem os princípios que orientam tal concepção de educação, a saber: a *valorização da dignidade humana*; a *afirmação da igualdade de direitos*; o *reconhecimento das diferenças e das diversidades*; a *laicidade do Estado*; a *democracia na educação*; a *transversalidade*, a *vivência e a globalidade*; e a *sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2012, p.9-10).

Na ordem do discurso da EDH, a noção de democracia exerce uma centralidade na relação com os demais elementos, tais como justiça social, cidadania, diversidade, igualdade, solidariedade, liberdade e paz. Nesse cenário, a vinculação entre a democracia, a cidadania e a cultura de direitos humanos estrutura uma regularidade que estabelece as condições de emergência das correlações enunciativas que se estabelecem no domínio dos direitos humanos, como podemos constatar no fragmento abaixo.

[...] A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos(ãs). (BRASIL, 2007, p.24)

Esse correlato enunciativo é acionado no âmbito de uma estratégia de legitimação da inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os direitos humanos nos diversos tempos e espaços instituídos pelo exercício da educação formal, tais como: universalização e democratização do acesso aos diversos níveis e modalidades de ensino; elaboração do Plano político-pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos planos de curso e disciplinas de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos direitos humanos; formação continuada de profissionais; sistematização do currículo de modo a transversalizar as ações EDH nos diversos processos de ensino-aprendizagem; elaboração dos materiais didático-pedagógicos; gestão escolar participativa e representativa dos diversos atores sociais que constituem a comunidade escolar; resolução de conflitos de forma ética e democrática; modelos de avaliação da aprendizagem e interação das instituições de ensino com a comunidade local.

No âmbito da Educação Básica, o enunciado *consolidação de uma cultura de direitos humanos e de uma sociedade democrática* se vincula à universalização do acesso, da

permanência e da conclusão de um ensino de boa qualidade, bem como ao exercício da cidadania ativa por parte dos professores, dos funcionários e dos estudantes na construção das normas e relações escolares que superem paradigmas homogeneizantes.

[...] A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos (BRASIL, 2012, p.13)

Nesse contexto, a inserção dos valores e das práticas da EDH no âmbito da educação formal posiciona os estudantes como cidadãos ativos para construir um processo educativo emancipador, através da participação engajada, dialógica e problematizadora, em que “[...] os conteúdos devem estar associados ao desenvolvimento de valores e de comportamentos éticos na perspectiva de que o ser humano é parte da natureza e sempre incompleto em termos da sua formação [...]” (BRASIL, 2012, p.13).

[...] Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença. (BRASIL, 2012, p.9)

Vemos que o discurso sobre a EDH põe em jogo elementos e correlações enunciativas situados no domínio da ética e da política e estabelece condições para a elaboração de princípios, objetivos, metodologias e práticas que legitimam: (1) a formação de sensibilidades e valores “[...] numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos [...]” (BRASIL, 2012, p.9); (2) o “[...] exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos [...]” (Ibidem, p.8); e (3) o empoderamento de grupos e populações desfavorecidas e minorias invisibilizadas pelos padrões sócio-culturais hegemônicos.

4.1.3 O princípio da diversidade e o direito à diferença

No universo das correlações enunciativas mobilizadas pelo discurso da EDH, identificamos que a *valorização da diversidade* assume um status em decorrência da função que exerce para legitimar as estratégias discursivas que conferem visibilidade a certos enunciados, como o *reconhecimento das diferenças*, a *defesa da dignidade humana*, o *combate à discriminação* e a *consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva*.

Tais estratégias pautam uma "[...] especificação dos sujeitos de direitos [...]" (BRASIL, 2012, p.4) no âmbito do discurso jurídico e educacional, como forma de incluir as minorias não contempladas pela concepção hegemônica de cidadania enunciada no contexto das revoluções democráticas que consolidaram a noção de *Cultura de Direitos*, que garantiu os direitos políticos e sociais apenas aos setores dominantes das sociedades ocidentais.

[...] Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. (BRASIL, 2012, p.9)

No fragmento exposto acima, vimos que o enunciado *valorização da diversidade* se estabelece na correlação entre outros dois – a *igualdade de direitos* e o *direito à diferença* – e dá visibilidade aos elementos vinculados à categoria da identidade, como por exemplo, gênero, etnicidade, raça, cultura, território, orientação sexual, crença, faixa etária, deficiências físicas e psíquicas, dentre outros aspectos que constituem as características existenciais dos seres humanos. Em razão disso, constatamos que os elementos referentes à equidade social, à igualdade e à diversidade aparecem como definidores dos "[...] eixos da democracia e das políticas educacionais [...]" (BRASIL, 2012, p.6), sobretudo em "[...] sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais [...]" (Ibidem, p.6).

[...] Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2012, p.2)

No PNEDH, verificamos como o enunciado *valorização da diversidade* é acionado por diversos correlatos constituintes do discurso da EDH em sua vinculação com o domínio da educação, tais como: afirmação dos valores democráticos no processo de gestão escolar, produção de material didático e construção de métodos participativos de ensino-aprendizagem; promoção de uma educação inclusiva e não discriminatória; estabelecimento de laços sociais, éticos e políticos nas relações cotidianas da escola; acolhimento das diferenças no ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a existência política de grupos historicamente excluídos; respeito aos direitos individuais e coletivos no processo de mediação de conflitos; respeito à diversidade cultural religiosa do país; e a luta contra preconceitos, violências e opressões resultantes das desigualdades socioculturais.

Pelo exposto, constatamos que os diversos elementos enunciativos constituintes de uma ordem discursiva sobre a EDH se articulam para colocar em evidência e legitimar uma concepção pedagógica comprometida com a consolidação de uma sociedade ética, inclusiva e democrática, em que os direitos das diversas formas de vida humana sejam afirmados, respeitados e protegidos, para favorecer o "[...] surgimento de indivíduos críticos capazes de analisar e avaliar a realidade a partir do parâmetro dos Direitos Humanos [...]" (BRASIL, 2012, p.12).

Veremos, ao longo da análise, como o domínio dos direitos humanos é acionado no campo de correlações estabelecido pela formação discursiva sobre a criação fílmica como mediação do saber escolar. Elucidaremos quais enunciados da EDH dão subsídios ao discurso sobre o uso educativo da criação fílmica no contexto da escola. Para tanto, realizaremos a seguir a descrição dos documentos referentes ao projeto Inventar com a Diferença, explicitando a correlação enunciativa que é forjada entre os domínios da educação, do cinema e dos direitos humanos.

4.2 INVENTAR COM A DIFERENÇA

Na descrição da ordem do discurso sobre a criação fílmica como mediação do saber escolar, constatamos que a metodologia desenvolvida no projeto Inventar com a Diferença faz circular uma série de enunciados que nos possibilita conhecer e descrever certos elementos, domínios, correlações e regras estabelecidas na intersecção das modalidades discursivas jurídica, artística e educacional.

O projeto *Inventar com a Diferença* foi concebido por professores, estudantes e colaboradores do Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF), em

2014, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do governo Dilma Rousseff (SDH/PR), com o objetivo de trabalhar a temática dos direitos humanos na escola através da linguagem do cinema.

A atuação do projeto consistiu em formar e acompanhar educadores da rede pública de ensino brasileira. Em sua primeira edição, foram contempladas 257 escolas, em todos os estados do país, capacitando cerca de 459 professores para desenvolver oficinas de cinema com, aproximadamente, 3859 alunos da rede pública de Ensino Fundamental e Médio³.

A metodologia de trabalho do Inventar é forjada no interior de uma formação discursiva sobre a prática educativa da criação fílmica, em que o enunciado *o uso do cinema como arte na escola* se destaca na organização de uma estratégia de valorização da experiência sensível do mundo como mediação para o desenvolvimento da criatividade, da reflexão crítica e da ação política sobre a realidade social. Vejamos como essa correlação aparece na apresentação das propostas do projeto em seu site⁴.

[...] seguimos nos perguntando: o que pode uma imagem? O que pode o cinema? Como ele pode auxiliar-nos na invenção de processos pedagógicos mais democráticos e emancipatórios, que ofereçam aos estudantes a possibilidade de atuar politicamente? Como pode o cinema produzir novos territórios sensíveis e afetivos, permitindo um compartilhamento do tempo-espço do mundo com os outros? Sem perder de vista as possibilidades estéticas e criadoras da arte, cremos na potência do cinema, das imagens e sons, diante de um estado de precariedade e fragilidade da nossa educação pública. Acreditamos que o cinema é mais do que uma ferramenta, uma tecnologia, um campo da arte e do entretenimento: o cinema é uma forma de ver, pensar e inventar o mundo em que vivemos (INVENTAR COM A DIFERENÇA, 2017).

A vinculação com o domínio dos direitos humanos aparece quando é posta em jogo, na ordem do discurso em tela, uma série de enunciados que posicionam a criação fílmica como um instrumento de promoção da cultura dos direitos humanos, legitimando-a como um dispositivo de mediação da aquisição de valores, conhecimentos, habilidades e hábitos relacionados ao domínio da ética e da política, como a dignidade humana, a solidariedade, a igualdade de direitos, o respeito às diferenças e a prática da cidadania ativa e democrática. Tal

³ Tais informações foram retiradas do documentário *Pelas Janelas*, que acompanhou o trabalho realizado pelo projeto em 2014. Disponível em: <<https://vimeo.com/112713205>> Acesso em: 01 mai. 2017.

⁴ Ao longo desta investigação, o site do Inventar foi modificado por causa da realização da segunda edição do projeto, ocorrida entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017. Essa transformação acarretou a retirada e a inclusão de alguns fragmentos de texto a respeito do projeto. Nesta análise, optamos por manter os textos das suas versões do site, a de 2014 e a de 2017, pelo fato de explicitarem correlações enunciativas relevantes para a descrição da ordem do discurso-objeto de nossa investigação.

correlação confere ao enunciado *o uso do cinema como arte na escola* a função de organizar um modo específico de educar o olhar do estudante e sensibilizá-lo para a criação artística a partir da estrutura tricotômica eu-outro-mundo, com o fim de legitimar uma aprendizagem vinculada à EDH através da construção colaborativa de narrativas audiovisuais.

[...] Entendemos que existe, com o cinema, uma possibilidade ímpar de pensar e se aproximar de questões relacionadas aos direitos humanos, de promover o reconhecimento do território e trazer à tona toda uma dimensão ética que atravessa o universo das crianças e dos adolescentes. Trata-se de provocar a percepção de si e do outro, a singularidade do olhar para as diferenças e de voltar-se para aqueles que, pelas mais diferentes formas, vivem algum tipo de fragilidade na comunidade (INVENTAR COM A DIFERENÇA, 2014).

Por meio da escavação e da análise do *Material de Apoio* do projeto *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos* (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014) e dos *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2016), explicitamos a existência de um campo enunciativo que vincula o discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar ao de uma concepção de ensino-aprendizagem relacionada à EDH. Essa escolha se justifica pelo fato de esses materiais serem documentos oficiais que têm a função de apresentar as propostas do projeto e orientar a prática realizada pelos educadores e mediadores. Portanto, são documentos introdutórios, a partir dos quais será possível identificar, em linhas gerais, os saberes e as correlações que possibilitam e organizam o discurso sobre o uso educativo da criação fílmica pelo projeto.

4.2.1 Material de Apoio e Cadernos do Inventar

O *Material de Apoio* do Inventar foi elaborado para servir de base para a realização das oficinas de cinema nas escolas que participaram da primeira edição do projeto em 2014. Esse documento foi distribuído para todos os mediadores e professores que participaram dos cursos de formação e aplicaram a metodologia em sala de aula. No site de 2014 do projeto, na subpágina “Apresentação”, vemos como tal documento faz parte de uma estratégia de democratização de sua metodologia de trabalho, facilitando o acesso e a execução das atividades propostas pelo projeto.

[...] Pensamos também em uma metodologia democrática que reúne diversas experiências e propostas práticas de trabalhos com audiovisual na educação para que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos para a escola possam fazê-lo com recursos simples e de forma intuitiva. Além do material pedagógico impresso, possibilitamos seu acesso via internet,

chegando, assim, à proposição de um trabalho de largo alcance e de fácil utilização (INVENTAR COM A DIFERENÇA, 2014).

O *Material de Apoio* está organizado em oito capítulos: o primeiro – “Apresentação” – traz uma abordagem sobre a configuração institucional que dá sustentação ao projeto e as bases conceituais de sua proposta pedagógica; os capítulos segundo e terceiro – “Material de apoio” e “Ficha de atividades” – apresentam as mídias que constituem o material (livro, DVD e links da internet), as orientações técnicas para a realização do trabalho e o modo de utilizar as atividades propostas no livro.

Os demais capítulos organizam os dispositivos relacionados à criação fílmica que poderão ser realizados, adaptados ou transformados pelos professores durante os encontros. O capítulo “Primeiras experiências” reúne um conjunto de práticas introdutórias, com o objetivo de aproximar os estudantes dos códigos da linguagem do cinema e da experiência de produzir uma imagem fílmica, através da leitura e da análise de imagens e da produção de fotografias e planos cinematográficos, trabalhando noções básicas como composição de uma imagem (cor, luz, textura, traço, linhas, curvas, profundidade, escala e ponto de vista), tempo do plano, movimento dentro e fora de quadro, bem como os modos de se portar diante do ato de filmar (escolha, disposição e ataque).

Os capítulos “Dispositivos A”, “Dispositivos B” e “Inventar Dispositivos” propõem diferentes dispositivos de criação fílmica, categorizados segundo sua função, em uma sequência de encontros que contemplem desde experiências com elementos específicos da linguagem do cinema até a realização de um filme. As práticas propostas nesse capítulo visam estimular o uso colaborativo da criação fílmica como forma de refletir sobre si mesmo, conhecer o outro e explorar o território em que os estudantes vivem, identificando e criando, através das imagens e dos sons da comunidade, do contato com as pessoas e com o meio ambiente.

Por fim, o capítulo “Filme-carta” define o projeto final da oficina: a criação de um curta-metragem que se apresente como uma correspondência audiovisual, em que os estudantes falem de si e do seu território para os estudantes das outras escolas participantes do projeto.

Em sua segunda edição, o *Material de Apoio* das atividades foi reformulado e passou a se chamar *Cadernos do Inventar*. Em sua nova edição, a configuração dos capítulos foi alterada e simplificada, de modo que a estrutura do texto foi organizada em três tópicos: a apresentação do projeto, os modos de uso do material e os dispositivos de criação. A mudança

mais significativa dos *Cadernos do Inventar* foi o fato de que a categorização dos dispositivos em blocos de atividades de naturezas distintas foi abolida. Isso realçou o caráter modular e contextualizável de suas práticas, ao invés de propor um direcionamento mais bem definido para a sequência das atividades. Tal reformulação pode ser identificada no tópico “Modos de uso”, em que a orientação sobre o planejamento das atividades e dos modos de combinar os dispositivos, veiculada na primeira edição, foi substituída pela apresentação de “pistas metodológicas”, que, de acordo com o projeto,

[...] são elas que nos levam a temas relacionados aos direitos humanos. É com elas que temos a possibilidade de uma experiência sensível com o mundo. Entendemos com elas que parte importante da formação é perceber de que modo certas cenas vivenciadas pelo grupo revelam formas de engajamento e reordenações das relações entre o estudante, a escola e a comunidade. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2016, p.11)

Dentre as pistas metodológicas que balizam a prática educativa da criação fílmica proposta pelo projeto, figuram: cena de emancipação; descoberta de um território; engajamento no conhecimento; inquietação e revolta; fagulhas de igualdade; descoberta de uma potência criativa e abertura à diferença em um processo subjetivo. Veremos, no decorrer da análise, como essas pistas mobilizam correlações instituídas no âmbito da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

4.2.2 Concepções e diretrizes gerais do projeto Inventar com a Diferença

Tomando como referência o título do projeto – Inventar com a Diferença – identificamos uma vinculação entre os enunciados *experiência da criação* e *relação com a alteridade*. Com base nesse correlato, verificamos que a criação fílmica é posicionada no nexo entre os domínios do cinema, da educação e dos direitos humanos como um dispositivo de produção de imagens e sons mobilizados como uma prática educativa que instaura uma relação criativa do estudante consigo mesmo, com outras pessoas e com o meio físico e social em que vive, que configurará gêneros de alteridade cuja relação se daria através do cinema: a alteridade de si, a alteridade do outro e a alteridade do território. Vejamos como essa concepção aparece em um fragmento do *Material de Apoio*:

[...] Entendemos que através das práticas e da reflexão sobre o cinema é possível introduzir aos estudantes de diferentes lugares e idades uma certa relação com o outro e com o território que é propriamente uma invenção de um mundo comum, questões centrais para os direitos humanos. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014, p.11)

Tais gêneros de alteridade definem modos distintos de abordar a questão da diferença e da igualdade, associados às dimensões subjetiva, intersubjetiva e objetiva da existência humana, formando um correlato em que o eu é abordado a partir das percepções e das sensibilidades individuais, o outro, das relações estabelecidas com as pessoas da comunidade, e o mundo, do meio urbano e do natural e das constituições culturais que caracterizam o lugar onde vivem os estudantes.

A partir dessa correlação, notamos que há uma vinculação entre a estrutura tricotômica eu-outro-mundo e as categorias indivíduo, sociedade e território, estruturando uma regularidade em torno da qual ganham centralidade os enunciados *sensibilização e deslocamento do olhar* e *ressignificação das diferenças*, mobilizando uma estratégia de legitimação das práticas educativas com a criação fílmica voltadas para problematizar as relações sociais vigentes, como podemos verificar em um fragmento dos *Cadernos do Inventar*, referente à “pista metodológica” denominada de “descoberta de um território”.

[...] Viver a própria comunidade com curiosidade e abertura, como lugar de experimentação e crescimento. Refletir sobre suas histórias, as tradições, os valores, os moradores. Prestar atenção para os espaços, os detalhes e os sujeitos do dia a dia, explorar o cotidiano a partir de novas perspectivas e descobrir novos lugares. (MIGLIORIN, Cezaret al. 2016, p.11)

No interior dessa estratégia discursiva, a noção de indivíduo aparece vinculada ao desenvolvimento da sensibilidade e de uma perspectiva sobre o mundo, a noção de sociedade aparece no reconhecimento das singularidades e na construção coletiva a partir das diferenças, e a noção de território é acionada ora remetendo ao conjunto das condições materiais e relações sociais que constituem a base cultural do estudante, portadora de uma memória e de características singulares que podem ser registradas, investigadas ou abordadas em um filme; ora como fruto da construção subjetiva definida pelo que o estudante inclui (ou exclui) no exercício de construir representações sobre o meio onde vive (ver esquema 02).

Esquema 02 – Gêneros de alteridade acionados no âmbito da correlação enunciativa eu-outro-mundo



Fonte: Acervo pessoal

Nesse cenário, a afirmação da igualdade de inteligência, de dignidade e de direitos se relaciona dialeticamente com a afirmação das diferenças que constituem cada indivíduo e comunidade conferindo visibilidade a uma correlação enunciativa em que o elemento da criação fílmica é posicionado como um recurso que possibilita o acesso à memória, aos códigos de determinada cultura, aos processos de constituição identitária e aos diversos modos de existir e de se relacionar com a diferença em uma experiência estética de construção de um mundo em comum.

[...] Com as propostas que aqui apresentamos, imaginamos ser possível um trabalho colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem nossas comunidades. Nos concentramos em processos do cinema com a educação em que o direito à diferença seja estimulado constituindo o que nos mantém juntos: a possibilidade de criarmos coletivamente com as singularidades de cada um. Todos esses processos geram vídeos, filmes, experiências, narrativas e pensamentos em forma de imagens e sons. Formas de construir o que somos e de descobrir e inventar com o outro. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014, p.12)

Vemos, por meio da análise da metodologia do *Inventar*, que o enunciado *uso do cinema como arte na escola* é posicionado como uma prática de sensibilização do olhar e de aprendizagens de saberes relativos aos direitos humanos, o que confere um status de importância ao elemento do colaborativismo e aciona um conjunto de relações enunciativas que posicionam professores e estudantes como integrantes de um projeto coletivo de criação, legitimando uma noção ensino-aprendizagem que incorpora os diversos saberes emergentes

dentro e fora da escola ao processo de construção de saberes, valores e comportamentos vinculados ao domínio da ética, de modo que as relações interpessoais se tornem objeto de reflexão a partir de uma prática artística dialógica cujo horizonte é o estabelecimento de uma “[...] relação reflexiva do estudante consigo e com os outros, possibilitando uma relação afetiva, inventiva e crítica com seu mundo [...]” (Ibidem, p.91) através do cinema.

4.3 O CINEMA COMO ARTE NA ESCOLA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

No discurso sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar, a vinculação do *uso do cinema como arte na escola* a uma concepção de educação emancipadora ganha centralidade com a mobilização de uma série de enunciados, a saber: *a instituição de um ambiente colaborativo e dialógico para a circulação dos saberes, o engajamento do estudante no processo de produção do conhecimento, a inquietação e a revolta com as formas de opressão e desigualdade naturalizadas na sociedade e a ação transformadora na comunidade.*

Com essa correlação, o elemento da criação fílmica passa a ter uma função específica no processo de legitimação do cinema como uma prática pedagógica crítica e emancipadora, criando condições para o aparecimento de diversos enunciados, como: *a alfabetização audiovisual, a educação crítica do olhar; a construção do ponto de vista; a desnaturalização dos sentidos hegemônicos consolidados na sociedade; a relação sensível e afetiva com a alteridade; a dimensão ética e política das escolhas e da constituição da própria realidade; a construção de narrativas pessoais e da comunidade e a invenção de um mundo em comum.*

A vinculação entre a criação fílmica e a produção de conhecimento é estabelecida no horizonte de uma concepção de ensino-aprendizagem que dá ênfase à construção dos saberes pelos próprios estudantes. Identificamos, nos *Cadernos do Inventar*, como esse correlato aparece no fragmento relativo à pista metodológica denominada de “engajamento no conhecimento”.

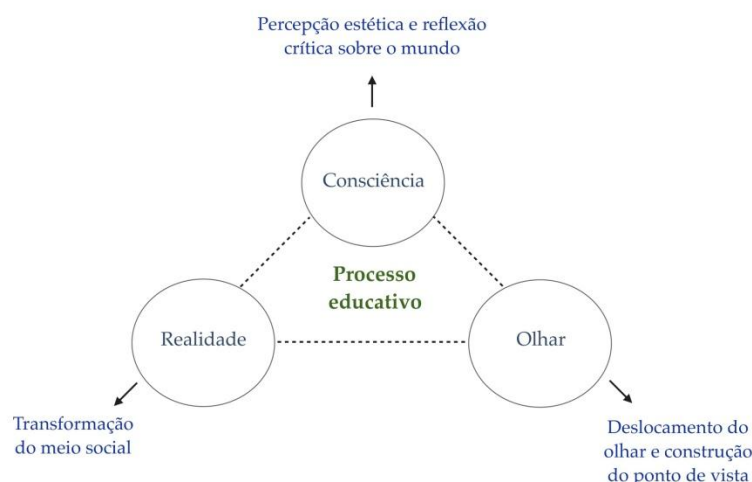
[...] Engajamento, presença ativa no processo de produção e conhecimento: pesquisar, perguntar, conversar para explorar novas perspectivas. O aluno se sentir responsável e comprometido com o que está aprendendo e produzindo, e com as consequências que isso pode gerar para si e para todos. (MIGLIORIN, Cezar et al, 2016, p.12)

A partir desse conjunto de relações enunciativas determinadas, notamos que o enunciado *uso cinema como arte na escola como uma prática educativa emancipadora*

posiciona os integrantes da comunidade escolar como sujeitos portadores do direito de reconhecer e afirmar sua identidade física, psicológica e cultural, bem como suas memórias, valores e comportamentos através da construção e do compartilhamento de narrativas sobre si.

Nesse contexto, o estudante ocupa a posição de sujeito criador de imagens e de sentidos sobre o real, enquanto o educador é posicionado como mediador do percurso criativo do estudante e da aprendizagem dos saberes emergentes nesse processo, consciente da dimensão ética, estética e política da construção individual e coletiva do olhar e do conhecimento.

Esquema 03 – Correlação enunciativa relativa ao processo educativo estabelecido pelo uso da criação fílmica



Fonte: Acervo pessoal

A mediação entre o olhar, a consciência e o mundo através da criação fílmica é mobilizada como o eixo definidor do processo de ensino-aprendizagem (ver esquema 03), de modo que o domínio e a manipulação dos instrumentos e dos códigos da linguagem do cinema aparecem como um conjunto de habilidades que devem desenvolvidas de maneira integrada ao processo de conscientização da dimensão ética de se produzir um filme sobre alguma coisa, como podemos constatar na descrição do dispositivo *Olhar e inventar: como se vê? O que se vê? O que não se vê?*

[...] Por que escolhemos essas maneiras de ver as pessoas, as ruas, a escola, a comunidade? Por que usar esse enquadramento? Por que essa cor? Por que essa perspectiva? Por que essa altura? Por que não deixar a câmera no chão? Por que centralizar as figuras humanas? O que e quem ficou de fora de quadro nessas imagens?

A partir das fotografias produzidas pelos estudantes, esse encontro procura lançar várias perguntas sobre as imagens e as escolhas que levam à criação. O exercício também tem como objetivo provocar a atenção aos sujeitos que compõem o imaginário dos estudantes e à ausência daqueles que, por algum motivo, não foram fotografados. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014, p.35)

Notamos que o enunciado *construção do ponto de vista* se vincula ao enunciado *alfabetização audiovisual* para conferir visibilidade a uma concepção de educação crítica do olhar visando transformar a realidade social, legitimando a elaboração de uma prática educativa em que a sensibilização artística e o deslocamento do olhar promovidos pela criação fílmica contribuem para a desnaturalizar e ressignificar os sentidos e as representações hegemônicas que circulam na sociedade, mediando a aprendizagem de saberes e a ação transformadora na comunidade. Vejamos como tal correlação aparece em um fragmento dos *Cadernos do Inventar*, mais especificamente, na pista metodológica denominada de “Cena de emancipação”.

[...] a partir de uma relação inventiva e fabulatória com o cotidiano, da introdução de novas narrativas e referências artísticas, ser capaz de agir na comunidade. Escapar dos sentidos ordinários dos objetos, símbolos e signos. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2016, p.11)

Ainda nos *Cadernos do Inventar*, a pista metodológica denominada de “Inquietação e revolta” evidencia o modo pelo qual a sensibilidade artística é acionada no âmbito de uma educação crítica do olhar, visando transformar a realidade social, exercendo uma função de mediação de um processo de conscientização social e política dos estudantes.

[...] Insatisfação com as demarcações rígidas que regem as formas de vida e as possibilidades admitidas ou silenciadas dentro de uma comunidade. Vontade de perturbar a ordem do que é possível ver, dizer e sentir, desestabilizando e transformando a maneira como objetos, símbolos e subjetividades existem e são percebidos e representados dentro de uma comunidade. A arte como forma de articular a própria falta de liberdade, e libertar novos usos, discursos, entendimentos e possibilidades. (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2016, p.12)

Notamos que o significante ‘saber escolar’ não aparece nos documentos analisados de forma explícita, uma vez que os enunciados articulados no âmbito do projeto não posicionam a criação fílmica em uma relação direta com a aprendizagem de saberes vinculados ao domínio das disciplinas escolares (História, Português, Matemática etc.) nem de temas tradicionalmente organizados no âmbito dos direitos humanos (a questão da mulher, dos

negros, dos índios, dos imigrantes etc), mas a partir do marco do respeito à diversidade e da valorização das diferenças.

A *criação fílmica* é posicionada como um dispositivo de invenção de novas perspectivas para se relacionar com a realidade social, criando condições para a mobilização de saberes diversos que são acionados na forma de concepções de mundo, memórias, tradições, valores, hábitos, sentidos, emoções, percepções, narrativas e identidades, configurando um território de aprendizagem baseado na experimentação do “[...] processo de criação e conhecimento como um lugar de troca entre saberes diferentes que, ao se encontrarem, multiplicam as potências inventivas e geram mundos desconhecidos [...]” (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2016, p.12), o que cria condições para a instauração de um processo de construção do próprio conhecimento, de modo que a aprendizagem do *saber escolar* aparece na possibilidade de uma relação transversal com a aquisição de saberes, valores, habilidades e comportamentos vinculados aos direitos humanos.

Assim, considerando o exposto, vemos que o discurso da criação fílmica, como mediação da aprendizagem do saber escolar, estabelece correlações no nexos dos domínios da ética, da estética, da política e da comunicação para legitimar o uso do cinema como arte na escola como uma prática educativa crítica e transformadora, que confere à criação fílmica um status de direito do ser humano na sociedade contemporânea.

4.4 OFICINAS DE CINEMA COMO DISPOSITIVO DA CRIAÇÃO FÍLMICA

Nos documentos analisados, vimos que a proposta das *oficinas de cinema* define um modo específico de uso educativo da criação fílmica e dá ao enunciado *uso do cinema como arte na escola* um status de prática educativa sistematizada, o que possibilita seu aparecimento na ordem do discurso educacional que constitui o discurso-objeto desta análise. A correlação entre as *oficinas de cinema* e os *dispositivos de criação fílmica* interdita a proliferação de enunciados que legitimam outros modos de uso do cinema na escola – como, por exemplo, seu uso ilustrativo e secundário no contexto de uma sequência didática associada a um tema disciplinar – o que demonstra uma prática educativa específica que, pela natureza de sua operacionalidade, cria condições para a organização do conhecimento transdisciplinar no horizonte teórico e conceitual dos direitos humanos.

As *oficinas de cinema* do projeto *Inventar com a Diferença* são apresentadas como práticas que mobilizam *dispositivos de criação fílmica* que funcionam como jogos e acionam regras específicas para promover a apropriação técnica da linguagem cinematográfica, o

estímulo da criatividade, a investigação da realidade social pelo estudante e o trabalho colaborativo entre professores, estudantes e os mediadores do projeto. Isso resulta em um processo de ensino-aprendizagem em que os estudantes possam desenvolver todas as etapas que envolvem a criação fílmica: planejamento, produção, realização e edição de um filme.

O produto final das oficinas de cinema é a realização de um filme-carta, em que os estudantes “escrevem” com a linguagem do cinema uma carta para o mundo e expõem seu olhar e sua sensibilidade a respeito de algum aspecto do seu território, dos costumes, dos valores e das práticas culturais da comunidade.

No *Material de Apoio* do Inventar, vemos que “[...] uma oficina pode ser feita com um encontro e a execução de um exercício ou com um ano de trabalhos semanais em que todos os dispositivos sejam trabalhados e que novos sejam inventados [...]” (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2014, p.12). O modo como as oficinas de cinema são mobilizadas no campo enunciativo em tela explicitam uma estratégia discursiva pautada na contextualização da prática da criação fílmica no território educativo em que está sendo realizada, de forma que o modo como o professor se apropria do método, o engajamento dos estudantes e a realidade social da comunidade escolar são posicionados como elementos definidores do desenvolvimento do trabalho.

[...] Reunimos nesse material algumas propostas de exercícios e formas de encaminhar oficinas de cinema ligadas aos direitos humanos. Mais do que uma cartilha ou uma forma fixa de realizá-las, as propostas aqui sistematizadas funcionam como sugestões para uma formação básica e para práticas que podem ser adaptadas e complementadas. Assim, fica a critério de cada educador utilizar esse material de forma rigorosa, aula a aula, ou recombiná-lo e reapropriá-lo a partir de outras experiências. Cabe também ao educador decidir as faixas etárias dos estudantes que farão os exercícios.(Ibidem, p.21)

Essa possibilidade de contextualizar, adaptar, complementar, recombinar e de se reapropriar da metodologia do projeto aparece e se justifica no documento a partir de três correlatos. O primeiro é o caráter modular e combinatório dos dispositivos de criação, em que cada encontro tem uma relativa autonomia em relação ao todo, mobilizando regras, técnicas, recursos de linguagem e dinâmicas criativas específicas, com o objetivo de promover a mediação de experiências e aprendizagens distintas. Vejamos como tais elementos aparecem no *Material de Apoio*.

[...] Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias. (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2014, p.22)

O segundo é a intencionalidade pedagógica direcionada para a sensibilização do olhar e o desenvolvimento da criatividade, de modo que o percurso para atingir esse objetivo possa se dar através de diversas sequências didáticas, como podemos constatar no fragmento dos Cadernos do Inventar referente à pista metodológica denominada de “descoberta de uma potência criativa”.

[...] Abster-se de um roteiro pronto. Criar aberturas para que o mundo entre no processo criativo com suas forças e formas, improvisadas e indeterminadas, surpreendendo o próprio artista com o que pode surgir e ser criado a partir desses encontros. Experimentar as possibilidades de invenção que combinações imprevistas despertam. (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2016, p.13)

O terceiro é o estímulo ao desenvolvimento autônomo e participativo dos grupos que se apropriam da metodologia de trabalho do projeto, como demonstrado em um fragmento da apresentação do projeto nos *Cadernos do Inventar*.

[...] não cabe a nós definir os modos como uma ação educadora deve ser realizada, mas colaborar com a criação de metodologias e processos que possam ser disponibilizados a educadores e educadoras do país, com autonomia suficiente para definir suas práticas e estabelecer suas próprias dinâmicas de produção do campo da educação. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2016, p.7)

Na organização dos dispositivos proposta pelo projeto no *Material de Apoio* (Figura 6), verificamos a existência de diferentes tipos de fichas de atividades⁵. São elas: Primeiras experiências (PE), Dispositivos A (A), Dispositivos B (B), Inventar dispositivos (ID) e Filme Carta (FC). Na descrição dos tipos de fichas, observamos algumas regras que definem os critérios de organização dos dispositivos, respectivamente: contato inicial com a linguagem do cinema, atividades práticas de produção audiovisual, atividades de planejamento, análise e discussão, invenção de novos dispositivos com base na proposta do projeto e a realização de um curta-metragem que combine as aprendizagens e o material produzido durante a oficina.

⁵ Tanto as fichas de atividades quanto a proposta de planejamento dos encontros foram abolidas na segunda versão do *Material de Apoio* do projeto, chamado de *Cadernos do Inventar*. No entanto, tal modificação no âmbito metodológico não resultou em uma ruptura no ponto de vista enunciativo, de modo que a descrição dos enunciados que aparecem e circulam através das fichas de atividades e da proposta de planejamento são relevantes para a investigação arqueológica, por isso foram mantidas nesta análise.

Figura 6 – Planejamento dos encontros

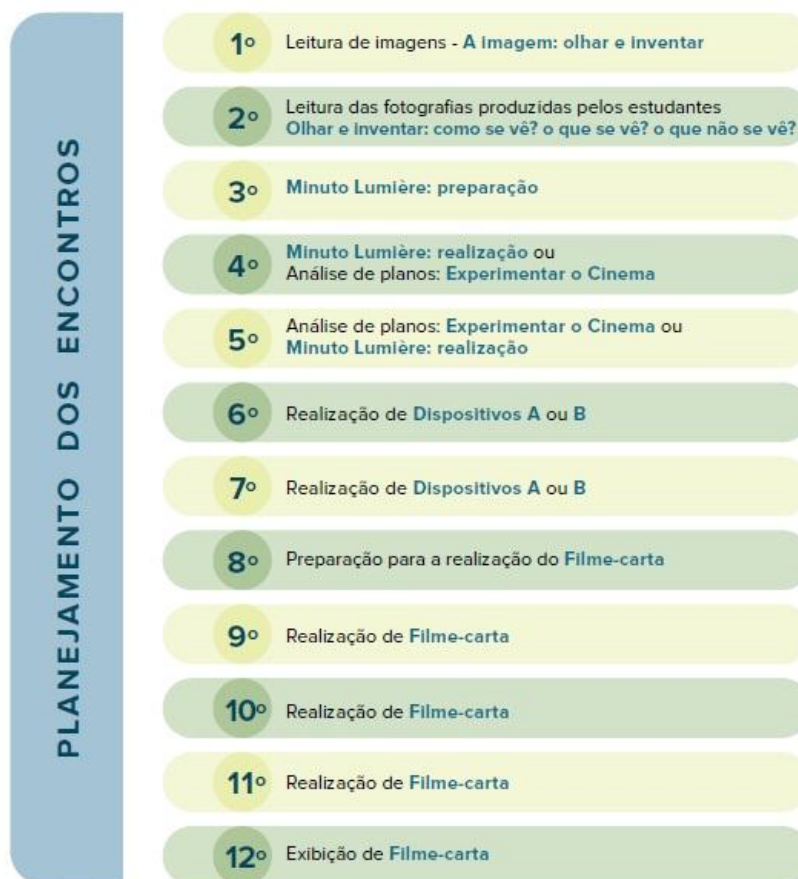
ÍNDICE DAS FICHAS		• A Imagem: olhar e inventar • Olhar e inventar: como se vê? o que se vê? o que não se vê? • Minuto Lumière: preparação • Minuto Lumière: realização • Planos: Experimentar o Cinema
		• Lá longe / Aqui perto • Fotografias narradas • Molduras e máscaras • Espelhos de autorretrato • Histórias de objetos • Montagem na câmera • Cores e texturas • Câmera subjetiva • Filme-haikai • Filmar com a neve (Michael Snow) • Multirretratos
		• Espaços vazios • Volta no quarteirão • Sons ao redor • Música e memória • Storyboard • Roteiro-mapa
		• Arpíleras • Câmera escura
		• Filme-carta

Fonte: MIGLIORIN, Cezar et al. (2014, p.28)

A categorização e a disposição dos dispositivos em blocos específicos evidenciam o modo como a lógica modular e combinatória das oficinas de cinema é sistematizada no âmbito da metodologia do projeto. No tópico “Planejamento dos encontros”, presente no capítulo “Modos de uso” do *Material de Apoio*, visualizamos uma proposta de organização das oficinas de cinema (Figura 7).

Figura 7 – Planejamento dos encontros

Considerando doze (12) encontros ao longo do projeto, exemplificamos um possível planejamento da seguinte forma:



Fonte: MIGLIORIN, Cezar. et al. (2014, p.24)

Identificamos na proposta de planejamento dos encontros a recomendação do uso de alguns dispositivos específicos, sobretudo na primeira metade das oficinas, em que as bases do processo da criação fílmica são consolidadas. A partir do sexto encontro, ficaria a critério de cada educador modular a sequência didática, para que, a partir do oitavo encontro, já se trabalhasse diretamente com o objetivo de produzir um *filme-carta*. Essa organização denota que o conteúdo desenvolvido ao longo das oficinas seja definido e trabalhado por meio da relação entre os professores e os estudantes e de uma abertura ao acaso própria do processo criativo, configurando tantos os saberes que serão acionados e relacionados quanto os modos de mediação para sua aprendizagem.

[...] Essa dimensão lúdica e modular dá grande atenção ao processo, àquilo que o cinema nos permitirá experimentar no mundo, com o outro, mas, tão importante quanto o processo são as imagens e narrativas geradas e montadas. São essas imagens que podem circular, afetar e colocar aquele que está distante em contato com outras maneiras de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um a narrar o próprio território, a própria vida. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014, p.13)

Uma análise mais detalhada de cada dispositivo revela os diversos modos de abordar pedagogicamente o processo da criação fílmica, porque a linguagem do cinema é o resultado da interação de diferentes procedimentos técnicos e artísticos, como a elaboração de um roteiro, a definição dos planos (decupagem), a concepção da dimensão sonora e plástica do filme, a preparação dos atores ou definição dos entrevistados, a organização das condições adequadas para as gravações, a produção das imagens e dos sons e a montagem do filme. Com base nessa pluralidade de processos constituintes da criação fílmica, verificamos o aparecimento de diferentes estratégias de mediação de aprendizagens do saber escolar e de interação com a escola e a comunidade.

Dentre os modos de mediar a aprendizagem mobilizados pelos dispositivos, destacamos: a alfabetização audiovisual (aprendizagem da técnica e dos recursos de linguagem do cinema); o desenvolvimento da criatividade (a experiência sensível do real); a educação crítica do olhar (a problematização das questões éticas relativas à construção da imagem); a investigação do território (observação das ações cotidianas, dos objetos, dos hábitos, das crenças, dos valores e da diversidade estética das pessoas da comunidade); o acesso à memória individual e coletiva (reconhecimento da dimensão histórica das pessoas e da comunidade) e a representação de si e do outro (elaboração de um ponto de vista).

Vemos que a sistematização das oficinas de cinema proposta pelo Inventar evidencia o modo pelo qual a correlação entre a valorização do processo criativo, a lógica modular e combinatória dos dispositivos e a dimensão artística e comunicativa do cinema confere um status de prática educativa contextualizada para o enunciado *o uso do cinema como arte na escola*, em que os significados e os sentidos transformadores da realidade social são produzidos através da criação e da difusão dos filmes. Nesse contexto, o saber escolar aparece de modo transversal e integrado no conjunto dos saberes relativos aos direitos humanos que são acionados no processo criativo e definidos pela especificidade das regras mobilizadas em cada dispositivo e pelo interesse que determinado indivíduo ou grupo demonstra ao longo das oficinas de cinema.

4.5 A CRIAÇÃO FÍLMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Tomando como referência de análise a ordem do discurso jurídico sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar, verificamos que o enunciado *uso do cinema como arte na escola* adquire o status de prática educativa que medeia o contato com o território e o reconhecimento da alteridade, fomentando a construção e o compartilhamento de diferentes expressões identitárias e culturais e de perspectivas vinculadas à noção de cidadania democrática, ao respeito à diversidade e à afirmação e transformação dos valores comunitários. Isso confere uma dimensão crítica, política e emancipatória a esse modo de usar a criação fílmica na escola.

O domínio dos direitos humanos aparece com um campo adjacente que é acionado pelos correlatos que legitimam o contato com a alteridade e o respeito às diferenças com a instauração de novas percepções do mundo e a construção de saberes através do ato da observação e da produção da imagem fílmica, como podemos constatar em um fragmento do *Material de Apoio* do Inventar, na apresentação do dispositivo “Câmera Subjetiva”, em que os estudantes ocupam provisoriamente o ponto de vista de outra pessoa.

[...] Ao fazermos imagens subjetivas, não estamos apenas vendo pelo olho do outro, mas entrando no mundo do outro e multiplicando as formas de perceber e estar no mundo, o que é fundamental quando pensamos em direitos humanos. Trata-se também de desestabilizar e colocar o estudante em situações que ele nunca tinha experimentado antes, despertando o respeito e a valorização do trabalho de pessoas que fazem parte do seu cotidiano. (MIGLIORIN, Cezar et al. 2014, p.61)

Nesse fragmento, fica claro como a aquisição de saberes, valores e comportamentos relacionados aos direitos humanos é acionada a partir do marco da experiência subjetiva da criação vivida por estudantes e professores e dá uma dimensão estética e afetiva ao processo de mediação da aprendizagem promovido pelo uso do cinema como arte na escola ao possibilitar “[...] experimentar as possibilidades de reflexão que o trabalho com a arte traz [...]” (MIGLIORIN, Cezar et al. 2016, p.13).

Na apresentação da proposta de criação do filme-carta – o trabalho de conclusão das oficinas – vemos como as diversas modalidades do saber são mobilizadas como elementos constituintes de uma proposta de invenção e comunicação com o mundo, de modo que as sensibilidades, os afetos, as representações, as narrativas, as reflexões e as críticas dão

materialidade ao processo de *construção do ponto de vista* dos estudantes, mediado pelo trabalho colaborativo com os professores.

[...] Ao conectar histórias, sentidos, emoções, identidades e diversidades, o Filme-carta traz a possibilidade de se corresponder através do cinema, enfatiza a potência de fazer com que as imagens e os sons desses estudantes falem sobre eles e seus territórios, sobre o que conhecem e inventam com o cinema e com o outro. (MIGLIORIN, Cezar. et al. 2014, p.22)

A vinculação da prática da criação fílmica ao domínio da educação em direitos humanos cria condições para legitimar a mediação da aprendizagem do saber escolar organizado de modo transversal no âmbito das experiências vividas no território educativo forjado pelas oficinas de cinema na escola, em que o estudante é posicionado como um sujeito que tem o direito de se expressar e de compartilhar sua visão de mundo com a sociedade, articulando o saber da comunidade ao seu processo de construção do conhecimento. A aprendizagem promovida nesse contexto se vincula ao desenvolvimento de valores éticos e ao fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem e protejam a dignidade humana, uma das dimensões da educação em direitos humanos enunciadas no PNEDH.⁶

No documento, no tópico dedicado a consolidar os princípios da EDH no contexto da educação básica, constatamos o aparecimento de uma concepção de ensino-aprendizagem que confere visibilidade ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante, bem como à interação com a comunidade escolar e local como base para consolidar uma prática pedagógica emancipadora.

[...] A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem [...]. A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL. 2007, p.31)

⁶ O documento estabelece três dimensões para a promoção da educação em direitos humanos: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, a defesa e a reparação das violações aos direitos humanos.

No campo enunciativo que forja o discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar, a escola (e o território educativo em que ela está inserida) ocupa a posição de espaço social institucionalizado, em que é possível vivenciar, aprender e praticar os direitos humanos através do cinema, devido à função social que ela exerce na sociedade – a de transmitir o conhecimento sistematizado e codificado historicamente pela humanidade – e a complexidade de relações interpessoais e dinâmicas sociais que se estabelecem em seu interior.

[...] Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p.31)

Notamos que o enunciado *desenvolvimento da sensibilidade artística* se articula com *desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante*, o *reconhecimento da alteridade*, a *valorização da diversidade* e a *transformação da realidade social* estruturando uma regularidade que possibilita a organização de uma concepção de ensino-aprendizagem específica para o uso do cinema como arte na escola vinculado ao domínio da EDH, conferindo à prática da criação fílmica no ambiente escolar o status de ação pedagogicamente orientada para promover e valorizar os direitos humanos

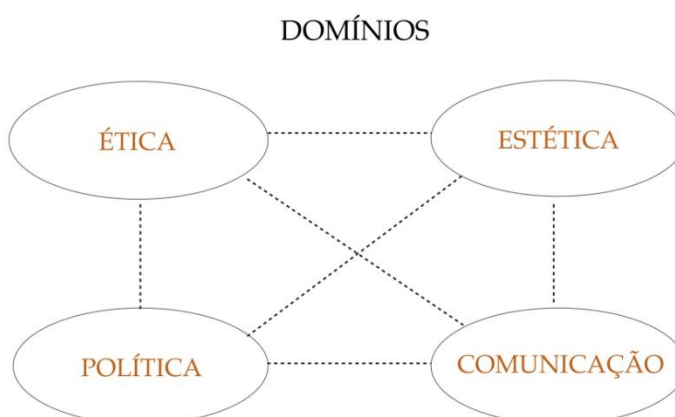
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar e descrever uma ordem discursiva que cria condições para a prática da criação fílmica como estratégia de mediação da aprendizagem do saber escolar, a partir da escavação de um conjunto de textos produzidos no âmbito da realização do projeto *Inventar com a Diferença*. A delimitação do seu corpus se justifica não só pela relevância do projeto no que se refere à proposição de um uso sistemático da criação fílmica no ambiente escolar, mas também por causa dos limites impostos pelo contexto de realização deste trabalho, o nos impossibilitou de ampliar a investigação sobre a rede enunciativa constituinte do discurso em tela.

A escavação dos documentos selecionados nos possibilitou identificar diversos elementos, correlações, regras de encadeamento, estratégias discursivas, posições de sujeito, status e domínios acionados pelos enunciados que conferem existência ao discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

A análise dos achados da pesquisa evidenciou a presença de um campo enunciativo articulado na intersecção de diferentes modalidades discursivas, como a jurídica, a artística e a educacional, criando condições para a proliferação de uma série de correlações enunciativas vinculadas aos domínios da ética, da estética, da política e da comunicação (ver esquema 04).

Esquema 04 – Domínios acionados no campo enunciativo sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar



Fonte: Acervo pessoal

Constatamos que a articulação entre as três modalidades discursivas e os respectivos domínios acionados é feita a partir da centralidade do domínio da Educação em Direitos Humanos e cria condições para a emergência do correlato entre a *prática educativa da criação fílmica*, a *valorização da diversidade e da diferença* e a *aquisição de saberes, habilidades, valores e comportamentos éticos*, forjando os princípios orientadores da prática educativa da criação fílmica por meio da vinculação com uma concepção de educação crítica e emancipadora que aborde a questão da alteridade de si, do outro e do mundo através do cinema. Essa regularidade desempenha uma função que atribui diferentes status ao elemento da *criação fílmica* de acordo com a modalidade discursiva mobilizada.

No âmbito do discurso jurídico, tal regularidade atribui à criação fílmica o status de instrumento de promoção da cultura de direitos humanos, e confere centralidade aos domínios da ética e da política. Dentre os correlatos identificados ao longo da análise, destacamos: *a defesa da dignidade humana e da equidade social; a construção de uma sociedade democrática; o exercício da cidadania ativa; a luta contra o preconceito, a violência e as opressões; a igualdade de direitos e do direito à diferença; o direito ao reconhecimento e à expressão das identidades, das memórias e das narrativas pessoais e comunitárias; a valorização da diversidade e da alteridade; o empoderamento de grupos e populações desfavorecidas e a formação de sensibilidades e valores emancipadores e transformadores dos sujeitos de direitos* (ver esquema 05).

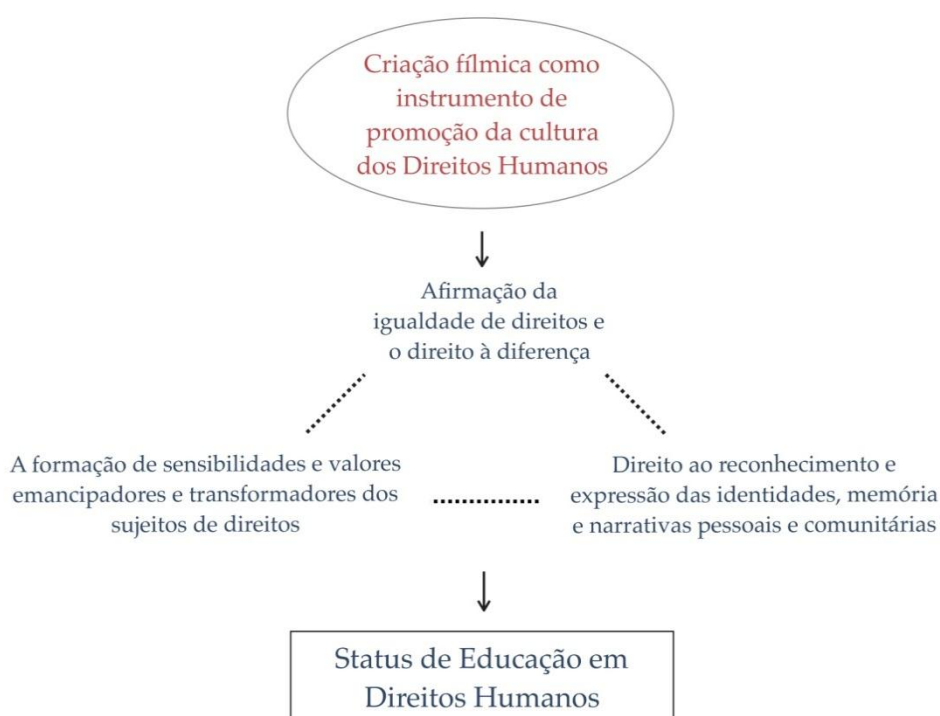
Esquema 05 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso jurídico



Fonte: Acervo pessoal

No conjunto das relações enunciativas determinadas nessa modalidade discursiva, verificamos que a vinculação estabelecida entre os enunciados *afirmação da igualdade de direitos e do direito à diferença*, *o direito ao reconhecimento e expressão das identidades, memórias e narrativas pessoais e comunitárias* e a *formação de sensibilidades e valores emancipadores e transformadores dos sujeitos de direitos* estruturam uma regularidade que atribui à prática da criação fílmica na escola o status de prática educativa em direitos humanos (ver esquema 06).

Esquema 06 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso jurídico



Fonte: Acervo pessoal

No âmbito do discurso artístico, a criação fílmica adquire o status de ferramenta que intensifica a percepção da realidade e possibilita a invenção de mundos em comum. Dentre os correlatos identificados ao longo da análise, destacamos: *o uso do cinema como arte na escola; a organização das práticas em dispositivos e oficinas de cinema; a criação colaborativa; a manipulação dos instrumentos e dos códigos da linguagem do cinema; a experiência sensível do mundo; o desenvolvimento da criatividade; a interação com a alteridade; a investigação da realidade social; a dimensão ética das escolhas feitas no*

processo de criação; a construção do ponto de vista; o deslocamento do olhar e a resignificação dos sentidos e das representações hegemônicas (esquema 07).

Esquema 07 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso artístico



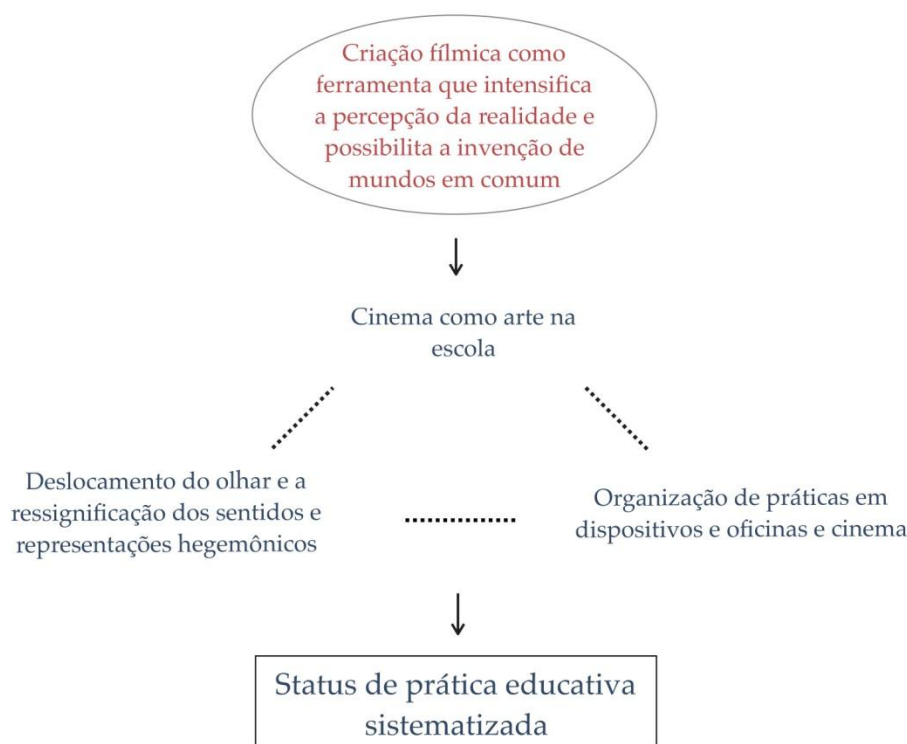
Fonte: Acervo pessoal

Tomando como referência a centralidade dos domínios da ética e da estética, notamos que o enunciado *uso do cinema como arte na escola* desempenha a função de legitimar a prática educativa da criação fílmica como uma estratégia pedagógica voltada para a sensibilização artística e o deslocamento do olhar do estudante a partir da interação com a alteridade e a construção do ponto de vista individual e coletivo. Quando se vincula aos domínios da política e da comunicação, esse correlato confere visibilidade ao enunciado *ressignificação dos sentidos e representações hegemônicas* e posiciona a prática educativa da criação fílmica como um dispositivo de investigação da realidade social, da afirmação da identidade cultural dos estudantes e da promoção dos valores relacionados aos direitos humanos.

No conjunto das relações enunciativas postas em jogo na ordem do discurso artístico, verificamos que a vinculação estabelecida entre os enunciados *cinema como arte na escola*; *organização das práticas em dispositivos e oficinas de cinema* e *o deslocamento do olhar e a resignificação dos sentidos e representações hegemônicas* estruturam uma regularidade que

atribui à prática da criação fílmica na escola o status de prática educativa sistematizada, e legitima a sua integração no âmbito da educação formal e da instituição escolar (ver esquema 08).

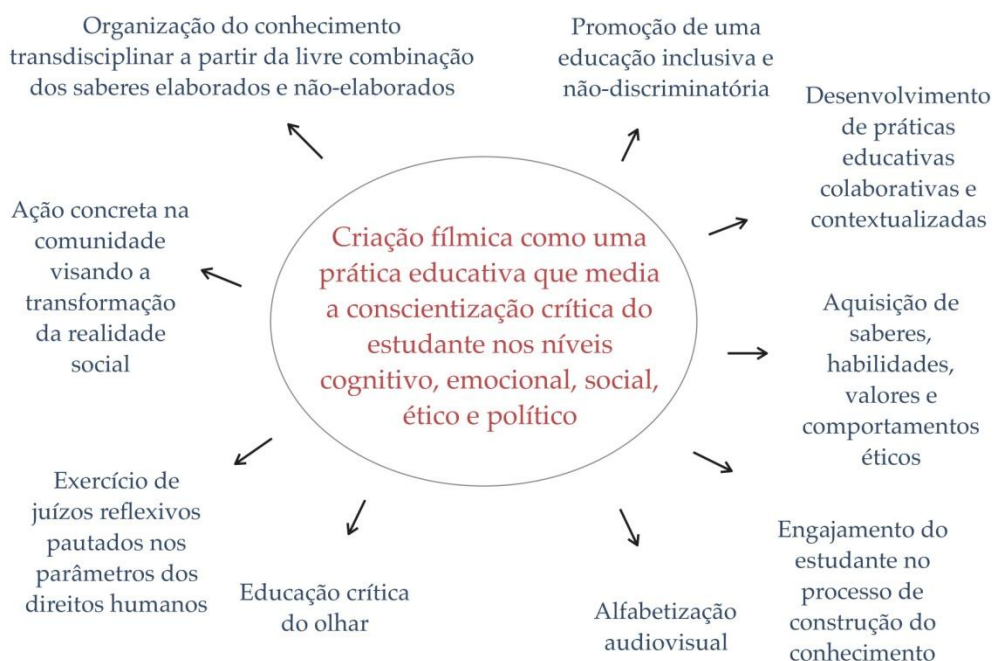
Esquema 08 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso artístico



Fonte: Acervo pessoal

No âmbito do discurso educacional, a criação fílmica adquire o status de prática educativa que media a conscientização crítica do estudante nos níveis cognitivo, emocional, social, ético e político. Dentre os correlatos identificados ao longo da análise, destacamos: *a promoção de uma educação inclusiva e não discriminatória; o desenvolvimento de práticas educativas colaborativas e contextualizadas; a aquisição de saberes, habilidades, valores e comportamentos éticos; a organização do conhecimento transdisciplinar a partir da livre combinação dos saberes elaborados e não elaborados; a alfabetização audiovisual; a educação crítica do olhar; o exercício de juízos reflexivos pautados nos parâmetros dos direitos humanos; o engajamento do estudante no processo de construção do conhecimento e a ação concreta na comunidade visando transformar a realidade social* (esquema 09).

Esquema 09 – Correlatos enunciativos relativos à ordem do discurso educacional

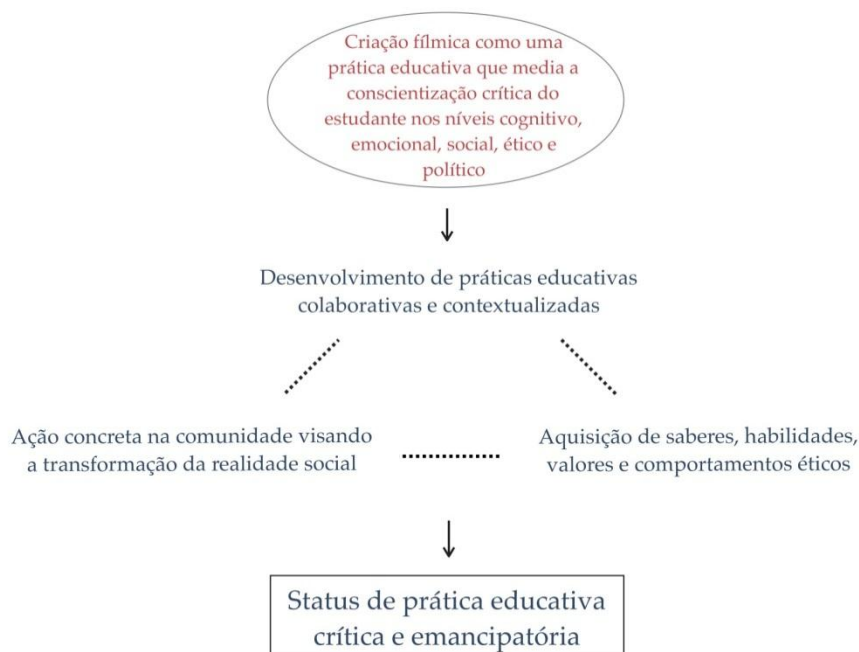


Fonte: Acervo pessoal

Nessa modalidade discursiva, vimos que a prática educativa da criação fílmica é abordada como uma experiência pedagogicamente orientada que instaura, através de oficinas de cinema e do uso de dispositivos de criação, a observação crítica de si, do outro e da realidade social, criando condições para a construção de saberes e de conhecimentos através da experiência da criação colaborativa. A instituição escolar aparece nessa modalidade discursiva como a instância social privilegiada para acolher tal prática educativa, o que cria condições para o aparecimento da vinculação entre a noção de território educativo – constituído pelo conjunto das instâncias sociais e das relações estabelecidas no contexto em que a escola está inserida – e o enunciado *desenvolvimento de práticas educativas colaborativas e contextualizadas* – legitimando a configuração de dispositivos de experimentação estética e de aprendizagens vinculadas à EDH.

No conjunto das relações enunciativas articuladas no âmbito da modalidade discursiva educacional, verificamos que a vinculação estabelecida entre os enunciados *desenvolvimento de práticas educativas colaborativas e contextualizadas*, a *aquisição de saberes, habilidades, valores e comportamentos éticos* e a *ação concreta na comunidade visando à transformação da realidade social*, estrutura uma regularidade que atribui à prática da criação fílmica na escola o status de prática educativa crítica e emancipatória (ver esquema 10).

Esquema 10 – Status atribuído à prática da criação fílmica na escola na ordem do discurso educacional

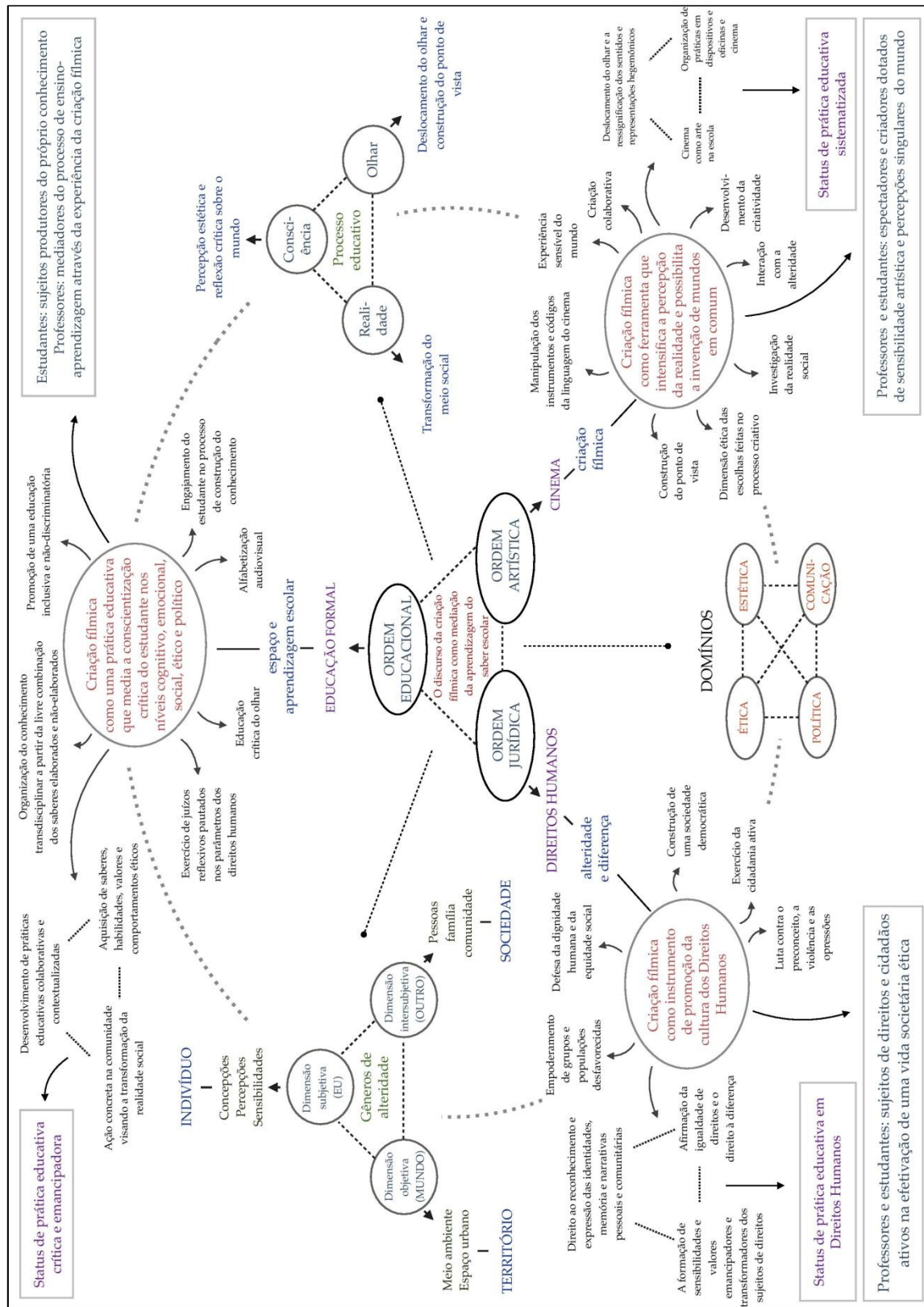


Fonte: Acervo pessoal

Dentre as posições de sujeito forjadas na dispersão das relações enunciativas constituintes do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar, notamos as posições ocupadas pelos professores e estudantes no âmbito da prática educativa com a criação fílmica varia de acordo com a modalidade discursiva mobilizada. Verificamos que o discurso jurídico posiciona estudantes e professores como *sujeitos de direitos e cidadãos ativos na efetivação de uma vida societária ética*; no discurso artístico, estudantes e professores ocupam a posição de *espectadores e criadores dotados de sensibilidade artística e percepções singulares do mundo*; no discurso educacional, os estudantes assumem a posição de *sujeitos produtores do próprio conhecimento*, e os professores ocupam a posição de *mediadores do processo de ensino-aprendizagem através da experiência da criação fílmica*.

Elaboramos um mapa enunciativo (ver esquema 11) para demonstrar como o discurso em questão se organiza, evidenciando o modo como as diferentes modalidades discursivas posicionam a criação fílmica, acionam correlatos distintos e conferem um status específico para o enunciado *prática da criação fílmica na escola*, forjando diferentes posições de sujeitos a serem ocupadas pelos professores e estudantes no âmbito das práticas discursivas sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar.

Esquema 11 – Mapa enunciativo geral da ordem do discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar



Fonte: Acervo pessoal

No decorrer da análise, escandimos o discurso-objeto de nossa investigação arqueológica, a fim de desvelar o conjunto de regras e relações que instituem a possibilidade de existência de práticas discursivas sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. Essa abordagem teórico-metodológica propõe a contemplação das correlações enunciativas postas em funcionamento em determinada ordem discursiva, com um olhar desprovido de intenções interpretativas ou ideologicamente orientadas, o que permite identificar as singularidades presentes, as contradições estabelecidas, os deslocamentos, as interdições e as rupturas presentes na rede enunciativa analisada.

A ampliação do corpus de pesquisa certamente apresentaria outros correlatos no campo de vinculações percebidas e descritas no processo de análise, razão pela qual podemos vislumbrar futuras investigações que abordem uma pluralidade maior de práticas de criação fílmica na escola, na perspectiva de analisar os enunciados mobilizados no âmbito das diferentes intencionalidades educativas com o cinema. Outra possibilidade é ampliar o recorte da análise para incluir as práticas educativas populares com o uso da criação fílmica promovidas em contextos não escolares⁷.

Não obstante os limites identificados, concluímos que os resultados apresentados na pesquisa demonstraram que os objetivos da pesquisa foram alcançados, e isso nos permitiu identificar e descrever os enunciados acionados no discurso da criação fílmica como mediação do saber escolar e o modo como esse discurso se organiza, explicitando suas regras internas de funcionamento, os domínios acionados e as correlações postas em jogo na ordem do discurso em tela.

Tais achados elucidam uma interface específica de possibilidades de correlações estabelecidas no nexos entre os domínios do cinema e da educação escolar, ainda pouco explorados no âmbito acadêmico a partir da referida abordagem teórico-metodológica, o que caracteriza uma contribuição efetiva para se entender esse nexos pedagógico, propiciada pela realização da pesquisa sobre o discurso à luz da Análise Arqueológica do Discurso.

⁷Embora a dimensão enunciativa do discurso apareça e circule no conjunto de práticas discursivas a respeito de um dado objeto, não é a quantidade de práticas educativas concretas – e seus respectivos documentos – que define a amplitude de uma formação discursiva, pois ela é constituída pelo conjunto de correlações enunciativas que a integram e que podem aparecer na constituição do discurso acionado por práticas educativas distintas. Contudo, consideramos que, no caso do objeto em tela, a ampliação do corpus de pesquisa possibilita a identificação de correlações e domínios do saber que não foram mostrados nesta análise.

REFERÊNCIAS

- ALCANTRA, Marcos Angilus Miranda de. **O enunciado da Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da UFPB/CAMPUS I**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- ALCANTRA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.
- ALCANTRA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Funções enunciativas do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Curso de Pedagogia da UFPB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.49, n.35, p.153-179, maio/ago. 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Orgs.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 7-15.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 1 fev 2017.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CABRERA, Julio. Ciência e Filosofia: para uma crítica da razão logopática. In: **O cinema pensa**: uma introdução à Filosofia através dos filmes. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p.15-48.
- CANELAS, Carlos. **Os fundamentos históricos e teóricos da montagem cinematográfica**: os contributos da escola norte-americana e da escola soviética. Biblioteca online de Ciências da Comunicação, Lisboa: Instituto Politécnico da Guarda; 2010.
- CARLOS, Erenildo João. Letramento: um conceito ainda precário. In: **Conceitos**. João Pessoa: Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba – v.4, n.6. p. 23-32. 2001.
- _____. A formação do discurso sobre a educação de adultos: de 1889 à década de 1940. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

_____. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos. (Org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 13-35.

_____. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade.** 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 11-25.

_____. **Pesquisas em educação e visualidade:** investigando a presença da imagem visual na produção de dissertações e teses da Pós-graduação Acadêmica em Educação do Nordeste – o caso das federais. PIBIC (2000-2015)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2015a.

_____. Palavras iniciais: observando imagens visuais. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias.** 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015b. p. 09-18.

_____. Pedagogia crítica da visualidade: assinalações e perspectivas. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias.** 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015c. p. 19-43.

_____. O uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas/SP, v.19, n.2, p.550-569, abr./jun. 2017.

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes A. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In: CARLOS, Erenildo João. (Org.). **Por uma Pedagogia crítica da visualidade.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010. p.27-43.

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes A. Notas de pesquisa sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos. **Revista Educação,** Santa Maria, v.39, n.1, p.173-186, jan./abr. 2014.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. Educação **Audiovisual Popular no Brasil** – panorama, 1990-2009. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias,** São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-147.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de educação, nº 23, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE, Rosália; TAVARES, Marcus. A dimensão político-educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. In: FRESQUET, Adriana (Org.) **Dossiê Cinema e Educação #1:** Uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE/FE/UFRJ, 2011. p. 34-53.

DUNCUN, P. **Clarifying visual culture art education**. Art Education, v.55, n.328, p.6-11, 2002.

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

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **Um estudo sobre os modos de apropriação do cinema por educadoras na escolarização de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **O discurso sobre o nexso pedagógico entre o cinema e a educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. **Cinema e Educação**: o que pode o cinema?. Educação e Filosofia, Uberlândia: v.27, n.54, p.477-502, jul/dez. 2013.

FRESQUET, Adriana. Introdução: uma relação sob a hipótese de Bergala. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê Cinema e Educação #1**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE/FE/UFRJ, 2011. p. 7-15.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INVENTAR COM A DIFERENÇA. **Apresentação**. 2014. Disponível em: <www.inventarcomadiferenca.org>. Acesso em: 13 mar. 2017.

INVENTAR COM A DIFERENÇA. 2017. Disponível em: <www.inventarcomadiferenca.org>. Acesso em: 13 mai. 2017.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação, Campinas: vol.29, n.104 – Especial, p. 687-715, out. 2008.

LUCÁKS, György. La riproduzione sociale. In. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Trad. Preliminary Sérgio Lessa. Roma: Editora Riuniti, 1981. Cap.2, V.2.

MARTIN, Marcelo. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê Cinema e Educação #1**: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE/FE/UFRJ, 2011. p. 130-136.

MIGLIORIN, Cezar. et al. **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. et al. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói/RJ: EDG, 2016.

MOURÃO, Maria Dora Genis. A montagem cinematográfica como ato criativo. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, São Paulo: v. 33, n. 25, p. 229-250, junho 2006.

NOVOA, Jorge; PRESSATO, Soleni Biscoulto (Org.). **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. Salvador, EDUFABA; São Paulo: ed. da UNESPE, 2009.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta lingüística** – Pragmática: na Filosofia contemporânea. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

PETERS, Richard S. Education as Initiation. In: ARCHAMBAULT, R.D. **Philosophical Analysis and Education**. Londres: Routledge and Kegan Paul, p. 87-111, 1965.

PETERS, Richard S. **Ethics and Education**. Londres: Allen and Unwin, 1966.

PINTO, Álvaro Vieira. Teoria da cultura. In: **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PLATÃO. **Crátilo**. Trad Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria contemporânea do cinema**: pós-estruturalismo e filosofia analítica. V. I, São Paulo, editora SENAC, 2005.

SALES, Priscila Constantino. O movimento cineclubista brasileiro e suas modulações na recepção cinematográfica. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2015.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 31-57.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

APÊNDICE

Apêndice A – Análise da produção acadêmica sobre a criação fílmica como mediação da aprendizagem escolar

Para fazer o levantamento acerca dos modos como o tema “criação fílmica como mediação da aprendizagem escolar” vem sendo abordado em sua relação com a educação, analisamos os trabalhos arquivados em dois acervos digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal definido para a realização desse levantamento foi de 1996 a 2016. Essa delimitação de duas décadas se justifica por dois motivos: a possibilidade de estabelecer um panorama mais amplo da produção acadêmica sobre o assunto na história recente do país e o fato de 1996 ser o ano de lançamento da tecnologia Mini-DV, que popularizou o acesso aos dispositivos de produção de imagens digitais. Esse salto tecnológico foi um dos fatores centrais para ampliar as práticas de criação fílmica no ambiente escolar. Tal acontecimento histórico demarca, portanto, o campo de interesse de nossa pesquisa.

No caso do acervo da BDTD, pesquisamos a tag “cinema e educação”, sem distinguir o campo de conhecimento em que os trabalhos foram produzidos. A partir do resultado – 377 registros – acessamos o resumo de cada trabalho para identificar quais deles correspondiam ao tema da criação fílmica. Foram encontrados 38 trabalhos, dentre os quais, 22 se situam no campo da educação, e 16 em outros campos, sobretudo no da Comunicação Social e das Artes. Verificamos que a maior concentração de produções foi entre os anos de 2011 e 2016, com 29 trabalhos realizados, evidenciando uma curva crescente de interesse de pesquisadores pelo assunto (ver Quadro 1).

Quando estabelecemos um recorte das produções por região, verificamos que a maioria delas se concentra na Região Sudeste (20 pesquisas), seguida pelas Regiões Sul e Centro-oeste (ambas com sete), a Região Nordeste (com quatro) e a Região Norte, que não registrou nenhuma produção sobre o assunto (ver Quadro 2). Do universo de 38 trabalhos, 25 abordam o tema sobre criação fílmica como objeto central de interesse da pesquisa, e 13 tratam a questão da criação fílmica no contexto de uma discussão mais ampla sobre a relação entre cinema e educação. Dos 25 trabalhos que focam a criação fílmica, 20 contextualizam a investigação no ensino formal, e cinco, no não formal. Desses 20 trabalhos, todos tratam da

mediação da aprendizagem como uma categoria central (ou uma delas) de análise (ver quadro 3).

Quadro 1 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD por ano

ANO	No de produções – BDTD
1996 – 2000	Zero
2001 – 2005	1
2006 – 2010	8
2011 – 2016	29
TOTAL	38

Fonte – Site da BDTD. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind>> Acesso em: 21 fev. 2017

No âmbito da abordagem teórico-metodológica (ver Quadro 4), predominaram os métodos da pesquisa-ação, com 13 produções, e do estudo de caso, com dez. Apenas uma pesquisa recorre ao método da Análise do Discurso na perspectiva de Foucault, em que a criação fílmica aparece no contexto da análise dos discursos epistemológicos e pedagógicos que posicionam o cinema no âmbito do currículo escolar da Rede Municipal do Recife nos anos recentes (SILVA, 2010).

No Banco de Dissertações e de Teses da CAPES, não foi possível definir o recorte originalmente proposto para o levantamento, pois quando esta pesquisa foi realizada o site passava por um processo de reformulação de suas ferramentas de busca, e só disponibilizava os trabalhos realizados entre 2013 e 2016. Por causa do volume de registros encontrados com o uso da tag “cinema e educação” – mais de 20 mil – não foi possível repetir o procedimento empreendido no acervo da BDTD. A solução encontrada para delimitar uma quantidade razoável de publicações que possibilitasse uma visão abrangente da abordagem do tema em tela foi pesquisar a tag “criação fílmica” e delimitar a área e os programas sobre Educação. Tal estratégia resultou em um montante de 577 registros, cujos resumos foram analisados para identificar quais deles de fato abordavam o uso educativo da criação fílmica.

Foram encontrados 19 trabalhos, que apresentam um panorama do que vem sendo produzido na área da Educação sobre o assunto nos últimos quatro anos¹. O recorte por região (ver quadro 2) mostra a concentração de produções na Região Sudeste (14 pesquisas) seguida pelas Regiões Sul (quatro), Nordeste (uma) e as Regiões Norte e Centro-oeste, que não registraram nenhuma produção nesse período.

Quadro 2 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por região

REGIÃO	Nº de produções – CAPES (2013 – 2016)	Nº de produções – BDTD (1996 – 2016)
NORTE	Zero	Zero
NORDESTE	1	4
CENTRO-OESTE	Zero	7
SUDESTE	14	20
SUL	4	7
TOTAL	19	38

Fontes - Site da BDTD. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>> Acesso em 21 fev. 2017

Site da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso em: 21 fev. 2017

Dos 19 trabalhos, 11 abordam o tema sobre criação fílmica como objeto central de interesse da pesquisa e oito tratam a questão no contexto de uma discussão mais ampla sobre a relação entre cinema e educação. Dos 11 trabalhos que focam essa questão, nove contextualizam a investigação no ensino formal, e dois, no não formal. Desses nove trabalhos, oito falam sobre a mediação da aprendizagem como uma categoria central (ou uma delas) de análise (ver quadro 3).

¹ O presente levantamento foi realizado em outubro de 2016, por isso os trabalhos realizados no segundo semestre desse ano não estão contabilizados nesta pesquisa.

Quadro 3 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por objeto de pesquisa

OBJETO DE PESQUISA	Nº de produções – CAPES (2013 – 2016)	Nº de produções – BDTD (1996 – 2016)
<i>A criação fílmica é o objeto central da pesquisa</i>	11	25
<i>A criação fílmica aparece no contexto de uma discussão mais ampla sobre a relação entre cinema e educação.</i>	8	13
<i>A mediação da aprendizagem através da criação fílmica aparece como uma categoria central de análise.</i>	8	20

Fonte - Site da BDTD. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 21 fev. 2017

Site da CAPES. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>> Acesso em: 21 fev. 2017

No âmbito da abordagem teórico-metodológica (quadro 4), constatamos um quadro semelhante ao levantamento anterior, em que predominam os métodos da pesquisa-ação, com cinco produções, e o estudo de caso, com cinco produções. Não houve nenhum registro de pesquisas em que foi adotado o método da Análise Arqueológica do Discurso.

De um modo geral, as produções acadêmicas encontradas nesse levantamento evidenciam uma abordagem da criação fílmica na escola a partir da singularidade do cinema como arte, em detrimento do uso educativo do cinema como um instrumento secundário ou ilustrativo no processo de ensino-aprendizagem. A escola aparece nesse contexto como um espaço de incorporação e fruição da linguagem cinematográfica, que estabelece uma prática educativa que valorize a experiência da criação fílmica como um dispositivo de apropriação de aprendizagens e de produção do conhecimento pelos estudantes.

Quadro 4 – Distribuição de trabalhos acadêmicos do BDTD e da CAPES por abordagem teórico-metodológica

REGIÃO	Nº de produções CAPES (2013 – 2016)	Nº de produções BDTD (1996 – 2016)
Estudo de caso	5	10
Pesquisa-ação	5	13
Análise Arqueológica do Discurso	Zero	1
Outros	8	24
TOTAL	19	20

Fonte - Site da BDTD. Disponível em: <<http://bddd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: 21 fev. 2017

Site da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso em: 21 fev. 2017

A tese de Moira Toledo Dias Guerra Cirello (2010) apresenta um mapeamento das experiências de oficinas e cursos livres de audiovisual realizados no Brasil entre 1990 e 2009. A autora investigou as intencionalidades, os métodos e as estratégias mobilizados e os resultados obtidos, procurando identificar o potencial de cada prática.

O resultado de sua pesquisa indicou que as entidades analisadas “[...] revisitam e em alguma medida recriam princípios filosóficos, teorias e práticas de campos correlatos da educação, especialmente do subcampo, que identificamos como o das educações alternativas e democráticas [...]” (CIRELLO, 2010, p.14). Para a autora, tal achado contribui para formular teorias e práticas que superem problemas crônicos de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino formal, além de colaborar para o desenvolvimento de políticas públicas na área.

Gustavo Machado Tomazi (2015) ressalta em sua dissertação o potencial da associação entre arte e tecnologia na escola como forma de estimular a reflexão crítica sobre o mundo, construir conhecimentos e transformar a realidade social vigente. O autor afirma que, no contexto escolar, a apropriação dos códigos da linguagem do cinema pelos estudantes confere “[...] outra função para o audiovisual na sociedade. Em consequência, esperamos que

eles passem a identificar, refletir e melhor analisar o significado ou a função dos conteúdos das mídias a que são expostos diariamente [...]” (TOMAZI, 2015, p.5).

Em sua tese sobre as experiências de aprendizagem com o uso do cinema na escola, Alessandra Gomes (2015) salienta os laços sociais, afetivos e cognitivos estabelecidos por meio das práticas educativas com o cinema que resultaram na expansão dos conceitos de sala de aula e de aprendizagem. Dentre as categorias de análise que compõem o seu trabalho, a autora inclui a fruição cinematográfica, a valorização da cultura escolar, a circulação da palavra, a escrita de mundo e a construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio da criação fílmica, do potencial do ato artístico criativo dos estudantes e da mediação cultural sistemática por parte dos professores.

De acordo com os resultados da pesquisa, destacam-se os impactos da prática da criação fílmica na subjetividade e na construção da identidade dos estudantes e dos professores envolvidos no processo, trabalhando o sentimento de pertencimento e empoderamento dos estudantes na reconfiguração do seu lugar no mundo. Por essas razões, Gomes não só defende a importância do cinema na escola, como também sua necessidade.

[...] Sua colaboração para o ordenamento do mundo frente a um amplo coletivo que se filia às narrativas, protagonistas, discursos e posicionamentos, sua coparticipação na conservação ou subversão de uma ordem estabelecida e a atualização da cultura e do comum que promove, são apenas alguns aspectos que destacam tal necessidade. [...] (GOMES. 2015, p.9)

Na tese sobre os processos de aprendizagem audiovisual, Fabianna Maria Whonrath Miranda (2015) posiciona a criação fílmica como uma prática que favorece o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao status de importância que as ferramentas de comunicação audiovisual desempenham na sociedade contemporânea. Segundo a autora, a dinamicidade da realidade social atual demanda diversos processos de aprendizagem que requerem a desconstrução das estratégias pedagógicas antigas, consideradas desatualizadas em certos aspectos, de modo que “[...] o próprio contexto social pode influenciar novas práticas de ensino e estimular o aprimoramento de processos de aprendizagem da linguagem audiovisual [...]” (MIRANDA, 2015, p.7).

Sérgio Alberto Rizzo Júnior (2011) apresenta, em sua tese, um arcabouço conceitual para ser aplicado em um curso de formação sobre a educação audiovisual, preferencialmente para professores da Educação Básica, mas que pode ser adaptado para profissionais da

Educação Infantil, do Ensino Superior e da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o autor

[...] o uso do termo "educação audiovisual" busca traduzir compreensão mais aguda dos fenômenos que, sob efeito do que se convencionou chamar de "convergência de meios", de "revolução digital" e de "economia do audiovisual", geraram transformações profundas nos campos do cinema, da televisão e do vídeo, interligados nas esferas da linguagem, da produção, da difusão e da recepção. (RIZZO JÚNIOR, 2011, p.7)

Os problemas educacionais emergente nesse cenário social, cultural e tecnológico contemporâneo são as bases do referencial teórico estabelecido pelo autor, junto com saberes do campo das artes e os parâmetros das diretrizes educacionais do país relativas ao tema. O resultado do trabalho abre a possibilidade de se estruturar um Curso de Licenciatura em Audiovisual, além de cursos de formação em formatos diversos, realizados nas redes ou nos estabelecimentos de ensino.

Pelo exposto, constatamos que a produção acadêmica acerca da mediação da aprendizagem escolar através da criação fílmica vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, em especial na região Sudeste.

Grande parte das pesquisas sobre o assunto opta pela estratégia do estudo de caso de uma oficina de cinema ou projeto já existente ou propõe práticas pontuais nas escolas para estudar o processo. Observamos também a existência de elaborações teóricas, mapeamentos históricos e sistematizações de métodos que mostram um amadurecimento das perspectivas pedagógicas sobre o tema em tela. Durante o levantamento, encontramos apenas uma pesquisa que aborda a relação entre cinema e educação na perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso, em que o foco não é a criação fílmica em si, mas a presença do cinema na elaboração do currículo escolar.

Referências

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009**. 2010. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, cinema e educação: um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Produção de vídeo na escola**: um estudo sobre processos de aprendizagem audiovisual. 2015. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIZZO JÚNIOR, Sérgio Alberto. **Educação audiovisual**: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Maria do Rozário Azedo da. **O cinema como objeto de saber/poder no currículo da educação básica da rede pública de ensino da cidade do Recife**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

TOMAZI, Gustavo Machado. **Audiovisual para a educação**: oficinas de cinema de animação em temáticas educativas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.